

Вызовы современного иноязычного образования: требования к формированию профессиональных умений учителя

**Н.Е. Буланкина
Т.Н. Шубкина
Н.В. Максимова**

**ГАУ ДПО НСО НИПК и ПРО
кафедра иноязычного образования**

**Центр лингвистического образования
АО «Издательство «Просвещение»**

Вступительное слово

Готовность учителя иностранного языка к решению актуальных проблем отечественного образования в эпоху трансформации – чрезвычайно актуальный аспект профессионализма и мастерства, в целом, профессионального становления и роста педагога. Такие вопросы, как конструирование и реализация эффективных приемов внедрения обновленного ФГОС позволит участникам образовательного процесса ответить в кратчайшие сроки на запросы современного информационно коммуникационного социума.

Настоящее методическое пособие, подготовленное кафедрой иноязычного образования НИПКиПРО совместно с издательством «Просвещение», позволит каждому учителю построить индивидуальный маршрут своего профессионального развития с учетом рекомендаций, предложенных в данном учебно-методическом пособии.

ОГЛАВЛЕНИЕ

• ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО	2
<u>ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ГУМАНИТАРИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИЙ ШКОЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РУССКИЙ И ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫКИ</u>	
• ЧАСТЬ 1. КОНЦЕПЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ: ПРОБЛЕМЫ, ПРИОРИТЕТЫ И ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ДОСТИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ (Н.В. МАКСИМОВА).....	9
1.1. СОБЫТИЙНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕЛЕВЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ	
1.2. КОММУНИКАТИВНАЯ ОСНОВА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ	
1.3. РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ	
1.4. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АСПЕКТЕ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В КОНЦЕПЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ	
РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА	
• ЧАСТЬ 2. КОНЦЕПЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ПРОБЛЕМЫ, ПРИОРИТЕТЫ И ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ДОСТИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ (Н.Е. БУЛАНКИНА)	46
2.1. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.... ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ	
2.2. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ... ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ	
2.3. КУЛЬТУРНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА... ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ	
2.4. СИСТЕМА РАЗВИВАЮЩИХ ЗАДАНИЙ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ	
РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА	
• ЗАКЛЮЧЕНИЕ	75
<u>ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ</u>	
• К КОЛЛЕГАМ	80
• МОДУЛЬ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ/БАЗОВЫЙ УРОВЕНЬ	82
ТЕМА 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	
ТЕМА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	
ТЕМА 3. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ И ПИСЬМЕННОМУ ОБЩЕНИЮ	
ТЕМА 4. АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	
ТЕМА 5. СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОЦЕНИВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОЛИЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
ТЕМА 6. АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	
ТЕМА 7. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	
ТЕМА 8. МОДЕЛЬ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ	
• МОДУЛЬ 2. ПРОБЛЕМЫ ПОЛИКУЛЬТУР И ПОЛИЯЗЫЧИЙ В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ/ ПОВЫШЕННЫЙ УРОВЕНЬ	196
ТЕМА 9. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГУМАНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
ТЕМА 10. ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ	
ТЕМА 11. ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОГО КУЛЬТУРНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	
ТЕМА 12. ПОЛИЯЗЫКОВАЯ КОНЦЕПТОСФЕРА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ	
• РАЗДЕЛ 3. СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ (ГЛОССАРИЙ)	289
• РАЗДЕЛ 4. МАТЕРИАЛЫ ТЕСТОВОЙ СИСТЕМЫ	294
• СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	308
• ПРИЛОЖЕНИЕ	311

**СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД: ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ В
ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ММО**

• ВВЕДЕНИЕ.....	355
• РАЗДЕЛ 1.ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	356
• РАЗДЕЛ 2 ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	362
• РАЗДЕЛ 3. РЕФЛЕКСИЯ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ	371
• РАЗДЕЛ 4. РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА...	374
• РАЗДЕЛ 5 ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ. ШАГ ПЕРВЫЙ – ПОНИМАНИЕ И ИЗВЛЕЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИИ.....	375
• РАЗДЕЛ 6. ДИСКУРСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ И РЕЧЕВОЙ ГРАМОТНОСТИ	382
• РАЗДЕЛ 7. ПРИМЕРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗВИТИЕ УСТНО- РЕЧЕВОЙ ГРАМОТНОСТИ.....	384
• РАЗДЕЛ 8. ПРИМЕРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С РУКОВОДИТЕЛЯМИ ШКОЛЬНЫХ МО УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФГ ОБУЧАЮЩИХСЯ	390
• ЛИТЕРАТУРА	391

НИПКиПРО

Н.Е. Буланкина, Н.В. Максимова

**Готовность учителя-гуманитария
к реализации концепций
школьного языкового образования:
русский и иностранный языки**

Учебно-методическое пособие

**ББК
Б90**

Рецензенты:

Буланкина Н.Е., Н.В. Максимова Н.В.

Б 90 Готовность учителя-гуманитария к реализации концепций школьного языкового образования: русский и иностранный языки: учебно-методическое пособие для педагогических работников / Н.Е. Буланкина, Н.В. Максимова. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2017. – 90с.

Пособие посвящено вопросам готовности учителя-гуманитария к реализации концепции школьного языкового образования.

Пособие включает два раздела, раскрывающих такие вопросы, как событийность образовательного процесса и развитие мотивационно-целевых составляющих речевой деятельности, коммуникативная основа преподавания русского языка, вопросы функциональной грамотности школьников, проблемные локусы языкового образования в аспекте их представления в Концепции преподавания русского языка и литературы, современные тенденции развития иноязычного образования, концептуальные основы преподавания иностранных языков, вопросы культурного самоопределения личности учащегося, условия использования системы развивающих заданий в образовательном процессе современной школы.

Пособие разработано в соответствии с квалификационными требованиями к педагогической профессии и адресовано педагогам, руководителям кафедр и МО образовательных организаций, всем непосредственно организующим процесс управления системой образования.

Введение

Информационное пространство в рамках определенного исторического времени является важнейшим фактором становления сознательной человеческой деятельности в силу сигнификационной функции языка. Язык, заключенный в коллективном сознании народа, – эта та реальность, к познанию которой человек приобщается в течение жизни, в частности, через образование с помощью выразительных средств естественнонаучного и гуманитарного знания. Любой язык ставит человека перед необходимостью и одновременно дает ему возможность представлять континуум мироздания как дискретное множество разных вещей, которое поддается упорядочению при помощи системы ценностей, являющихся значениями слов.

Эту задачу решает каждый человек, овладевая первым, родным, языком. Соответствующая способность видеть мир через слова остается пожизненно, это необходимая компонента того качества, которое называется разумом. Причем полноценное понимание родной культуры невозможно без знакомства с культурой и языком других стран, так как, изучая язык того или иного народа, человек изучает исторически сложившуюся у него систему понятий, сквозь которые он воспринимает действительность, так как культура – это тот идеал, который выполняет *системообразующую роль* для технологии общественного производства.

Реализация стратегической линии состоит в том, чтобы учитывать и отражать все наиболее важные региональные, национальные и глобальные проблемы современности, одновременно требуя перевода их с философского языка на язык конкретных практических разработок. Поэтому сегодня, как никогда ранее, важно обратить усилия педагогического сообщества на расширение историко-мировоззренческого и естественнонаучного кругозора молодых людей, вступающих в жизнь. Ценностные доминанты, определявшие культурный уклад предшествующих поколений, призваны осознаваться современностью в их связи с самими обликом и характером прошлой культуры так, чтобы самоидентификация и поиск собственных доминант совершались в поле осмысленных ориентиров, обладающих энергией притяжения или отталкивания. При этом нельзя не согласиться с профессором из Сочи, Александрой Александровной Поляковой, автором-разработчиком *концепции развития аксиологического потенциала личности в диалоге культур*, что каждая из функций этого явления имеет свои специфические условия и особенности реализации в сфере образования.

Наука, в свою очередь, призвана сформулировать такие законы жизнедеятельности человека, которые бы помогли конкретному человеку достойно жить, быть духовно и физически здоровым. Как известно, законы состоят из набора определений, касающихся значимых событий.

Эти законы ориентированы на внешние референты – элементы технической структуры, характерные для современной эпохи. Основателя и создателя этих законов нет. Они не созданы, не развиты, не постулированы ни одним человеком или группой людей. Каждая теория начинается как личное мнение и постепенно приобретает сторонников. Научные «законы» не метатеории, они не универсальны, а приписывают абсолютизированному личному опыту качества универсальности. Законы великого многообразия должны отвечать следующим критериям:

- быть целостными, так как они описывают исключительно сложные процессы,
- соответствовать мотивациям большинства людей,
- содержать эмпирические определения,

- быть способными к прогнозированию и расширять совокупное знание.

Вопреки всем научно-техническим достижениям мы не имеем полной возможности реконструировать события. Но будем надеяться, что дедукция, эрудиция и современная компьютерная техника позволят вникнуть в самые запутанные проблемы, хотя жизнь зачастую не подтверждает веру во всемогущество разума даже вооруженного мощными технологиями.

А потому решения и перспективы стратегии и тактики современного педагогического образования видятся авторам в повышении методологической культуры педагога. С 1995 года кафедра гуманитарного образования реализует последовательно и непрерывно систему формирования языковой и коммуникативной компетенции через культурные практики, в основании которых *принципы культурной парадигмы и коммуникативно-профессионального дискурса (КПД)*. При этом овладение КПД становится одной из приоритетных задач учителя, прошедшего через курсовое повышение квалификации и профессиональной переподготовки.

Как показывает практика, обозначенное направление научно-исследовательской и учебно-методической деятельности кафедры становится возможным при условии продвижения стратегической линии обучения творчеству творчеством. Данное учебно-методическое пособие является одной из попыток кафедры гуманитарного образования ответить на вызовы многоаспектного постоянно изменяющегося мира, в том числе и языкового, а точнее полиязычного и поликультурного, и представляет собой целостное видение проблемных локусов в преподавании таких гуманитарных дисциплин, как русский язык и литература, а также учебного предмета «Иностранный язык». Учебное пособие представляет интерес для учителей-практиков в искомых предметных дисциплинах.

Первый раздел пособия, системообразующий, подготовлен доктором филологических наук, профессором кафедры Наталией Викторовной Максимовой. В данном разделе, целевая функция которого исследовать образовательную область «Русский язык и литература», обозначены проблемы, намечены перспективы развития языкового образования в регионе, предложены основные направления внедрения концептуальных позиций преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях города и области..

Второй раздел пособия, подготовленный доктором философских наук, профессором кафедры Надеждой Ефимовной Буланкиной, ставит перед целевой аудиторией ряд важных задач, предполагающих системное и целостное изучение проблем, связанных с формированием межкультурной и лингвокультурной компетенциями в рамках общей и коммуникативной культурой современного школьника в искусственной среде обучения иностранным языкам.

Часть 1. Концепция преподавания русского языка и литературы: проблемы, приоритеты и эффективные способы достижения образовательных результатов (Н.В. Максимова)

В апреле 2016 г. принята *Концепция преподавания русского языка и литературы в РФ* (далее – *Концепция*) – документ, призванный определять перспективы развития предметной области и задавать её стратегические ориентиры. Вместе с *Планом реализации Концепции* (далее – *План*), утверждённом в июле 2016 г., два этих документа выражают основные направления развития школьного филологического образования. Цель настоящей главы – показать новизну *Концепции*, обозначить её методологические и практические приоритеты и в то же время выделить проблемные позиции, касающиеся процессов реализации *Концепции*. *Концепция* состоит из нескольких страниц текста, и на первый взгляд её положения не вызывают вопросов. Однако существуют, во-первых, контекст полемики, которая развернулась в период обсуждения проекта *Концепции*; во-вторых, контекст её соотнесённости с такими документами, как ФГОС ОО, Профессиональный стандарт педагога и др. В связи с этим обозначим то главное, что необходимо иметь в виду педагогу в качестве перспектив развития преподавания словесности. Выделим проблемные локусы сегодняшней образовательной ситуации, которые требуют преодоления.

1.1. Событийность образовательного процесса и развитие мотивационно-целевых составляющих речевой деятельности

Образовательный процесс (как и любой другой живой, продуктивный процесс) в норме развивается по синусоиде, вершины которой составляют яркие событийные моменты – события понимания, коммуникативные события. Событие – это то, что осталось в памяти (см. метафоры маячка, якоря – в психологии), это то, что изменило наши представления, опыт (расширение горизонта, точки роста). Событие – это событие: коммуникативность, диалогичность события заложена в самой внутренней форме слова (у существительных приставка со- обозначает совместность: соавтор, созвездие). Так, в логике Школы понимания [13; 15; 62; 64; 75] признаками урока как коммуникативного события являются наличие противоречия (загадки) в предметном материале,

развёртывание ситуации на основе диалога детских версий, возникновение учебной интриги, наличие «горизонтальных связей» (ученик – ученик), точек удивления, коммуникативного пространства конвергентного типа (осуществление учителем и обучающимися коммуникативных стратегий сотрудничества, продуктивность ролевых позиций); активное, живое смыслообразование: от значения к смысл; функционирование своего (детского) языка – риторического словаря – для выражения понятого на уроке (схемы, образы, номинации, метафоры, ассоциации); развитое последствие учебной ситуации. Представим эти параметры учебного занятия в таблице.

Событийность учебного занятия

Характеристики образовательного процесса	Показатели
Создание условий для активного смыслообразования	Появление у обучающихся своих, новых смыслов, работа с ними на уроке (углубление, сопоставление, толкование, развитие и под.)
Построение учебной интриги, построенной на основе разницы смысловых (ролевых) позиций: организация предметного материала в диалогическом режиме	Наличие «точек удивления» как необходимого звена понимания и коммуникации
Рефлексивность целеполагания на уроке: стремление рефлексировать с детьми цель, этапы, задачный план деятельности, результаты	Рефлексия детьми своей задачи, своего учебного движения, событийности урока
Оригинальность предметного материала (предметный потенциал событийности)	Загадки языка, текста, составляющие продуктивное противоречие
Характер языкового материала: его связь с живыми ситуациями общения	Опора на смысловую сторону речи, текста, ситуации, связь с жизненными ситуациями, наблюдение за речью, рефлексия своей речи, ситуаций, фактов речи
Характер коммуникативного пространства	Напряжённый диалог версий, точек зрения, гипотез, их проверка, согласование, наличие конвергентных точек расхождения и схождения смысла
Риторический словарь урока: своя речь на уроке	Появление своих обозначений, схем, моделей, номинаций как момент фиксации понятого смысла
Наличие событийного последствия	После урока дети активно рассказывают, обсуждают, пишут, создают нечто, инициируют продуктивные действия, задаются вопросами

Некоторые из этих характеристик требуют особых комментариев.

1. Важным условием событийности является преодоление «центростремительной модели» коммуникации: учитель из активного центра, стягивающего на себя внимание детей, превращается в организатора и одновременно участника события понимания, разворачивая детей друг к другу и ставя их отношения в центр урока.

2. К риторике событийности относится не только пространство диалога «ученик – ученик», но и *риторика продуктивного непонимания*. Обнаружение ребёнком непонимания – важнейший момент событийности, который в риторическом плане выражается в вопросе (*Как это? Почему...? Что ты имеешь в виду?*), в фиксации непонятого, странного, необычного, а также в несогласии, возражении, напряжённом диалоге версий.

3. Близким к непониманию явлением выступает и *точка удивления* – понятие, разработанное в Школе диалога культур. Точка удивления возможна только при организации учебного содержания в зоне посильной трудности (зоне ближайшего развития). Высокий уровень сложности материала, требующий от детей не моментального прорыва, а постепенного погружения в ситуацию, выделения противоречий и рефлексии своего непонимания, может сопровождаться и хорошим мотивационным фоном, неподдельным интересом к предмету обсуждения, безусловно, «подогреваемым» со стороны учителя. Аксиома «мышление начинается с удивления» может быть уточнена по отношению к образованию: мышление работает по синусоиде, пики которой и есть точки удивления. При этом речь идёт о культуре мышления не только ребёнка, но и взрослого – учителя, не утрачивающего способность к удивлению при многократном столкновении с одними и теми же (вечными) загадками и противоречиями предметного содержания.

4. Рефлексивные вопросы учителя и учеников составляют специфику риторического пространства. Одними из них являются риторические фигуры, направленные на уточнение и фиксацию понятого, а также на диагностику понимания. В этом контексте в качестве примера значима формула, регулярно используемая в учебном диалоге шп: «Давайте проверим своё понимание...». Для полноценной остановки и проверки понимания педагог в ШП реализует такие компетенции, как владение техникой педагогической провокации; организация применения знаний в нестандартной ситуации; технология построения «ловушки»; рефлексия с детьми не только предметных смыслов, но и метапредметных способов, точек личностного роста; формирование у учащихся критической позиции по отношению к информации, мнению, позиции; проверка умения видеть и удерживать одновременно две (и

более) смысловых позиции в диалоге; диагностика умения осознавать учебный вопрос, авторские позиции, способы коммуникации.

5. Коммуникативная концепция ШП опирается на важнейшее положение о приоритете развития культуры предметного мышления. То или иное предметное содержание уточняет общие позиции. Так, например, предмет «русский язык» имеет свой собственный событийный контент, принципы организации которого по разному реализуются при изучении разных тем и задач. Этот контент составляют принцип яркого авторского примера, принцип шутки, языковой игры (смеховая позиция), принцип активного действия с текстом, принцип погружения в коммуникативную ситуацию при изучении языкового явления, принцип выделения способа действия, принцип активного наблюдения, рефлексии речи, языкового эксперимента, принцип «взгляд иностранца» (сравнение языков), принцип организации точки удивления на словесном материале, принцип «диахронный взгляд» (сравнение с речью ребёнка; с фактами истории языка), принцип обращения к словарям разных типов. В результате преодолевается феномен функциональной неграмотности.

6. Погружение в ситуацию, как способ понимания, занимает особое место в технологиях ШП. Кейс-метод, активно используемый нами, имеет существенную особенность: построение событийности происходит на зазоре разных смысловых позиций. При этом речь идёт об адекватных самому предмету ролевых позициях. В то же время наблюдается и переключка ролевых позиций в разных предметных областях. Так, выделенные Ю.Л. Троицким по отношению к историческому образованию позиции *потомка, иностранца, современника и смехача* [63] находят своё воплощение при изучении русского языка. Позиция иностранца является актуальной при сопоставлении родного и иностранного языков, позиция

потомка – при обращении к истории слова, позиция современника – при работе со взглядом на сегодняшнее состояние и проблемы современного функционирования языка, игровая (смеховая) позиция – при авторском обыгрывании языкового явления, построении авторских неологизмов, например, в художественном тексте или в разговорной речи, а также в культуре игры со словом. Задача состоит в столкновении этих позиций для понимания того или иного явления. На этом и строится ситуация, с её смыслами, позициями, противоречиями.

Чтобы при изучении словесности образовательный процесс стал событийным, необходимо соблюдать несколько принципов. Реализация этих принципов и обеспечивает событийный контент учебной ситуации. Обозначим их тезисно.

- Принцип яркого примера. Пример учителя. Адресация к детям: найти самим. Якорение информации с помощью примера. Пример (факт) вместо определения: создание своего «справочника» примеров к темам. Ассоциативная связь «тема – пример». Подбор примеров, фактов как принцип тематического кластера

- Принцип действия с текстом. Рефлексивный анализ, основанный на активном действии с текстом: его дописывании, перестраивании, заполнении пропущенных ключевых слов. Основные приёмы: прогнозирование, работа с деформированным текстом, допиши сказку, сконструируй текст, напиши в жанре, сжатие до ключевых слов, ассоциативный кластер... Все эти действия сопровождаются рефлексией: чему научились? С какой трудностью столкнулись? Что удалось лучше всего? Как продвинулись в ответе на наш вопрос? Открылось ли что-то новое? Какое противоречие заметили? Как нам удалось найти нечто? За счёт чего получилось разобраться? Что стало наиболее интересным? Чему удивились? Что в нас самих изменилось?

- Принцип анализа

коммуникативной ситуации. Коммуникативная рамка «кто – кому – зачем – когда – где ... говорит» как основа понимания языкового явления. Основной приём – коммуникативная задача. О ней см. ниже.

- Принцип выделения способа действия. Преодоление засилья упражненческой формы и технологии наводящих вопросов. Превратить правило в способ: осознать свои действия. Рефлексивный путь понимания способа. Схематизация (зарисовывание), алгоритмизация, моделирование способа самими обучающимися. Обобщение и конкретизация (частные и общие способы). Способ как умение действовать в нестандартной ситуации. Эксперимент со словом как способ понимания.

- Принцип наблюдения за речью – своей и чужой. Специальные приёмы организации речевого наблюдения. Особый учебный жанр – Дневник речевых наблюдений. О нём см. ниже. Обучение наблюдению: что, как и зачем наблюдать. Рефлексивный анализ речи как условие развития функциональной грамотности и базовая компетенция.

- Принцип словесной шутки, языковой игры (смеховая позиция). Обыгрывание языкового явления – наиболее высокий уровень освоения нормы, закономерности, лежащей в основе этого явления. См. ниже – об особой роли игры со словом.

- Принцип «взгляд иностранца». Сравнение двух языков: родного и иностранного, неродного. Перевод – подстрочник – оригинал. Моделирование языкового явления по законам данного языка. Иноязычная и незаимствованная лексика. Процессы обрусения. Вкрапления иноязычных элементов. Волнообразность процессов заимствований в речевой культуре.

- Принцип точки удивления. Противоречие, которое надо найти в самом языковом явлении, художественном тексте. Типы точек удивления. Сопроотивление сознания

факту (материалу), другой точке зрения (интерпретации), смысловым и языковым необычностям, «странностям» текста. Способность к удивлению как основа мышления.

- Принцип диахронного взгляда на слово, речь. Сравнение современного и древнего языка (архаизмы, историзмы, неологизмы; традиционный принцип орфографии и др.), речи ребёнка и взрослого. Синкретизм наивно-реалистического взгляда. «От двух до пяти»: детская речь как путь к пониманию языка. Детская речь и древний язык: параллели. Этимологический взгляд как позиция в коммуникации. Этимологизация как приём создания смысла и текста.

- Принцип информационного запроса к словарю. Словарь как источник информации и аргумент в коммуникации. Загадки словарей. Слово в словаре и слово в тексте: противоречия. Информационная компетенция при работе с разными типами словарей и электронных ресурсов словарного типа.

В разделе *Концепции*, названном «Проблемы изучения русского языка и литературы», в качестве первостепенной обозначена проблема *снижения мотивации обучающихся к чтению*. В связи с решением проблем мотивационного характера необходимо подчеркнуть, что задача учителем должна пониматься как *«поиск внутренней мотивации для привлечения детей и подростков к литературе, выработка аргументации и методик для повышения интереса к знакомству как с русской классикой, так и с наиболее значительными произведениями современной литературы»* [16, с. 4]. Безусловно, речь должна идти и о зарубежной классике, и о словесности вообще. Событийный контент учебной ситуации прямо связан с решением проблем мотивационно-целевого характера обучения.

Подчеркнём, что речь должна идти не только о мотивации чтения. Чтение – один из видов речевой деятельности, неразрывно связанный с тремя другими:

письмом, говорением, аудированием. Формирование внутренней потребности письма, сочинительства – задача не менее важная и трудная. В этой связи нужно напомнить важный принцип и очень эффективный приём Н.А. Зайцева, применяемый уже на самых ранних стадиях формирования письменной речевой деятельности: «от письма к чтению», или по-другому: «к чтению через письмо». Парадоксальная на первый взгляд формулировка подтверждает свою действенность: нельзя понять другого автора, не став автором собственного текста. Проблема состоит и в том, что сам учитель стал читать меньше. Современную литературу (в том числе детскую, подростковую) педагоги знают плохо, ориентируются в ней слабо, методические пособия этого направления достаточно редки. В этой связи нужно указать на книгу, помогающую восполнить данную лакуну и служащую для учителя-практика хорошим подспорьем в понимании текстов эпохи постмодернизма [28]. Следовательно, нужно говорить о круге чтения современных взрослых, о круге семейного чтения, знакомства филологов с современными произведениями.

Учителю следует выбирать те современные технологии обучения словесности и те завершённые линии учебников (УМК), которые формируют не только навыки анализа и написания сочинения-рассуждения, но с первых дней обучения в школе формируют авторскую позицию, учат создавать произведения и квазипроизведения, тексты-подражания и под., то есть учат писать собственные тексты в разных жанрах, позволяют ребёнку создавать свои книжки, быть активным пишущим, развивать процессы смыслообразования и текстопостроения в их единстве.

По отношению к формированию письменной речи деятельностный подход заключается в том, что письменный текст, создаваемый ребёнком, должен быть погружён в какую-либо конкретную, актуальную для школьника ситуацию. Ситуация – это наличие адресата и поиск

читателя будущего текста (для кого мы пишем?), цели (не только учебной, но и жизненной, связанной с событиями окружающей ребёнка жизни), места и времени, осознания себя как автора и напряжённый поиск смыслов (что я хочу сказать, выразить?). Ученик осваивает речевые практики (письмо, статья в школьную газету, написание репортажа, проведение экскурсии в школьном музее...), и в связи с ними сталкивается с трудностями создания текста, получает естественный запрос на обучение таким аспектам текста, как его композиция, структура, выразительность и т.д.

Такой режим превращает обучение в познание себя, мира, текста, книги, событий. Особо нужно сказать о задачах, связанных с мотивацией говорения и слушания, которые дополнительно актуализируются в связи с начавшимся введением устной части итоговой аттестации по русскому языку. В Концепции подчёркивается необходимость выращивания внутренних (а не внешних, формальных) мотивов речевой деятельности, что обеспечивается ситуационным и другими деятельностью способами работы на учебном занятии.

Эгоцентрическая речь подростка, обусловленная возрастными особенностями, усугубляется общей социокультурной ситуацией: это усиливающиеся процессы обособления человека, постепенная утрата традиционных форм общения (дворовые игры, письма, беседы...), отмечаемый психологами феномен выросшего сегодня поколения «молчаливых родителей» (мало разговаривающих с ребёнком), коммуникативная глухота и агрессивность социума, межпоколенческие разрывы коммуникации. Одна из миссий уроков русского языка и литературы – противостоять этим процессам, создавать альтернативные образцы общения и варианты конвергентной речевой коммуникации, на мотивационной основе формировать стратегии диалогического

сотрудничества как в устной, так и в письменной формах.

* * *

Одним из путей развития мотивации и речетворчества является игра со словом. Игровая культура прямо связана с освоением законов языка: в игре языковое явление выделяется в особое, обособляется и укрупняется; нащупывается языковая норма за счёт действий с намеренными отклонениями от неё. Языковая игра по самой своей сути связана с развитием языка и речевой деятельности человека.

Внутренняя структура речевой деятельности организуется вокруг понятия нормы. Динамика освоения речевого действия связана с выработкой представления о норме и с её преодолением. Формирование речевого действия представляет собой цикл, состоящий из ступеней: *не владение нормой – овладение нормой – осознанное преодоление нормы*. Такой трёхэтапный цикл проходит выработка любого культурного действия, и речевое действие не является исключением. Из состава цикла видно, что полноценное освоение нормы заключается именно в осознанном владении ею, а оно проявляется в способности к *преодолению нормы – то есть к игре с ней*.

Трёхэтапный цикл – от неумения к умению и дальнейшему преодолению, обыгрыванию нормы – свойствен природе человека, начиная уже с самого раннего возраста. Должны осуществиться два акта-перехода: первый – от не владения нормой к овладению ей, и второй – от владения нормой к ее преодолению. И если какой-то из этих шагов оказывается пропущенным, то действие нельзя считать сформированным полноценно. И.Е. Берлянд в книге «Игра как феномен сознания» приводит многочисленные примеры того, как игра входит в сущность освоения какого-либо действия, выступая необходимым компонентом цикла. Так происходит, скажем, при формировании действия

ходьбы в возрасте 1 – 2 лет: едва научившись ходить, ребёнок тут же начинает играть в ходьбу.

«Ребенок может изображать различные действия, уже освоенные им (ходьбу, одевание, кормление), чувства (страх, недовольство). Это лицедейство – первая игра, хронологически она предшествует предметной игре. В этих игровых действиях в простейшем, чистом виде проявляются психологические особенности игры и сознания ребенка. <...> Игровая ходьба, как и танец – это ходьба, которая построена так, чтобы ощущаться; детские речевые игры, как и поэтическая речь, отличаются осязаемостью самого построения речи. Игровое действие всегда сознательно, всегда самоустраемленно, всегда двусмысленно, проблемно, так же, как и деятельность в сфере искусства. Поэтому игра крайне важна и в жизни взрослого человека. Стремясь к определенным внешним целям, результатам, достижениям, мы часто утрачиваем “человеческие” определения деятельности, ее свободу, сознательность, самоустраемленность, начинаем функционировать автоматически, почти бессознательно. Деятельность, ее цели определяют нас, не человек является субъектом по отношению к своей деятельности, а наоборот, она становится по отношению к нему субъектом. И возможность вернуть этой деятельности ее человеческий, сознательный характер связана с остановкой ее, с отстранением, с ее обыгрыванием»*

Игровой принцип является также *культуросообразным*, то есть он формирует основные способы существования человека в культуре. Й. Хейзинга в книге «Homo Ludens» («Человек играющий») показал, что игра не является каким-то побочным, второстепенным видом деятельности человека, дополняющим «серьезные» виды его деятельности. Игра входит во все важнейшие действия человека как неотъемлемая, неустранимая их составляющая. Само бытие человека в

культуре оказывается возможным в том числе благодаря именно игре.** Однако методика обучения русскому языку в школе направлена на осуществление лишь первого акта: перехода от не владения нормой к овладению ей.

Необходимость и обязательность второго этапа вообще достаточно редко осознаётся педагогами как серьёзная задача. Игра зачастую рассматривается как своеобразный «довесок»: довесок не просто необязательный, но и таящий в себе подводные камни. Действительно, ведь столько времени и сил потрачено на овладение нормой – зачем же теперь заниматься ее разрушением, хотя бы и опытным?! Подобное рассуждение является в корне ошибочным, потому что лишь второй этап дает возможность сформировать *свободное* речевое действие. Без прохождения этого этапа действие остается шаблонным, механическим, ограниченным, быстро утериваемым – то есть неполноценным. И если искать корни функциональной неграмотности детей по русскому языку, то в большой мере эти корни связаны именно с игнорированием второго этапа, нарушающим принципы природо- и культуросообразности по отношению к становлению у ребёнка речевой деятельности.

В современной жизни культура игры – как дворовой, так и семейной – утрачивается. Сейчас речевых игр становится все меньше: сокращается общение между детьми во дворе, между взрослыми и детьми в семье. Основное число современных учащихся составляют дети, не получившие в дошкольный и младший школьный периоды опыта естественной языковой игры. Поэтому на школу ложится особая нагрузка. Именно в школе должна произойти речевое развитие, которое традиционно осуществлялось в том числе и средствами игры.

* * *

Курс русского языка должен строиться на *деятельностной, рефлексивной*

* Берлянд И.Е. Игра как феномен сознания. Кемерово, 1992. С. 16.

** Хейзинга Й. Homo ludens. М., 1992.

основе. Исходя из этого, предполагается, что учащийся проходит через следующие этапы разворачивающейся учебной ситуации:

- практическое действие с языковым материалом (коммуникативной ситуацией), актуализирующее наличное и предстоящее знание;
- затруднение-удивление, его фиксация и постановка учебной задачи;
- наблюдение за живой речью (наблюдение, сбор материала) и порождение версий;
- проверка версий и выделение оснований для соположения предложенных версий (способов действия) в режиме конструктивного, конвергентного диалога (с опорой на стратегии толкования, отрицания, применения, развития, переоформления и др.);
- фиксация нового знания и личностных смыслов;
- рефлексия учебного опыта и фиксация учебных перспектив (новых вопросов, противоречий, сомнений, неясных фактов, проблем).

Прокомментируем каждое из этих звеньев.

Практическое действие с языковым материалом (коммуникативной ситуацией), актуализирующее наличное и предстоящее знание. На данном этапе задачей учителя является введение такой практической ситуации, решение которой, с одной стороны, было бы посылно для учащихся на уровне «пробы», попытки действовать, а, с другой стороны, содержало бы в себе объективное затруднение, влекущее остановку, мыслительный тупик, эмоциональное переживание, удивление. Важно, чтобы учащиеся сами ощутили этот разрыв, проговорили и зафиксировали его. Таким образом, на данном этапе учитель не ждёт успешно выполненных работ; его ожидания должны быть связаны с попаданием действий учащихся в зону посылной трудности. Критерием правильно организованного первого этапа выступают следующие характеристики деятельности учащихся:

учащиеся достаточно легко принимают задание и приступают к работе, выполняя её с интересом («активное начало»); учащиеся либо не могут довести работу до завершения и задают вопросы, либо не удовлетворены результатами завершённой работы («не всё понятно, нужна помощь»); при сопоставлении результатов работы разных учащихся / групп возникают противоречия. При этом важно, что учащиеся предлагают такую постановку вопросов и фиксацию затруднений, которая направлена на содержательное продвижение этих затруднений. Если организуемая ситуация характеризуется отмеченными характеристиками деятельности, то в таком случае есть все основания для того, чтобы переходить к следующему этапу. Время, которое отводится на первый этап, должно быть ограниченным.

Затруднение-удивление, его фиксация и постановка учебной задачи. Очень важно, чтобы, испытывая затруднение и задавая вопросы, учащиеся проживали момент удивления, связанный как с ситуацией встречи различных, противоречивых точек зрения на один и тот же предмет, так и с ситуацией разрыва между собственным первоначальным и обнаруженным дальнейшим восприятием и пониманием предметного смысла. Обычно «затруднение» не сопровождается для детей «удивлением». Чтобы последнее состоялось, от учителя требуется достаточно тонкая работа, направленная на рефлексивные мыслительные процессы, происходящих в учебной ситуации «здесь и сейчас».

Задача учителя – опираясь на язык детей (используемые ими номинации и демонстрируемую ими логику), отстранить («остранить») складывающуюся ситуацию «мыслительных разрывов, парадоксов, непонятностей»; зафиксировать эту ситуацию с помощью вопроса/схемы/ противоречия – при этом обязательно на «детском языке», в соотнесённости с ним; вместе с детьми сформулировать порождённую данной ситуацией учебную задачу. Понимая удивление как интеллектуальное и

эмоциональное напряжение, связанное с пониманием обсуждаемого предмета в таких смысловых плоскостях, как «Что это такое?» и «Как это возможно понять?», необходимо фиксировать возникающее затруднение-удивление в какой-либо адекватной форме. Одной из таких форм является форма вопроса (вопроса-восклицания, эмоционально окрашенного вопроса), а также форма противоречия, представленного в схеме, рисунке, знаке. Не менее важна и сама рефлексия «точки удивления»: *Что нас остановило? Чему мы удивились?* - её фиксация и удерживание на протяжении учебной ситуации в целом.

Наблюдение за живой речью (сбор материала) и порождение версий. Наблюдение за речью и освоение рефлексивной (метаречевой) позиции является центральной линией учебной ситуации. Основная форма, которая организует эту деятельность, – это Дневник речевого наблюдения (о нём см. ниже) или отдельные задания на наблюдения за речью, подбор примеров. На основе собранного материала и первичного его анализа учащиеся выдвигают версии по разрешению зафиксированного затруднения и принятой учебной задачи. Важно, чтобы учащиеся, порождая версии, постоянно обращались к задачам наблюдения речевых фактов, подкрепляющих или опровергающих какую-либо версию, мнение. Задача учителя – организовывать это «обращение», демонстрировать связь с фактами живой речи, озадачивать поиском подходящих речевых примеров. В курсе русского языка специфическими формами понимания, анализа языкового явления являются эксперимент со словом, прогнозирование слова, текстовых компонентов, обращение к внутренней форме слова, сравнение с другим языком, с речью ребёнка, древних, с игровым словом в тексте.

Диагностировать продвижение учащихся в освоении данного этапа работы необходимо на основе их действий, направленных на инициирование наблюдений за живой

речью («Давайте пронаблюдаем...», «Давайте соберём примеры...», «Я нашёл интересное слово...», «Я предлагаю собрать примеры там-то...», «Давайте обменяемся собранными примерами и тогда попробуем ответить на вопрос...»). При этом важно, что учащиеся начинают самостоятельно инициировать данный процесс, соотносят предмет наблюдения с обсуждаемым вопросом, применяют конкретные способы наблюдения и приёмы его организации (вплоть до моделирования явления и проведения эксперимента), контролируют и оценивают результаты наблюдения на основе выделенных критериев.

Проверка версий и выделение оснований для соположения предложенных версий (способов действия) в режиме диалога. Как только содержательно достаточная «критическая масса» развёрнутых версий сформировалась, можно говорить об обоснованности перехода к этапу «конфигурации версий». Основной задачей этого этапа является понимание общего и различного в выдвинутых версиях, понимание их оснований. Спецификой работы с версиями в языковых курсах является понимание разных позиций и оснований ребёнка, из которых могут быть эти версии построены. Технология работы с версиями-позициями, предложенная по отношению к историческому образованию Ю.Л. Троицким (напомним, что автором выделяются позиции «Современника», «Потомка», «Иностранца» и «Смеховая» позиция), имеет общедидактические проекции, в том числе связанные и с языковым образованием. Так, при порождении учащимися версий можно выделить четыре основные позиции:

- теоретическую, связанную с попыткой логического (главным образом, причинно-следственного) объяснения какого-либо факта, вопроса, закономерности (позиция Современника);
- игровую («смеховую»), связанную с языковой шуткой, игрой,

с обыгрыванием рассматриваемого языкового явления (построение игровой фразы, ассоциация с какой-либо языковой шуткой, каламбуром и т. п.), этот материал прекрасно подобран в книгах [32; 58];

- «сопоставительную» (позиция Иностранца), связанную с привлечением сравнительного материала русского и иностранного языков;

- историческую (этимологический взгляд на слово, языковое явление – исторический комментарий, позиция Потомка), связанную со сравнением функционирования слова в разные эпохи.

Все эти позиции могут быть представлены в диапазоне «от свёрнутой реплики до развёрнутой авторской версии». Задача учителя состоит в наращивании и развёртывании смыслового потенциала детской реплики и постепенного превращения его в развёрнутую версию, авторскую позицию. В таком процессе важнейшую роль играют письменные работы учащихся – прежде всего сочинения, а также работы исследовательского типа, микропроекты. Слышать разные позиции, реконструировать их, наращивать их смысловой потенциал и направлять в конструктивное русло «диалога согласия», при котором актуализируется «конвергентный модус сознания», но не происходит утрачивания индивидуальных позиций и голосов участников общения (подр. см.: [64], а также др. работы этого автора), – трудная задача как для учителя, так и для учащихся. Однако именно этот путь обеспечивает развитие коммуникативных способностей ребёнка, становление его терпимости и доброжелательности к другой точке зрения, становление его внутренней диалогической позиции и культуры общения [70].

Фиксация нового знания и личностных смыслов. Задачей данного этапа является выделение нового, порождённого в данной учебной деятельности, в данной учебной коммуникации знания, его

объективация и в то же время - выделение личностных позиций и смыслов, нахождение способов их фиксации. Таким образом, необходимо понимать, что задача данного этапа двоякая: насколько важно перейти от «смысла» к «значению» (и к общепринятому понятию-термину), настолько же важно удержать и зафиксировать личностные (авторские) понимания и смыслы, их оформленность в ученических, ситуативных номинациях. Удерживая предметное содержание в челночном движении «смысл – значение», учитель тем самым достигает сбалансированности, с одной стороны, объективного, общепринятого знания и, с другой стороны, его «живого» (субъективного) процесса освоения данным коллективом учащихся.

Если этап порождения, проверки и конфигурации версий связан со смыслопорождением и обозначением смыслов на «своём» языке, то на данном этапе решается задача перехода «от смыслов к значениям», от языка индивидуальных, авторских номинаций к обобщённым, универсальным способам обозначения нового знания. В данном курсе такими способами являются: ведение понятийного словарика, построение обобщённых таблиц, алгоритмов действия, классификационной цепочки, схематизация смыслов, составление рубрики для справочника или учебной книги и др. Такие формы характерны для работы с обобщённым, объективированным знанием. Для того чтобы удерживать и фиксировать личностные смыслы (в их соотносённости с обобщённым знанием), требуются иные формы. Это написание сочинений, комментирование речевых примеров *дневнике речевых наблюдений* (далее – ДРН), оформление и анализ своих рубрик в ДРН, индивидуальные и групповые исследовательские микропроекты, фиксация реплик, версий учащегося с обязательной авторизацией и др. Благодаря этим формам работы должно удерживаться личностное присвоение знаний, выражающееся в представлении личностных смыслов, построении

«собственной информационной структуры».

Рефлексия учебного опыта и учебных перспектив. В рефлексивную деятельность в данном случае входят:

- соотнесение задач и результатов деятельности,
- выделение способов и приёмов, позволивших достичь результат,
- выделение индивидуальных трудностей продвижения в учебном материале и индивидуальных находок, удивлений, личностных смыслов,
- самооценка на основе критериев деятельности и моделирование личностного результата,
- фиксация вопросов и обозначение возможных перспектив дальнейшей деятельности.

В процессе рефлексии учебного опыта важны самооценка, выделение трудностей, удач и проектирования

задач на перспективу (перспективная рефлексия). Самооценка складывается из соотнесения собственных результатов деятельности с заданными для неё критериями, образцами, ценностями. Задачи и задания перспективного плана вырабатываются как на основе выявленных затруднений учащихся, так и на основе обнаружения какого-либо значимого материала, нового вопроса, нестандартного примера и под.

Таким образом, должен сохраняться баланс «прошлой» и «будущей» деятельности, выделения имевшихся способов работы и проектирование их будущего применения. Перечисленные этапы работы не составляют жёсткой схемы – в том смысле, что представленная в них последовательность задач в конкретных учебных ситуациях может видоизменяться.

Вопросы и задания

1. Каким образом определяется проблема мотивационного плана в Концепции? Как вы понимаете содержание предложенной формулировки: на чём делается акцент?

2. За счёт чего достигается высокий уровень мотивационно-целевых характеристик учебной деятельности при организации учебного занятия как события понимания (коммуникативного события)?

3. Каковы составляющие событийного контента при изучении русского языка, словесности?

4. Постройте учебную ситуацию событийного типа по теме «Сложноподчинённое предложение» с опорой на принципы организации событийного контента (задействуйте реализацию не менее пяти принципов).

5. Выберите одну из базовых тем курса русского языка и разработайте учебную ситуацию деятельностного типа с учётом специфических звеньев деятельности, характерных для языкового образования.

6. Совместно с учителем иностранного языка внесите в тематическое планирование (рабочую программу) точки схождения русского и иностранного языков, где бы языковое явление изучалось в сравнительном режиме и был бы задействован принцип «взгляд иностранца». Наметьте не менее пяти таких точек для определённого класса.

7. Разработайте пакет игр со словом для поддержки интуитивной языковой способности учащихся для определённого класса: прокомментируйте игровой потенциал, направленный на становление обучающихся лексических, фонетических, синтаксических, метаречевых, морфологических, словообразовательных действий.

8. Разработайте и сгруппируйте мотивационные приёмы, направленные на становление всех четырёх видов речевой деятельности: чтение, письмо, слушание, говорение.

1.2. Коммуникативная основа преподавания русского языка

В Концепции прямо сказано о том, что «содержание учебного предмета «Русский язык» не в полной мере обеспечивает формирование коммуникативных компетенций учащихся». С этой точки зрения приоритетными направлениями преподавания русского языка следует назвать:

- текстовый принцип изучения языка и структурно-смысловую основу текста, работа с которой во многом обеспечивает коммуникативные компетенции в диалоге «автор – читатель»,

- ситуационный способ работы с опорой на ориентировку в коммуникативной ситуации, понимание смысловых позиций коммуникантов, с одной стороны, и функционирование тех или иных форм языка в процессах общения, с другой стороны. Две эти стороны неразрывны, однако главное, чтобы ученик мог работать не только с языком как объектом, но и прежде всего с языком как собственным действием в ситуации смыслообразования (причём это должно происходить на базовых темах курса);

- развитие речевой рефлексии школьника, его способности наблюдать окружающую речь, соотносить выбор знака и намерения, уметь корректировать своё речевое поведение в зависимости от условий коммуникации, понимания или непонимания собеседника, прогнозировать языковые ловушки и речевые конфликты.

«На выходе» обучения русскому языку и литературе одной из важнейших компетенций является развитое контекстное мышление. Контекстное мышление – это своего рода горизонт восприятия слова, высказывания, текста, а также горизонт чтения, охватывающий вертикальные связи текста и преодолевающий линейность чтения «от слова к слову». Это способность воспринимать слово на основе его обусловленности данным конкретным контекстом и компонентами коммуникативной ситуации – кто, что,

кому, зачем и почему говорит – и на этой основе осуществлять понимание. Смысл высказывания, текста не выводим из его частей, и в то же время именно эти части являются следами зашифрованного смысла, который надо понять, распознать, опираясь не только на ткань высказывания (текста) с его смысловым и формальным устройством, но и на собственный жизненный опыт, его рефлексии, на собственную коммуникативную (в том числе читательскую) интуицию, мысль, чувство, синтез читательских и речевых умений. Коммуникативная основа преподавания предметов гуманитарного цикла представлена технологиями Школы понимания [13; 15; 75]. Вопросы, на которые отвечает коммуникативная концепция ШП, можно объединить вокруг двух центров.

Первый связан с поиском способов формирования функциональной грамотности: как связать учебное знание и «жизненные ситуации»? Второй – с ценностными приоритетами в развитии коммуникативной компетенции. В ответе на первый вопрос методологической опорой выступает положение о том, что в ШП диалог – это не форма взаимодействия, а основа изучаемого предметного содержания как диалогического по своей сути и диалогически представленного в аспекте смысловых, ролевых позиций учебной ситуации. Движение «от диалога как формы работы – к диалогичности учебного содержания» составляет главную тенденцию в освоении технологий ШП. За счёт работы с контрастными смысловыми позициями происходит «расщепление» застывшего монолита школьного знания – в одном и том же фокусе оказываются жизненное, научное и учебное знание. В этом состоит основа формирования функциональной грамотности.

Второй вопрос связан с проблемой формирования коммуникативной личности, устремлённостью к развитию приоритетов и доминанты конвергентного мышления [39; 40; 64;

65]. Конвергентный модус сознания и его формирование у школьников требует от педагогов по крайней мере двух компетенций: готовности учителя видеть сам предмет как до конца не познанный, имеющий загадки; наличие у педагога своих собственных вопросов в предметном содержании; готовности понимать нечто вместе с ребёнком, принимать содержательную ценность детских представлений (недоверие детям – одна из непреодоленных педагогических проблем). В локальном социолингвистическом эксперименте конвергентность мышления выявлялась нами путём вопросов, обращённых ко взрослым людям, социально характеризующимся как «посетители библиотеки разных возрастов и профессий, учителя, студенты». Показательным стал вопрос, основанный на принципе «метафоры, которыми мы живём», отражающий метариторiku общения: *Какая метафора соответствует Вашему представлению о хорошем общении? Выберите или напишите своё:*

ПАРНЫЙ ТАНЕЦ (ВАЛЬС, ТАНГО), ВОЕННОЕ СРАЖЕНИЕ, ИГРА В ШАХМАТЫ, ХОР, ФЕХТОВАНИЕ, ОРКЕСТР, ...

Метафоры «сотрудничества», конвергентного типа (танец, хор, оркестр и подобные) выбирают 53% опрошенных, тогда как 47% из них выбирают метафоры иного, неконвергентного типа: сражение, шахматы, фехтование и под. Понятно, что конкуренция разных типов общения налицо, она видна в обществе в целом. Задача развития конвергентных моделей отношений сегодня выступает как особенно острая. В Школе понимания для воспитания коммуникативной личности, то есть личности, демонстрирующей конвергентный тип поведения, есть и специальные предметные технологии (например, на уроках словесности – коммуникативная задача), и средства метапредметные: коммуникативные стратегии, репертуар которых осваивает школьник на разных ступенях обучения. Коммуникативная стратегия – это адресованная

смысловая позиция, имеющая определённую форму выражения и регулярно воспроизводимая ребёнком, педагогом в той или иной ситуации общения. Выделяется пять базовых стратегий (отрицание, толкование, переоформление, применение, развитие) и три дополнительных (оценивание, комментирование, переопределение) – с приоритетом стратегии развитие как некой сверхзадачи становления коммуникативной личности [39; 40]. В целом все эти стратегии – ступени на пути к конвергентному мышлению. Это своего рода мыслительно-коммуникативные шаги, закладываемые учителем в специально предназначенные для их освоения учебные ситуации.

Опираясь на исследования коммуникатологов (например, [42]), обратим внимание и на некоторые статистические данные: дети, выросшие в семьях (и «в классах»), ориентированных на разговор-понимание, более способны поддерживать успешные отношения в дружбе и любви; школьники, обучающиеся в режиме настоящего диалога, хорошо социализируются – независимо от их «среднего балла» успеваемости; среди наиболее востребованных умений выпускников вузов – умение грамотно говорить, эффективно слушать, понимать другого человека, осуществлять продуктивное сотрудничество с ним

Можно говорить о двух сторонах решения задачи «преподавать язык на коммуникативной основе». (1) Должен измениться сам тип коммуникативного пространства на учебном занятии: от центростремительной коммуникации с доминированием связей «учитель – ученик» (соответственно: вопрос – ответ) мы должны перейти к формату диалога между учениками. (2) Природа языкового явления должна быть осмыслена учеником как коммуникативная. Основным приёмом здесь служит коммуникативная задача как вариант ситуационного способа обучения. (1) Одной из важнейших

характеристик социокультурной ситуации и формирующихся в ней ценностей является тип взаимодействия с Другим – то, как осуществляет общение говорящий, когда взаимодействует с чужой точкой зрения. Образовательные практики, строящиеся в диалогическом ключе, предполагают, что процессы понимания разворачиваются в диалоге: в единстве взаимопереходов от одной смысловой позиции к другой. Возникают вопросы: на основе чего и с помощью чего можно установить, что учебный диалог реально складывается, что учащиеся пошагово осваивают коммуникативную компетенцию? каков репертуар речевых жанров и коммуникативных стратегий, освоенных учителем и учеником? Отвечая на эти и подобные вопросы, педагог получает в руки инструментарий анализа коммуникативного пространства учебного занятия, возможность осознанного, профессионального, методически зрелого управления процессами коммуникации и формирования коммуникативных способностей обучающихся.

Так, в практике работы с новосибирскими школами (МКОУ «Прогимназия «Зимородок», СОШ № 109, Лицей № 9, НОУ «София», НОУ «Наша школа» и др.) были выработаны следующие параметры анализа учебной коммуникации:

- Обеспечение учителем возникновения двух (и более) версий как необходимого контекста понимания для продуктивного диалога.
- Попадание в зону «посильной трудности» (организация содержательного конфликта версий как основы коммуникативного события).
- Развитие предмета разговора, главного вопроса, задачи в течение всей учебной ситуации – через аргументацию и согласование версий.
- Опора на «детскую актуальность»: обращение к детским представлениям и актуализация исходного опыта ребёнка.

- Возникновение и рефлексия точек удивления как важнейшего момента событийности.
- Кем по преимуществу инициируются переходы от одного этапа учебной ситуации к другому (учителем, учениками, совместно)?
- Наличие / отсутствие и степень содержательности «горизонтальных связей» (ребёнок – ребёнок): какие коммуникативные стратегии понимания осуществляются детьми, каким из них специально учит педагог?
- Видят ли участники учебной ситуации сам процесс коммуникации: рефлексия коммуникативных позиций в учебной ситуации и процессов управления коммуникацией.
- Как организуется синтез различных исходно разных версий и моделирование нового понимания – наиболее существенных отношений в предметном содержании.
- Продуктивность рефлексии состоявшегося коммуникативного события.

В образовательном пространстве переход к конвергентным стратегиям событийности обуславливается не только факторами коммуникативными, но прежде всего факторами содержания образования, его монологичностью или диалогичностью, самим типом диалога. При этом диалог понимается не просто как форма коммуникации на учебном занятии, но как принцип развёртывания предметного содержания: тезис – антитезис – синтез. Известно, что имеющиеся традиции называть нечто диалогом обнаруживают очень разное наполнение этого понятия. Важнейшая из них – философско-филологического плана. Её символизируют известная типология «двуголосого слова» М.М. Бахтина; универсалии диалога, выделенные Ю.М. Лотманом; работы М. Бубера; описание дискурсивных формаций В.И. Тюпы; диалектика субъектных и объектных отношений Я – Другой – Ты (В.А. Подорога)*, а также

* Бубер М. Два образа веры. М., 1995. С.15-92; Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М., 1992; Подорога В.А. Метафизика ландшафта. Коммуникативные стратегии в философской культуре XIX-XX вв. М., 1993; Тюпа В.И. Основания сравнительной риторики // Критика и семиотика. 2004. С. 66-87.

некоторые другие концепции.

Если модель диалога рассмотреть с точки зрения различных форматов общения, то можно увидеть, что каждый из них различен как в плане интенционально-смысловых установок и содержания общения, так и в плане специфических форм развёртывания. Каковы же эти форматы? Последовательность выделенных ниже коммуникативных форматов такова, что каждый предыдущий формат является более широким и включается в качестве фонового в последующие форматы. Последний, таким образом, – наиболее специфичен в своём содержании, с одной стороны, и не исключает ни один из предшествующих ему форматов, с другой стороны.

Фатический* формат связан с установлением и поддержкой контакта. Предел фатического диалога обыгрывается в анекдоте: *Солдат с каждой почтой получает письма от возлюбленной. Ему все завидуют. Однажды, когда он открывает конверт, из него выпадает чистый лист бумаги. Все удивлены и вопросительно на него смотрят. Он смущённо объясняет: «Перед самым моим уходом в армию мы с ней поссорились. И с тех пор не разговариваем...»* Главное – установить контакт, содержание может быть нулевым или близким к нулю.

При фатическом формате содержание сообщения производно и во многом периферийно: оно сводится к набору стандартных тем контактирования (разговор о погоде, о здоровье, о детях, об общих знакомых, разного рода сплетни, темы дня и др.). При анализе реального общения характеристиками фатического формата могут обладать не только «бытовые» жанры, но и жанры, которые предполагают глубину когнитивного содержания, но выхолащиваются в силу его ситуативного отсутствия (псевдоинтервью, псевдоучебный диалог, псевдодискуссия и др. типы «пустого разговора», когда содержательная составляющая крайне ослаблена). В

отличие от фатического другие форматы предполагают установку собственно на предметное содержание, не исключая при этом фатической стороны, контактной функции.

Тестовый формат отличается ожиданием правильного ответа, оцениванием позиции собеседника как правильной (совпадающей со своими представлениями) или неправильной. Осуществляется своего рода тест, при котором оба собеседника разделяют эти правила или же один «играет» всерьёз, а второй – терпит эти правила игры. Это целый пласт коммуникации, присутствующий в современной культуре (на телевидении, в образовании, в межличностном общении).

Так, именно этому формату подчинён один из распространённых типов учебного диалога: когда учитель задаёт ученикам только те вопросы, на которые имеет готовые ответы, – а ученик воспринимается только как правильно или неправильно отвечающий. Ожидание правильного ответа сопровождается наводящими вопросами, подсказывающей интонацией, специальными риторическими приёмами. Из всех ответов, которые слышит педагог, выделяется правильный, что и является своего рода пределом такого диалога. Такой формат приемлем лишь при диагностике, решении стандартных задач, навыковой тренировке и не адекватен при обучении пониманию, коммуникации, аргументации, интерпретации. «Неправильное» здесь игнорируется, не представляя ценности: все ответы уже имеются, главное – соответствовать им. По этому критерию все, не прошедшие тест, – это «чужие», а прошедшие успешно – «свои». В силу этого почему-вопросы и аргументирующие конструкции являются необязательными. Разворачивающийся диалог отличается отсутствием обсуждения оснований. Остальные, рассматриваемые ниже, форматы требуют предъявления оснований, системы аргументации.

Аргументирующий формат.

Появление аргументации

* Фатика – контакт, связь.

существенным образом изменяет картину взаимодействия. Его важнейшим звеном становится *точка зрения* (или – *версия*, понимаемая как аргументированное мнение): глубинную структуру диалога характеризует формула «*Я думаю, что..., потому что...*» Также маркером данного формата является вопрос «*Почему?*», качественно меняющий сам тип общения. Предъявление оснований версии преодолевает фатику и тест, переводя их в разговор по сути, с установкой на понимание. Так, в учебном диалоге трансформируется в целом тип обучения: технологии, обеспечивающие «школу памяти», сменяются технологиями «понимания» [47,с. 226-382]. Однако важна следующая оговорка: если версия одна, то компонент «*я думаю*» во многом присутствует формально, так как иных (не-я) думающих нет. Зазор между различными версиями обеспечивает содержание всех следующих форматов.

Провокативный формат: «на ошибках учимся». В основе данного формата – ожидание появления «неправильного» (иного, чем предполагается в качестве истинного представления) и затем движение от «неправильного» к «правильному». Переворот в мышлении, точка удивления сопровождают глубинную для данного диалога формулу: «*Вы думаете, что... Нет, это совсем не так... На самом-то деле...*» Например, именно так в художественном произведении может строиться диалог автора и читателя: это известный эффект обманутого ожидания; читательская антиципация и её преодоление за счёт использования «стёртого приёма» (Ю. Тынянов) как некой ловушки, в которую попадает читатель и благодаря которой разворачивается сюжетная интрига.

Истоки этого формата – в сократическом диалоге, связанном с майевтикой как особой системой риторических приёмов, усомневающих исходное знание и приводящих к знанию новому. Среди частных способов ведения диалога: культура доказательства от противного, мысленный эксперимент («Что было бы, если...»). В направленном

учебном диалоге обнаружение ложного представления достигается специальными (со стороны учителя) провокациями ошибки, заданиями-ловушками и под., а в свободном учебном диалоге из всех ответов выделяется неправильный прежде всего. Более того – ложный ответ настолько важен, что при его отсутствии он может озвучиваться учителем. В таком формате потребность найти правильное решение заложена в самой логике проверки («от неправильного к правильному») и обнаружении несостоятельности исходной версии. В итоге новое представление не располагается рядом со старым представлением, а развивается на основе переосмысления старого представления. Суть происходящего развития и заключается в том, чтобы критически относиться к своим представлениям и научиться изменять их. В межличностном общении этому формату соответствует феномен провоцирующего поведения, часто основанного на шутке или на интригующем адресата высказывании. Здесь можно наблюдать целый пласт средств, требующих отдельного описания и систематизации

Формат условно открытого вопроса.

В предыдущих случаях доминировали установка на «всеведущего автора» и наличие «в кармане» правильного ответа по сравнению с другими, неправильными. В данном же случае сам вопрос (предмет обсуждения) задаётся такой, который можно было бы охарактеризовать как условно открытый. С одной стороны, допускаются различные версии ответа, которые сравниваются, проверяются, оцениваются, то есть принимаются в качестве имеющих право на существование. Благодаря этому обсуждаемый вопрос выглядит как «открытый». С другой стороны, среди разнообразия ответов для каждого из собеседников существует некоторый «самый правильный» вариант, обуславливающий установку на единственность конечного ответа: не допускается, что возможны разные

выходы и равнозначные ответы. Так, в учебной, научной и других сферах диалога обычно воспроизводятся разные точки зрения, их основания, но если это формат условно открытого вопроса, то в качестве «основного», оптимального (или единственно верного) принимается лишь определённого типа аргументация (концепция).

Два следующих формата ориентированы на принципиально иную ситуацию: когда две разные логики, две системы аргументации или две отдельные версии принимаются на равных. Они составляют равнозначные (и подлежащие согласованию, синтезированию) основания диалога: «абсолютная победа какого-либо из этих полюсов теоретически невозможна, а практически гибельна», а «ситуация, когда минимальной смыслопорождающей единицей является не один язык, а два, создаёт целую цепь последствий»*.

Формат разных способов понимания.

Наглядный пример для данного формата: возможность решить одну и ту же математическую задачу двумя, тремя (и более) различными способами. Эту возможность показывают детям, начиная уже с первых классов школьного обучения, – при условии, что для педагога представляет ценность работа с разными способами понимания, которые могут индивидуально отбираться учениками и отражать (в зависимости от предметного материала) разные типы их логики или вкуса. При этом важно, что те или иные предлагаемые способы решения порой предельно неожиданны, неудобны для одних (как взрослых, так и детей) и приемлемы, оптимальны для других. Базовая ситуация данного формата: установка на две и более равнозначные версии, касающиеся нахождения разных типов аргументации, разных способов понимания, решения задачи или проблемы. Предметный смысл (искомое содержание) один, а способов, к нему приводящих – два или более.

Формат взаимодействия разных смыслов (оснований). Для этого

формата принципиальна установка на равнозначность двух (и более) различных точек зрения на один и тот же предмет понимания. Если предыдущий формат условно можно назвать диалогом «Я-способ – Ты-способ», то данный тип диалогического общения задаётся рамками «Я-смысл – Ты-смысл». По сравнению с предыдущими форматами этот характеризуется наиболее специфичной системой средств диалогичности, системой текстовых форм и коммуникативных стратегий. Здесь функционирует иной синтаксис, связанный с выражением основополагающих смыслов *понимания* (то есть порождения новой информации, нового понимания предмета общения) и *взаимопонимания* (достижения субъектами общения нового качества понимания друг друга, образования новой общности). Формы текста отражают продуктивные для данного формата модели взаимодействия, характеризующиеся такими признаками, как взаимодействие на основе принципов взаимодополняемости, поиска точек пересечения; установка на толерантность, гармонизирующий тип общения, субъект-субъектный тип отношений; соотнесённость с логемой «тезис – антитезис – синтез», идеей развития, возможностью строить третий, новый смысл на основе двух пониманий, которые уточняют, продвигают предмет мысли, но не сливаются от этого в единственное понимание [39, с.114-126]. Выделенные форматы представляют собой парадигму функций, применимую к различным сферам взаимодействия и достаточно явно обнаруживаемую по крайней мере в четырёх из них: в образовательном диалоге (с разным удельным весом того или иного формата в разных дидактических системах), в сфере научного общения, в межличностном общении, в художественной коммуникации. Коммуникативное пространство учебной деятельности имеет социокультурные проекции. Применение выработанного

* Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М., 1992. С. 16.

подхода позволяет раскрывать не только коммуникативные доминанты учебного диалога, но и складывающиеся в том или ином социокультурном пространстве приоритеты общества, отражённые в массиве продуцируемых им текстов и осуществляемых стратегий. (2) Второй аспект понимания коммуникативной основы преподавания русского языка связан с тем, что природа языкового явления должна на протяжении всех лет обучения осмысляться учеником как коммуникативная. Раскроем основной способ работы: это так называемая «коммуникативная задача» (далее – КЗ) – вариант кейс-метода, ситуационного способа обучения.

Важнейший признак коммуникативной задачи – возможность двоякого понимания смысла одного и того же высказывания (ситуация естественного коммуникативного сбоя, конфликта, недопонимания). УУД, которые формируются у учащегося в такой ситуации, являются умения

- видеть основание и аргументы чужой позиции,
- удерживать содержательный конфликт двух позиций,
- выяснять причины конфликта,
- применять известный способ письма в новых коммуникативных условиях,
- искать пути выхода из коммуникативного конфликта через редактирование текста.

Умение выявлять две и более равноправных версии (то есть видеть зазоры в понимании) является одним из важнейших: это условие формирования диалогичности, толерантности, способности сотрудничества с иной точкой зрения. Сформированность этого умения позволяет ученику удерживать разные версии в учебной ситуации, работать с аргументами другого учащегося, развивать исследовательскую позицию. Классическим примером КЗ является известная ситуация с двусмыслицей: «Казнить, нельзя помиловать / Казнить нельзя, помиловать». Коммуникативная

задача – это вариант реализации ситуационного метода на уроках русского языка. Вот пример КЗ по теме «Падежные окончания существительных: буква как выразитель смысла ситуации».

Летом Дима и Вера получили письмо от Ани. Вот отрывок из этого письма:

Недавно я встречалась со старыми друзьями. Все рассказывали новости, передавали друг другу приветы. И я передала привет Вас_.

Последняя буква была написана неразборчиво. Дима подумал, что это Е, а Вера, что это И. Ребята заспорили, каждый доказывал свою правоту, своё понимание смысла последнего предложения.

Как ребята поняли: кто и кому передал привет? Зарисуй ситуацию схематично: обозначь смыслы, позиции, причину спора. Подпиши.

Какие доказательства приводил каждый? Приведи доказательства Веры. Приведи доказательства Димы.

Какое слово можно вставить в записку, чтобы исчезла двусмыслица и

- смысл стал такой, как у Веры?
- смысл стал такой, как у Димы?

Диагностика. Отметь знаком плюс (+) верное, с твоей точки зрения, высказывание.

В письме Ани:

- скорее всего была написана буква Е.
- могла быть написана или Е, или И: определить точно нельзя.
- скорее всего была написана буква И.

Подобные ситуации имеют своё последствие, связанное с импульсами грамотного письма. Чтобы методически грамотно работать с коммуникативными задачами, нужно соблюдать следующие правила-рекомендации, обеспечивающие технологическую точность применения кейс-метода.

Учите видеть не только свой смысл как единственно правильный, но и правомерность чужого смысла. Первое действие учащегося при работе с задачей – чтение (слушание истории) и понимание смысла текста. При этом нужно помнить, что ребёнок вступает в предлагаемый в

задаче коммуникативный конфликт со своей позицией, со своим пониманием – непосредственно реагируя на текст. Позиция учащегося первоначально может полностью совпадать с пониманиями одного или второго участников ситуации. Возникновение своего понимания и дальнейшее его соотнесение с двумя другими пониманиями – условие для попадания в ситуацию коммуникации. При освоении КЗ важно, чтобы ребёнок с обязательностью фиксировал своё понимание и в то же время чтобы у него происходила внутренняя остановка и потребность вторичного обращения к тексту задачи, сопровождаемая вопросами: «Мне все понятно (я согласен с Колей), но ведь в задаче говорится о двух пониманиях, о двух смыслах! Значит, кто-то понимает смысл того же самого текста по-другому! Почему возможен другой (второй) смысл? Что это за смысл? Я хочу понять и другое мнение».

Учите схематизировать коммуникативные позиции и смыслы, присутствующие в тексте задачи.

После обнаружения ребёнком второй позиции и первичной формулировки своего понимания, основным действием ученика, по сути, должна быть фиксация, прорисовка пространства задачи как пространства коммуникативного конфликта. Должна состояться ориентировка в нем. В какой-либо схеме ребёнок должен зафиксировать для себя основные составляющие этого конфликта: количество представленных в задаче позиционеров (*Сколько смысловых позиций в задаче? Каковы они?*); качество этих позиций, то есть их смысловые характеристики (*Что утверждает каждый из позиционеров?*); свою позицию по отношению к уже заданным позициям (*Что понял в тексте я? Какова моя позиция (я с кем-то согласен или же я не разделяю ни одну из представленных позиций)?*). Подчеркнём, что важна фиксация именно коммуникативного, а не предметного плана задачи.

Без фиксации коммуникативного

конфликта ребёнок не имеет возможности осуществить необходимые шаги по решению задачи и, как показывает практика, не достигает результата, попросту запутываясь. Действие ребёнка по прорисовке коммуникативного конфликта не закреплено в тексте задачи как требование. Основной формой фиксации коммуникативного конфликта является схематизация. Постепенно происходит внутренняя схематизация: так, более взрослые учащиеся могут удерживать коммуникативный конфликт мысленно, в виде ключевых слов или в какой-либо другой форме.

Учите переключаться с вопроса «Кто прав? (Чей смысл правильный?)» на вопрос о причинах языкового конфликта («Из-за какого слова (звука, буквы, предложения...) произошло непонимание?»). Действия ученика на первом этапе приводят к тому, что он ориентируется в коммуникативном конфликте и выделяет место в слове, предложении, которое подводит понимание. Это является предпосылкой постановки предметной учебной задачи – поиска и интерпретации языкового явления, самого способа разрешения коммуникативного конфликта. Вопросы и задания, во-первых, ставят ребёнка в позицию участника коммуникативной ситуации, во-вторых, провоцируют его на постоянное возвращение к тексту для прояснения смысла коммуникативного конфликта.

Учите ребёнка искать основания для сопоставления позиций и аргументировать каждую позицию.

Обосновывая одну из позиций, прежде всего – близкую себе, ученик привлекает известный ему материал и способы работы с ним. Требование обосновать чужую позицию вновь возвращает учащегося к тексту записки, письма, к форме высказывания. Учащийся вынужден становиться на «чужую» позицию, пытаться предположить возможные аргументы – исходя из чужой точки зрения. Если ученик допустил возможность обеих позиций

(понял их основания), то теперь он должен сформулировать вопрос: «*Как возможны два понимания смысла одного высказывания (слова, текста)?*», «Хорошо или плохо это для коммуникации?», Кто несёт ответственность за слово, понимание в общении?». На эти и подобные вопросы, касающиеся законов общения, учащиеся должны найти ответы. По сути дела, ученик движется внутри противоречия и ищет выход из него. Синтезирование нового понимания ситуации связано с необходимостью редактировать текст, приводя его форму в соответствие с тем или иным смыслом, – вплоть до намеренно двойственного, игрового смысла, когда оба понимания мерцают и создают смысл каламбура.

Уметь управлять смыслом при создании высказывания, слова, текста – основная компетенция, формирующаяся в подобных ситуациях при условии, что эти процессы осознаются, рефлектируются учителем и обучающимися.

Учите ребёнка действовать с текстом и создавать свои коммуникативные задачи.

Работая с КЗ, ученик ищет аргументы в защиту разных позиций (своей и чужой) в форме теоретического обоснования, в результате чего объясняет возможность двойного понимания смысла представленного в задаче текста с точки зрения законов русского языка. Однако важно, чтобы учащийся мог приходить к ответу на тот же вопрос и другим путём – в форме практического речевого действия. Под практическим действием здесь подразумевается своего рода языковой эксперимент: преобразование текста, установление связи между вариантами понимания смысла и вариантами его знакового выражения. Например, в приведённом выше примере КЗ:

Какое слово можно вставить в записку, чтобы

- смысл стал такой, как у Веры? (Напиши это слово.)_____

- смысл стал такой, как у Димы? (Напиши это слово.)_____

Кроме того, учащиеся могут самостоятельно составлять подобные

задачи, моделируя процессы коммуникативных сбоев и тем самым прогнозируя возможные конфликты и пути выхода из них. Учащийся тренируется в том, чтобы слышать, видеть, понимать возможные двусмысленности (которыми полна наша речь) и страховать коммуникативные конфликты. По сути дела, ребёнок овладевает метаречевой позицией – позицией контроля, рефлексии речи, управления речевым поведением.

Учите соотносить 1) приведённые обоснования и 2) практические действия с текстом. Исходно для каждого ребенка наиболее приемлемым, близким, понятным может быть какой-то один из двух способов – логическое обоснование или практическое действие. Однако для продуктивного общения необходимы и способность совершать речевое действие, и способность его осмысливать, объяснять. Ни одна из этих двух способностей (точнее – двух сторон единой коммуникативной способности) в отрыве от другой не обеспечивает реального понимания, а, следовательно, результативных действий в коммуникативной ситуации. Поэтому разные части КЗ направлены на формирование обеих этих способностей как единого действия.

Учите ребёнка обобщать, то есть выходить за рамки конкретной задачи, сопоставлять подобные задачи, видеть их тип. Если учащийся выполнил все основные задания, то можно считать, что на уровне конкретной коммуникативной ситуации он 1) понял языковое явление, ставшее причиной коммуникативного конфликта и дал его объяснение; 2) совершил результативное речевое действие, фиксирующее две смысловые позиции и вскрывающее причины конфликта. Таким образом, ребенок «прошел» этапы задачи – от непонимания коммуникативного конфликта до его разрешения с применением конкретного способа. С одной стороны, конкретная коммуникативная ситуация решена, способ письма применён, коммуникативный конфликт исчерпан.

С другой стороны, решение конкретной задачи (и понимание конкретной коммуникативной ситуации) является предпосылкой к построению обобщения – того или иного учебного понятия, которое связано с другими подобными ситуациями смыслообразования и текстопостроения в их единстве.

Переход из пространства реальных действий в пространство моделирования возможности выбора знака, возможности управления процессами тексто- и смыслообразования – одна из важнейших задач. Для этого необходимо суметь выйти во внешнюю, рефлексивную позицию и совершить *действие по отвлечению и обобщению*. Основная задача состоит в моделировании и схематизации типа ситуации и языкового явления на основе единства двух сторон: коммуникативной (взаимодействие субъектов, отношение между разными смысловыми позициями) и предметно-языковой (нахождение точки потенциальной конфликтности – отношения внутри языкового явления, между разными сторонами языкового знака). Обычно в курсе русского языка приняты схемы объектные, касающиеся отношений между разными сторонами языкового знака. В таких схемах нет людей, позиций, смыслов. Важно, чтобы схема объединяла и смысловые позиции, за которыми стоят конкретные люди (герои КЗ, сами обучающиеся, герои реальных или придуманных ими историй...). Обобщение происходит не только при составлении схемы и при составлении учениками новой КЗ. Вот пример задания:

Ребята также вспомнили несколько похожих ситуаций, которые случились в их классе. Если сможешь, вспомни и ты похожие ситуации, с которыми приходилось сталкиваться тебе

самому. Если их еще не было, попробуй сконструировать подобную ситуацию.

Здесь также проявляется момент обобщения и переноса общих принципов на новую ситуацию. Два варианта обобщения: «теоретический» (в виде схемы-модели) и «практический» (в виде новой модельной ситуации) – дополняют друг друга, давая ребенку возможность наиболее приемлемым для него способом справиться с достаточно трудной задачей обобщения. По полноте способов обобщения (создание модели-схемы, адекватность подбора моделирования коммуникативной ситуации) можно судить о степени освоения содержания коммуникативной задачи.

* * *

Опыт применения КЗ представлен в авторских заданиях, разработанных Н.В. Максимовой и отражённых в заданиях Международных конкурсов ПONI (2013-2017 годы) «Пони в великой стране языкознания», а также в авторском методическом пособии, расположенном на том же сайте.

Кроме того, имеется книга В.Г. Касаткиной [14] как первый опыт описания практического применения КЗ. В настоящее время творческой группой учителей русского языка и литературы Новосибирской области под руководством профессора кафедры гуманитарного образования НИПКиПРО Н.В. Максимовой создан сборник коммуникативных задач по всем основным темам курса (5-9 классы), а также в сборнике описана и представлена технология работы с КЗ. Рукопись готовится к изданию при поддержке Новосибирского областного фонда сохранения и развития русского языка «Родное слово».

Вопросы и задания

1. Как вы думаете, почему в Концепции преподавания русского языка и литературы в качестве предмета, в преподавании которого недостаточно отражена коммуникативная основа, указывается именно русский язык (не литература)? Как это проявляется в практике преподавания русского языка и какие последствия имеет с точки зрения образовательных результатов?

2. Как должно измениться коммуникативное пространство учебного занятия, чтобы оно отвечало требованиям формирования коммуникативных УУД? Зарисуйте в схемах путь изменения.

3. Назовите признаки продуктивной коммуникации с точки зрения деятельностного подхода и событийности учебного процесса. Какие коммуникативные форматы соответствуют этим образовательным подходам?

4. Соотнесите форматы коммуникативного взаимодействия и типы учебных ситуаций: 1) ситуация контроля с заданиями на нахождение однозначного соответствия, 2) ситуация контроля с заданиями множественного выбора, 3) ситуация открытия нового знания, 4) ситуация доказательства того или иного известного положения, 5) творческое задание в группе, 6) комментирование правильного написания с применением разных типов объяснений, 7) решение коммуникативной задачи.

5. Проанализируйте свой урок, на основе параметров описания коммуникативного пространства. Насколько преобладает центростремительная модель, кто задаёт вопросы по преимуществу (учитель или ученики), насколько включены горизонтальные связи «ученик – ученик»?

6. Назовите признаки коммуникативной задачи. Почему она относится к ситуационному способу изучения материала?

7. Постройте свою коммуникативную задачу. На основе неё разработайте учебную ситуацию: какие этапы выделяются, какова задача каждого этапа.

8. Апробируйте коммуникативную задачу в вашем классе: что удалось, какие трудности испытали, какие вопросы у вас возникли? Каково последствие использования КЗ на уроке?

1.3. Развитие функциональной грамотности школьников

В тексте *Концепции* не раз говорится о разрыве теоретических и практических знаний по русскому языку, о том, что языковой анализ, распространённый в сегодняшнем преподавании русского языка, не обеспечивает речевой грамотности. В *Концепции* не вводится напрямую такое понятие, как *функциональная грамотность*, но по сути речь идёт именно об этом: «*Овладение теоретическими знаниями во многих случаях оказывается изолированным от умения применять эти знания в практической речевой деятельности*» [16, с. 4]. Нацеленность на функциональную грамотность (далее – ФГ), как одну из главных компетентностных характеристик языкового образования, составляет суть изменений сегодняшнего преподавания русского языка и становится приоритетом в решении обозначенных в *Концепции* проблем.

ФГ должна являться одной из главных составляющих компетентностной модели языкового образования. Функциональная грамотность противопоставляется формальной (проявляющейся только в учебных условиях: во время диктанта, выполнения контрольной работы, теста). Хорошо известны факты, когда ученик на уроке русского языка может писать слово или фразу правильно, а, выйдя в свободную речевую деятельность (записи в дневнике, на других уроках, в записке, электронном письме и тем более чате), те же слова и фразы пишет неправильно («Я ведь не на уроке...»). ФГ описывается с помощью таких критериев, как наличие внутренних мотивов писать грамотно (сформированность ценностных установок), развитый самоконтроль речи и в целом высокий уровень развития языковой рефлексии, умение применять знания в нестандартных условиях, умение решать задачи коммуникативного типа, потребность и готовность обращения к словарю и другим информационным источникам.

Содержание функциональной

грамотности может быть раскрыто в аспекте проблемы мониторинга становления её компонентов. С этой точки зрения ниже предлагаются критерии, на основе которых можно отслеживать, насколько сформирована ФГ; определяется содержание соответствующего компонента ФГ (как проявляется ФГ по отношению к каждому критерию); выделяется возможный способ отслеживания ФГ в рамках того или иного критерия. Технология формирования ФГ, просматриваемая за описанием критериев, находится в рамках коммуникативно-деятельностного подхода. К критериям сформированности функциональной грамотности относятся следующие (они располагаются в логике «от мотива к поступку»).

1. *Мотивационный критерий* (уровень цели-мотива, намерения). По отношению к данному критерию ФГ проявляется в понимании того, для чего нужно писать (говорить) грамотно. В ответе на подобный вопрос у детей должны вызывать личностные смыслы, затрагивающие сущностные свойства, характеристики языка, прежде всего – коммуникативные.

Часто при организации языкового образования вопрос «Для чего писать грамотно?» либо вообще не ставится (взрослые иллюзорно полагают, что ответ очевиден – и для них, и для ребёнка), либо имеет ответы формального свойства, не затрагивая коммуникативных, исторических и др. законов языка. Известны самые распространённые ответы детей, к которым они привыкают с самого начала обучения: «Чтобы потом поступить в институт», «Чтобы не было двоек за четверть», «Чтобы родители не ругали» и под. Будучи предельными для ребёнка, эти ответы остаются внешними, лежащими в плоскости социальных отношений и не затрагивают сущностных аспектов понимания родного языка – его коммуникативной природы, сферы истории и традиций русского письма, законов кодирования и декодирования

смысла речи, жанрового и стилового устройства письменной и устной речи.

Способ отслеживания ФГ в рамках данного критерия – это наблюдение за речевыми и метаречевыми действиями детей, написание рефлексивных сочинений-рассуждений (например, «Почему мы не пишем так, как говорим», «Для чего мне нужно писать грамотно» и под.) на разных этапах обучения и сравнение типов ответа. Предметом анализа при таком сравнении является наличие / отсутствие личностных смыслов, выражаемых ребёнком в сочинении, их характер – внешний или внутренний по отношению к специфике языкового устройства и функционирования, приращение смысловых составляющих, происходящее с взрослением обучающихся.

2. Действия в нестандартных ситуациях. Здесь ФГ проявляется в том, насколько сохраняются знания, общие способы действия, конкретные умения в новых, нестандартных ситуациях деятельности: при изменении формулировки задания, при выполнении непривычных заданий, при переносе знаний на новый материал. Иначе говоря, отслеживается качественное применение знаний в изменяющихся условиях. Нужно в динамике представлять сравнительную диагностику действий школьника в стандартной срезовой работе и при выполнении нестандартного задания на ту же тему. Речь идёт об аналитических заданиях различного типа.

Минимальным «нестандартным условием» является изменение привычной формулировки. Основным способом отслеживания результатов является письменное выполнение заданий разной степени новизны на одну и ту же тему, сопровождающееся анализом результатов в динамике. Ситуационный метод (кейс-метод) создаёт условия новизны и позволяет выявлять гибкость мышления школьника.

3. Навыковый критерий. ФГ

проявляется в соблюдении основных норм речи в свободных ситуациях письменного и устного общения. Анализу подвергаются сочинения, изложения, жанры свободной речи: записи на других уроках, записи в дневнике, при подготовке газеты, школьного журнала, при составлении презентаций и т. п. Предметом анализа является совпадение показателей грамотности в учебных заданиях (диктант, тест, упражнение) и при анализе записей свободной речи по конкретным темам. Безусловно, 100%-ого совпадения быть не может, поскольку свободная речь (особенно устная спонтанная речь) имеет целый ряд объективных факторов, обуславливающих ситуативно обусловленные погрешности и ошибки. Однако по уже освоенным темам курса в динамике должно наблюдаться сокращение разрыва между грамотностью в учебных и грамотностью в свободных ситуациях речи. Поэтому рекомендуется выстраивать тематический мониторинг – с точки зрения сформированности наиболее важных для данного учебного возраста речевых действий ребёнка, касающихся тех или иных норм.

4. Развитость речевой рефлексии. Условием развития функциональной грамотности является высокий уровень рефлексии речи. О понятии речевой рефлексии подробнее см.: [31, с. 157-169]. Умение наблюдать за речью, соотносить то, что изучается на уроках, и факты внеучебной, естественной речи – неотъемлемый компонент ФГ. Как правило, ребёнок слабо соотносит учебный материал и те же самые языковые явления повседневной речевой деятельности, которые он встречает, но может не замечать: при чтении книг, журналов, интернет-документов, объявлений, вывесок, при переписке, в разговорной речи и др. Естественная и учебная речь оказываются несвязанными, существующими в параллельных мирах. Поэтому возникают такие эффекты, как отчуждение по отношению к речи

учебной, с одной стороны, и отсутствие рефлексивного анализа по отношению к своей речи.

Способом преодоления этого разрыва и одновременно *способом отслеживания* речевой рефлексии является анализ ведения ребёнком дневника речевого наблюдения – специального учебного жанра, его формат (см.: [35]). Дневник речевого наблюдения (ДРН) – специальный учебный жанр, цель которого заключается в организации процессов речевой рефлексии.

Предполагается, что, работая с ДРН и овладевая культурой речевой рефлексии, участники обучения постепенно присваивают способы языковой рефлексии в интериоризованном, внутренне присвоенном, свёрнутом виде и в дальнейшем пользуются ими в процессе естественной коммуникации. Важнейшим критерием успешного освоения действий речевой рефлексии является её свободный характер, обусловленный личностными смыслами, мотивированный внутренними потребностями языковой личности.

Основная форма построения записей в ДРН достаточно простая, состоящая из трёх компонентов («столбиков») – 1) дата, 2) пример, 3) комментарий. *Дата* – необходимый компонент ДРН, позволяющий отслеживать регулярность дневниковых записей, а в ряде случаев являющийся частью речевой ситуации. *Пример* (описание речевого факта / ситуации) – это ядро собираемого языкового материала, с которым предстоит учебная работа. От того, насколько правильно и полно он собран, зависит и качество выполнения заданий учебной темы.

Основные критерии правильности записи примера – это полнота, «понятность» речевого факта, его соответствие тому разделу / рубрике ДРН, в который он записан. *Комментарий* к примеру, к речевой ситуации – заметки школьника (например, ссылка на словарь в рубрике «Как правильно?»), вопросы, размышления – вплоть до полноценной интерпретации какого-либо собранного

материала под лингвистическим углом зрения: речевой факт квалифицируется, интерпретируется как проявление какой-либо общей языковой закономерности, тенденции. Поначалу комментарии могут носить характер заметок к самой ситуации. Важно, чтобы постепенно комментарий к ситуации был преодолен комментарием к языковому факту (это может быть комментарий-вопрос, комментарий-интерпретация, комментарий-проблема, комментарий-квалификация и т. п.).

Содержание ДРН задаётся его разделами, а также входящими в эти разделы рубриками (например, разделы «Речевая норма», «Мой языковой вкус», «Речевой этикет» и др.; частные рубрики: «Мои любимые ошибки», «Деепричастия в окружающей речи», «Словотворчество», «Необычные метафоры», «Удивительное слово!» и др.). Обязательно должен быть начальный раздел «Опыты наблюдения речи» (он связан с первичным навыком записей спонтанной речи вне каких-либо тематических ограничений). Перед началом работы над каждым разделом (рубрикой) должна быть понята и принята учебная задача, предложены примеры, вводящие в содержание раздела, – это помогает представить тот тип языкового материала, который предстоит наблюдать, исследовать.

В ДРН должна быть и так называемая «Ваша рубрика», содержание и название которой обучающиеся изобретают сами. Если ребёнку удастся организовать свою рубрику, то это будет свидетельствовать об успешности его продвижения в работе над ДРН, о достаточно высоком уровне освоения этим школьником способов речевой рефлексии. В дневниковых записях должен выдерживаться баланс «своей» и «чужой» речи: собственная речь (её особенности, проблемы) ученика должна стать предметом рефлексии – наряду с речью «чужой», окружающей ребёнка. Достаточный удельный вес «своей» речи, составляющий примерно половину всех записей ДРН, является показателем продуктивности учебного движения. Таким образом, приступая

к ведению ДРН, необходимо учесть следующие специфические для данной деятельности ориентиры, выступающие **критериями успешности** освоения навыков речевой рефлексии:

Параметрами успешности развития речевой рефлексии и ведения ДРН также являются качество отбора языковых явлений и фактов для наблюдения, привлечение наблюдаемого материала для исследовательской работы.

5. **Информационный критерий** (обращение к лингвистическим словарям и справочникам). По отношению к этому критерию ФГ проявляется в умении ставить информационную задачу и разрешать с помощью словарно-справочных источников; в знании словарей разных типов, в умении ими пользоваться в свободной речи, в частотности и уместности обращения к словарю при свободном письме. Основными способами отслеживания этих умений являются наблюдение в динамике за обращением ребёнка к словарям, анкетирование, письменные задания на знание словарей, на умение ими пользоваться. Например, Одним из сквозных для разных классов должен быть тип задания, в центре которого – понимание учащимся устройства словаря и умение работать со словарём (знание алфавита, применение алфавитного порядка, понимание устройства того или иного словаря, умение действовать в новой ситуации с информационным запросом, умение применять алфавит в жизненных ситуациях, умение пользоваться словарём).

Регулярно обучающиеся должны пользоваться словарём. Так, в школьном орфографическом словаре дети уточняют правописание. Однако это возможно лишь в том случае, если учитель не берёт на себя роль «словаря» – всезнающего источника информации, а намеренно переадресует ученический вопрос к словарю. Однако прежде всего необходимо вырастить сам ученический вопрос о слове, понимание ценности такого вопроса в коммуникативном пространстве

образования. Традиционная система имеет доминанту другого типа: учитель спрашивает, ученик отвечает. Не секрет, что многие учителя вообще не очень любят вопросы учеников, задаваемые во время учебного занятия, опасаются подвоха, ухода от темы... Очень важно, чтобы учитель в случаях реальных затруднений, возникших в классе 1) поддержал сам факт вопроса, 2) придал этому жанру ценностное отношение, 3) искал вместе с детьми ответ в словарях (там, где это уместно), 4) обучил ребёнка способам работы со словарями разных типов.

Способы, которыми должен овладеть учащийся:

- ставить учебную задачу, связанную с уточнением информации о слове; формулировать соответствующий вопрос,
- находить удивительные факты в словаре и делиться ими с одноклассниками, учителем, родителями,
- видеть уместность или неуместность обращения к словарю,
- владеть приёмами нахождения слова в словаре на основе применения алфавитного порядка,
- различать типы словарей и типы информации о слове,
- уметь сравнивать информацию об исходно данном слове и информацию об этом слове в словаре, вносить необходимые исправления,
- выбирать источник информации из предложенных адекватно поставленной задаче,
- решать практическую задачу с применением словаря,
- осуществлять самооценку и самоконтроль, корректировку собственного результата,
- вести в ДРН рубрики, связанные с опорой на словарь («Как правильно произносить слово?», «Что обозначает слово?» и под.),
- создавать задачи информационного типа с опорой на словарь.

Варианты заданий со словарями

разработаны под руководством Н.В. Максимовой педагогами МКОУ «Прогимназия «Зимородок» г.Новосибирска: см. [48]. Опыт реализации заданий на применение алфавитного порядка через кейс-метод представлен в заданиях Международных конкурсов ПONI (2013 – 2017 годы) «Пони в великой стране языкознания», а также в авторском методическом пособии, расположенном на том же сайте.

6. Когнитивный критерий. *Kogito*, с латинского, – «знаю», «познание». Свободное знание, истинное понимание проявляется тогда, когда мы можем объяснить нечто понятное и освоенное нами другому человеку. Поэтому когнитивный критерий заключается в умении объяснить не только себе, но и другому выбор варианта написания, речевой нормы, суть языковой закономерности, какого-то явления – на основе общего способа действия. По мысли Л.С. Выготского, понятно то, что может быть выражено, иначе. Можно добавить: иначе и иному. Иному сознанию, другому человеку. Понимание смысла intersубъективно, понимание рождается в диалоге.

Значит, следует культивировать такие виды деятельности школьника, когда он включён в диалог разных сознаний, восприятий. Это ситуации, когда ученик помогает сверстнику (или младшему школьнику) понять или сделать нечто, когда учится у сверстника или старшего и задаёт свои вопросы, когда консультирует, делится опытом, сопоставляет способы, изобретает вместе с другим – то есть находится в ситуации сотрудничества. Именно здесь, при объяснении понятого другому, знание становится своим, освоенным, свободным. Способами отслеживания когнитивных способностей и ФГ служит педагогическое наблюдение за укоренённостью позиций консультанта, рецензента, эксперта, помощника, которые реализуются в заданиях на взаимопроверку и взаимопомощь.

Однако не только знание освобождается от рамок принятых формулировок и находит контуры своей мысли, но и речь, движимая естественно интенцией помощи другому, высвобождается и ищет свои формы выражения. Речь становится функционально востребованной. Можно говорить, что в таких ситуациях часто происходит допонимание, новое понимание, что-то открывается вместе с нахождением нужного слова, нужной формы объективации смысла. Можно воочию наблюдать единство становления речемыслительных процессов.

7. *Коммуникативный критерий*. ФГ проявляется в понимании коммуникативной природы той или иной языковой закономерности, речевой нормы. Основным способом является решение и комментирование *коммуникативных задач* разного типа – по базовым темам курса. О КЗ говорилось выше, в разделе 1.2.

8. *Самооценка и самоконтроль речи*. ФГ проявляется в умении проверять себя, находить ошибки в своей и чужой речи, в сформированности навыков редактирования (освоенность позиций корректора, редактора). Важнейшим является умение объяснить критерии оценки, обосновывать результаты самооценки (умение ответить на вопрос «Почему так оцениваешь свои действия, свою работу?»). Предметом диагностики является степень адекватности учебной самооценки и самооценки речи с помощью анкетирования и педагогического наблюдения. Анализу подвергается, во-первых, соотношение допущенных и найденных при проверке ошибок; во-вторых, соотношение найденных ошибок у другого и у себя. Адекватная самооценка речи – условие постановки задач на саморазвитие, совершенствование той или иной стороны речи, а также условие решения конкретных речевых проблем индивидуального языкового развития. Развитие самоконтроля – одна из сложных задач лингвометодики,

нерешённая на сегодняшний день.

Когда ученик написал диктант и учитель просит проверить написанное, многие дети не умеют и не хотят этого делать (не любят и даже боятся перечитывать себя, считают это бесполезным, «тонут» в море орфограмм и пунктограмм текста, не зная с чего начать. В плане формирования способности осуществлять самоконтроль рекомендуется в системе применять следующие виды заданий, направленные на самопроверку письменной речи:

- регулярное ведение в ДРН рубрики «Мои любимые ошибки», на основе этого составление памятки своих ошибок, использование её при подготовке к диктанту, а в отдельных случаях и на самом диктанте обучающего типа,

- прогнозирование своих ошибок в правильно написанном тексте или предложении: одной чертой подчеркните ошибкоопасные места и докажите, после этого второй чертой подчеркните только те места, которые вы считаете опасными для себя, докажите (на основе анализа своих тетрадей, контрольных и текущих работ, ДРН и др. фактов). Психологически важный момент: своих ошибкоопасных мест всегда меньше, чем опасных мест вообще, что позитивно воспринимается учащимся. Очень важно учить прогнозировать свою (возможную) ошибку в систематической работе над грамотностью. Это настолько же (а может быть, ещё более!) важно, как и знать правила, владеть способами письма, уметь их применять.

9. *Игровой критерий.* Данный критерий является важнейшим с точки зрения сформированности свободы речевого поведения. Игровое действие со словом, располагающееся на ступени «норма – её преодоление, творческое преобразование с целью создания смысла высказывания», – более высокий уровень речевого действия по сравнению с действиями на ступени «ошибка - норма». Свободное речевое поведение в данном случае проявляется в понимании языковой игры в тексте, в способности к обыгрыванию нормы, к

построению уместных окказионализмов, игровых перифраз, каламбуров. Высокий уровень овладения игрой со словом – один из важнейших показателей ФГ. Отслеживаются игровые действия с помощью наблюдения за языковой игрой в речи учащихся, за выполнением учебных игровых заданий, а также с помощью клоуз-теста с опорой на такие тексты, где проявляется способность строить текстовый окказионализм (авторский игровой неологизм) [52].

10. *Ценностный критерий* (уровень поступка). Аспекты проявления ФГ сточки зрения данного критерия разноплановы. Во-первых, само слово – это поступок, в бахтинском понимании этого тезиса [1]. Материалом для отслеживания здесь выступает потребность, способность и оригинальность создаваемых текстов разных жанров – для выражения личностных смыслов. О понимании личностных смыслов, в отличие от значений, см.: [75, с. 279-283]. Во-вторых, это активная позиция школьников в укоренении норм речи; например, участие в работе школьного пресс-центра, в издании журнала, газеты класса, акциях «Проверь свою грамотность» и др. В-третьих, это творческие работы, посвящённые слову: исследовательские работы, проектная деятельность учащихся – в том числе метапредметного и интегративного планов. В-четвёртых, это последствия школьного обучения родному языку: например, выбор профессий, связанных с языком; участие в акциях, связанных с экологией слова («Тотальный диктант» и под.) и др. Диагностирование здесь заключается в наблюдении за речевым и метаречевым поведением ребёнка, за отношением к своей и чужой ошибке; в анализе характера участия ребёнка в творческой, исследовательской деятельности, инициативного участия школьника в конкурсах, олимпиадах, в отслеживании профессиональных путей выпускников.

Таковы основные критерии сформированности ФГ. Если по семи – восьми критериям проявляется

положительная динамика в развитии соответствующих действий, то функциональную грамотность можно считать осваиваемой успешно. Среди десяти названных критериев есть такие, которые описывают универсальные учебные действия, касающиеся не только предметного содержания, но и метапредметных, а также личностных результатов. Это относится прежде всего к мотивационному критерию (1), действиям в нестандартных ситуациях (2), информационному (5), когнитивному (6), коммуникативному (7) критериям, к действиям самооценки и самоконтроля

(9), к ценностному критерию – уровню поступка (10). Сама логика развития языковой личности – от мотива к поступку – является универсальной и может применяться в качестве модели описания функциональной грамотности личности в различных областях знания и в разном предметном содержании школьного образования. Это возможно потому, что функциональная грамотность, как известно, – понятие не сугубо предметное. Помимо надпредметной составляющей его генезис включает также психологические и социокультурные аспекты.

Вопросы и задания

1. По каким критериям противопоставляются функциональная и формальная грамотность? В чём разница: в каких действиях учеников она проявляется?

2. Обследуйте мотивацию грамотного письма в разных возрастных группах: сравните, как отвечают на вопрос «Почему мы не пишем так, как говорим и для чего нужно писать по правилам?», например, пятиклассники и восьмиклассники.

3. Составьте диагностическую таблицу для отслеживания функциональной грамотности у обучающихся вашего класса: выберите не менее 6, наиболее важных, на ваш взгляд, критериев.

4. Разработайте рубрики ДРН для одного из классов, включив не менее 5 рубрик, связанных с учебным материалом данного возрастного периода.

5. Постройте не менее трёх ситуационных задач (кейсов) для обнаружения, как проявляется грамотность в нестандартных условиях.

6. Сравните, как справляются учащиеся с одной из изученных орфограмм (например, правописание безударных личных окончаний глаголов, чередующиеся гласные в корне, слитное и раздельное написание НЕ с той или иной частью речи) в тесте, диктате, учебном упражнении, с одной стороны, и в изложении, сочинении, свободной речевой деятельности – с другой стороны. Дайте интерпретацию результатам сравнительного анализа.

7. Проведите обследование сформированности действия самоконтроля, апробируйте в своей деятельности предложенные виды заданий.

8. В чём проявляется сформированность ценностей грамотного письма на уровне речевого поступка? Зафиксируйте действия учащихся вашего выпускного класса с этой точки зрения.

1.4. Актуальные проблемы языкового образования в аспекте их представления в Концепции преподавания русского языка и литературы

Понимание текста: эстетический и духовно-нравственный аспекты изучения словесности

В период обсуждения Концепции вопрос о том, в какой плоскости лежит приоритет в подходе к изучению литературы, обсуждался достаточно остро. Проблема выбора между эстетической парадигмой изучения литературы и идеологическими, духовно-нравственными принципами её изучения и сегодня является дискуссионной, не находя однозначной трактовки в различных образовательных концепциях, УМК, программах и других материалах предметно-методического содержания.

Первоначальная формулировка проекта Концепции (обсуждение проекта – ноябрь 2015 г.) определяла приоритет эстетической природы художественного текста и изучения школьниками литературного произведения с эстетической точки зрения. Это положение важно было поддержать, так как оно существенно влияет на основу отбора методов понимания и анализа текста на уроке литературы; именно эстетическая сторона художественного текста должна стать одной из ключевых в определении базовых предметных компетенций и отборе способов их формирования. В то же время специфика русской литературы такова, что она выступает, как отмечается в Концепции, высшей формой существования национальной духовности и языка. И вне этих рамок не может быть понята. Литературоведы разных направлений и школ многократно отмечали, что идейный контекст, связанный с духовной составляющей культуры и развитие этой линии литературного процесса составляет существенную особенность именно русской литературы [20].

Вероятно, исходя из задач разрешения этой дилеммы: как изучать произведения литературы, включённые в школьную программу, – с эстетической или духовно-нравственной стороны, Концепция

находит некий компромисс: «литература в школе посредством воздействия на эстетические чувства воспитывает в человеке патриотизм, чувства исторической памяти, принадлежности к культуре, народу и всему человечеству» [16, с. 2]. Думается, что для учителя-практика это означает следующее. Нельзя пройти мимо эстетической природы произведения: ребёнок должен уметь наблюдать особый художественный мир произведения, язык авторских приёмов, противоречий, архитектоники произведения, загадок и странностей текста [68], разгадывание которых лежит в плоскости понимания эстетической природы конкретного произведения. И этот эстетический «заход», путь «от приёма» может становиться изначальным, например, в произведениях Пушкина, Чехова, Пастернака.

Однако затем (или одновременно с этим) выход на смысловые, концептуальные проблемы произведения требует способов работы, связанных с восприятием детьми духовно-нравственной составляющей литературного произведения. И наоборот: в произведениях, к примеру, Достоевского, Толстого, Распутина доминирующая идейная, духовно-нравственная составляющая их текстов может стать исходным моментом понимания этих авторов, однако путь к эстетической системе автора, его стиля, системы приёмов, законов построения произведения также должен состояться для читателя. Единство смысла и формы, идеи и художественного языка – непереносимое условие качественного изучения литературы, с теми или иными нюансами и даже исключениями, которые касаются специфики каждой литературной эпохи.

В последние годы на уроке литературы

нередко стали преобладать приёмы описания, анализа произведения. Текст всё меньше произносится, читается. В *Концепции* особо отмечается следующая проблема: основное внимание уделяется знакомству с историко-культурной информацией о произведении, авторе и литературном процессе, освоению понятийного аппарата литературоведения. Что же должно доминировать на уроке? Дилемма «чтение или анализ» в *Концепции* разрешается ответом – понимание: «При этом недостаточность внимания уделяется способности понимать художественный текст» [16, с. 4]. Подчинённость анализа задачам продуктивного понимания и создания текста – основной приоритет изучения словесности.

Тезис о том, что на уроке прежде всего должен звучать текст и что без чтения и понимания текста невозможно провести урок литературы, – основополагающий для преподавания словесности. Нередко школьники на уроке отвечают на вопросы, строят схемы, пересказывают... - и, к сожалению, нечасто зачитывают отрывки, находят доказательства по тексту, создают свой текст, разыгрывают его... «Действуй с текстом, понимая его» и «понимай, действуя» – этот принцип деятельностного подхода в полной мере воплощён в указанном выше коллективном учебном пособии из серии «Школа понимания» [52].

«Не понимает того, что произносит...» – такую оценку нередко можно услышать, когда учащийся воспроизводит текст: декламирует, разыгрывает, читает вслух... При этом техника речи (владение дикцией, интонационными рисунками, фоникой, жестами, мимикой и под.) может быть поставлена на достаточно хорошем уровне. Для личностного восприятия и освоенности текста не хватает одной из главных составляющих успешной, красивой, осмысленной речи – понимания текста, авторского замысла, концепции. Для уроков русского языка эта проблема очень актуальна: часто учитель работает с формами, языковыми средствами, с анализом приёмов выразительности, не

затрагивая концепции текста, смысла ситуации, высказывания.

Понимание текста – метапредметная компетенция, формируемая в содержании разных учебных курсов. Курс русского языка должен быть одним из ставящих такую компетенцию с опорой на лингвистическую базу – понимание смысловой организации текста, форм текстообразования, законов функционирования языковых средств в тексте. Текстовая компетенция (компетенция текстовой деятельности) входит в круг базовых компетенций лингвистической подготовки. По нашим представлениям, этот круг также составляют четыре другие компетенции:

1. функциональная грамотность, понимаемая как применение умений грамотного письма в свободных условиях речепроизводства, реальных коммуникативных ситуациях;

2. информационная компетенция, связанная прежде всего со знанием и использованием словарей разных типов для проверки и корректировки вариантов употребления слова;

3. культура лингвистического мышления, связанная с умением анализировать языковое явление согласно его устройству и законам функционирования;

4. коммуникативная компетенция, понимаемая как владение в различных ситуациях общения основным репертуаром стратегий взаимодействия.

Одной из важнейших содержательных составляющих текстовой компетенции является развитое контекстное мышление. Контекстное мышление – это своего рода горизонт чтения, охватывающий вертикальные связи текста и преодолевающий линейность чтения «от слова к слову». Это способность воспринимать знак на основе его обусловленности данным конкретным контекстом и компонентами коммуникативной ситуации – *кто, что, кому, зачем и почему говорит* – и на этой основе понимать смысл (концепцию) текста. В приведённом определении контекстного мышления опорными

являются отношения «часть – целое»: часть – это словесный знак (слово, сочетание слов и под.), а целое – это понимаемый смысл. Смысл текста не выводим из его частей, и в то же время именно эти части являются следами зашифрованного смысла, который надо понять, распознать, опираясь не только на ткань текста с его смысловым и формальным устройством, но и на собственный жизненный опыт, его рефлексии, на собственную читательскую интуицию, мысль, чувство, синтез читательских и речевых умений. Процессы понимания связаны с организацией перевода смысла какого-либо текста в любую другую форму его закрепления. Обычно говорят о таких формах, как парафраза, пересказ, компрессия (аннотация, набор ключевых слов), построение образа предмета, ассоциативный ряд. Произнесение, воссоздание, разыгрывание текста также можно рассматривать в ряду действий, связанных с процессом перевода смысла текста в некоторую иную, новую форму его закрепления, то есть прямо связанных с пониманием. Школьные программы, обыкновенно ориентированные на готовые интерпретации, а не на живое понимание, оставляют выпускника практически беспомощным перед задачей свободного понимания.

Результаты входящей диагностики понимания текста обнаруживают

необходимость развития не только у обучающихся, но и у учителя контекстного мышления, умения обрабатывать информацию (например, сжимать текст до ключевых слов и разворачивать по ключевым словам), а также развития коммуникативной способности (в диалоге «автор – читатель» и «читатель-1 – читатель-2»). В результате специальной работы по решению обозначенных задач меняется тип восприятия смысловой организации текста: новое качество обнаруживается не на уровне лингвистического анализа средств связности, а на уровне целостности смыслового понимания текста. Необходим тренинг, связанный с решением задач, связанных с развитием контекстного мышления. Нарращивание контекстного мышления состоит в расширении смыслового горизонта текстообразования – в способности устанавливать текстовые связи на уровне дальнего (целостного) контекста, интертекста и в готовности рефлексировать эти связи, создавая на этой основе свою интерпретацию распределенного типа. Этот подход представлен в нашем сборнике, где описана технология обучения пониманию текста на основе выполнения клоуз-теста, выявляющего развитость диалогической способности, понимание чужой смысловой позиции, сформированность контекстного мышления [52].

Словесность в социокультурном контексте

Очень важно, что проблемный анализ ситуации, представленный в *Концепции*, имеет в качестве перспективы качественного преподавания русского языка и литературы интегративный характер освоения школьником знаний и компетенций – через совместную работу с театрами, музеями, библиотеками и другими просветительскими организациями и учреждениями культуры. Это касается как проектно-исследовательской деятельности внеурочного типа, так и самих уроков. Вариантов работы здесь много,

учитывая, что нужно в первую очередь привлекать возможности реальных музеев, библиотек, театров, домов культуры, а также, во вторую очередь, современные возможности виртуальных музеев, библиотечных порталов и других электронных ресурсов. Важно на школьных методических объединениях выстраивать эту линию работы по отношению к изучению как русского языка, так и литературы.

Укажем, в частности, на опыт школ, которые регулярно сотрудничают с юношескими библиотеками,

краеведческим, художественным и др. музеями, театрами, реализуя многообразные интегративные проекты, где синтезируются различные предметные области, объединяются разные специалисты и направления работы. Очень важно, чтобы происходило размыкание учебных рамок и расширение культурного пространства школьника. В *Концепции* специальным образом подчёркивается, что формирование развивающей образовательной среды и наращивание событийности образовательного процесса прямо связаны с «использованием потенциала учреждений культуры (музеи, библиотеки, театры, выставочные площадки и др.), обладающих ресурсами, необходимыми для осуществления обучения и воспитания» [16, с.5]. В течение нескольких лет учителя русского

языка и литературы, слушатели курсов НИПКиПРО, выходят в период курсового повышения квалификации в НГОНБ, ГПНТБ, Художественный музей, юношеские библиотеки, участвуют в образовательно-просветительских проектах и методических мероприятиях Центром русского языка и Новосибирского областного фонда сохранения и развития русского языка «Родное слово». Вовлекаясь в интегративное пространство культуры, учителя обнаруживают потенциал подобной работы с учащимися. Каждая из таких встреч является образовательным событием и обладает устойчивым последствием, оборачиваясь методическими разработками учителей, их мастер-классами и открытыми уроками.

Поликультурное языковое пространство

Сквозной линией *Концепции* является последовательная реализация принципа многоязычия и поликультурности, сопряжённых с функционированием русского языка как государственного в многонациональном государстве. Как приоритетное обозначается направление, связанное с включением в содержание литературного образования «произведений, созданных на языках народов РФ и переведённых на русский язык» [16, с.5]. В *Концепции* определена проблема обучения русскому языку мигрантов, билингвов и других категорий обучающихся, которые нуждаются в специальной поддержке при освоении языка. В *Плане* мероприятий целый ряд позиций посвящён разработке УМК, созданию программно-методического обеспечения этой линии. Важно, что в принятом *Плане* мероприятий выделена специальная задача разработки и внедрения программ и УМК для обучения детей с русским языком как неродным. Однако проблемным местом и *Концепции* и *Плана* пока остаётся вопрос о введении специального вида итоговой аттестации для такого типа обучающихся. Думается, что у этой категории школьников должен быть

выбор: сдавать ЕГЭ на общих условиях или же по программе «Русский язык как неродной» – на всей территории России.

В заключении обозначим наиболее проблемные вопросы реализации *Концепции*:

- современные УМК ещё только ищут путь построения содержания русского языка в том русле, которое обозначено выше. Поэтому в *Плане* мероприятий к *Концепции* выделяется ряд позиций, связанных с разработкой нового поколения учебников, отвечающих обозначенным требованиям;
- в *Концепции* не раз подчёркивается специфика преподавания русского языка и литературы как двух разных областей знания. Однако необходимо показать и точки пересечения этих областей, основываясь на деятельностном подходе к преподаванию языка и литературы: опора на коммуникативный, текстовый, ситуационный принципы обучения, а также рефлексия учеником единства смыслового начала и формы (приёма) – главный момент этих точек схождения (тем более что об интеграции с такими предметами, как иностранный язык, история, МХК и др. в *Концепции*

говорится прямо);

- нельзя согласиться с тем, что объём часов, отведённых на изучение русского языка и литературы (особенно в старших классах), нужно «считать оптимальным»; этих часов недостаточно для решения ставящихся сегодня задач;
- согласования и единства в подходах требуют такие современные документы, как ФГОС ООО, формы итоговой аттестации (ОГЭ, ЕГЭ) и положения *Концепции*: формы итоговой аттестации во многом ещё не учитывают специфику содержания и приоритетов *Концепции*; сама *Концепция* в дальнейшем должна содержать методические рекомендации и другие локальные документы и приложения для конкретизации того сжатого содержания, которое выражено крайне лапидарно;
- дальнейшей проработки требует вопрос о дифференциации не только обучения, но и итоговой аттестации по русскому языку (на базовом и профильном уровнях).

Говоря о содержании и методах изучения русского языка и литературы, ещё раз нужно подчеркнуть, что эффективное развитие гуманитарного образования базируется на ряде оснований. Это: формирование функциональной грамотности, высокий уровень событийности и мотивации учебных занятий, традиции культуры сотрудничества в учебном диалоге, создание открытой развивающей профессиональной среды, деятельностные принципы преподавания, организация встречи с книгой, художественным произведением, восприятие чужого и создание своего текста, понимание живых процессов языка, загадок его функционирования, осознанность обучения, активное детское смыслообразование. Эти узловые точки требуют профессиональных и личностных усилий всего филологического сообщества и готовности к реализации *Концепции* каждым учителем в отдельности.

Вопросы и задания

1. Каковы приоритеты *Концепции*? Назовите не менее 7 положений.
2. Какие проблемы содержательного, методического характера вы бы дополнительно внесли в качестве актуальных в свой перечень к первому вопросу.
3. В чём диалектика двух подходов – эстетического и духовно-нравственного – по отношению к изучению русской литературы.
4. Перечислите приёмы активного действия с текстом при его понимании. В чём смысл тезиса «понимай текст, действуя с ним»?
5. Внесите в рабочую программу (в тематическое планирование) учебные занятия по русскому языку, которые вы проведёте на базе музея, библиотеки, учреждений культуры своего микрорайона. Разработайте в событийном ключе содержание пяти таких мероприятия (для любого класса), связав их проблематику с изучением базовых тем курса.
6. Познакомьтесь с Планом мероприятий по реализации *Концепции* – на 2016-2020 годы. Выделите те мероприятия, которые наиболее значимы для вашей практической деятельности.
7. Познакомьтесь с литературой по обучению детей-билингвов, детей-мигрантов; в своём классе выделите группы детей с преобладанием одного или двух языков, на которых ведётся общение в семье. Какие методические проблемы должны быть решены для полноценного обучения детей всех выделенных групп?
8. В чём преимущества обучения детей разных национальностей с точки зрения развития личностных и метапредметных способностей? Какие из них развиваются лучше на почве поликультурного общения?

Рекомендуемая литература, документы и Интернет-источники

1. Бахтин М.М. К философии поступка // Бахтин М.М. Работы 1920-х годов. Киев, 1994. С. 9-68.
2. Берлянд И.Е. Загадки слова. Пособие для учителя. М., 2012.
3. Богин Г.И. Обретение способности понимать: введение в филологическую герменевтику [[Электронный ресурс](#)]. (дата обращения 10.02.2017).
4. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. – М.: Языки славянской культуры, 2001.
5. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий: варианты речевого поведения. – М., 1993.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999.
7. Высоцкая И.В. Сквозь призму слова. Новосибирск, 2015.
8. Голев Н.Д. Тексты и тесты: комплексный анализ текста и тестирование в школе и вузе. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2000.
9. Губанова Т. М. Опыты мыследеятельностной педагогики. М., 1998.
10. Дымарский М.Я. Целостность текста как проблема его интерпретации // Комментарий и интерпретация текста. – Новосибирск, 2008. – С. 188-200.
11. Еемеерен Ф. ван и др. Аргументация: анализ проверка, представление: Уч. пособие. СПб, 2002.
12. Зинченко В.П. Живое знание. Самара, 1997.
13. Инновационное гуманитарное образование: Школа понимания в Новосибирске. Материалы научно-практической конференции // (дата обращения: 10.02.2017).
14. Касаткина В.Г. Коммуникативная задача: возможности использования в обучении. Новосибирск: НИПКиПРО, 2013.
15. Коммуникативная педагогика: от «школы знания» к «школе понимания». Новосибирск: НИПКиПРО, 2004.
16. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации. 9 апреля 2016 г. № 637-р. 9 с.
17. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи. М., 1996.
18. Крылова О.Н., Бойцова Е.Г. Технология формирующего оценивания в современной школе. ФГОС. М., 2015
19. Кузнецов И.В. Анализ эпического произведения. Новосибирск: НИПКиПРО, 2003.
20. [Кузнецов И.В. В диалоге с концепцией литературного образования В.И. Тюпы \(доклад\) – 7 с. // \(дата обращения: 1.02.2017\).](#)
21. Кузнецов И.В. «Даниэль Штайн» Л. Улицкой в русской литературной традиции // Русская словесность. 2008. №6. С. 38-42.
22. Кузнецов И.В. Как сказки в притчи превращались // Русский язык и литература для школьников. 2008. №7. С. 39-44.
23. Кузнецов И.В. Книги древних путешествий // Русский язык и литература для школьников. 2011. №6. С. 13-16.
24. Кузнецов И.В. Конфликт «роли» и «личности» в русской прозе первой половины ХХ столетия // Русская словесность. 2007. №1. С. 7-11.
25. Кузнецов И.В. Опыт анализа эпического произведения: временная и ценностная организация рассказов И. Бунина // Русская словесность. 2007. №5. С. 26-31.
26. Кузнецов И.В. От храброй дружины к православному воинству: путь жанра воинской повести в XII-XIV вв. // Русская словесность. 2010. №5. С. 25-28.
27. Кузнецов И.В. Русская литература ХХ века в средней школе. Новосибирск: НИПКиПРО, 2002.
28. Кузнецов И.В. Русская литература эпохи постмодерна (1980-2010-е гг.): учебно-методическое пособие. – Новосибирск: НГТИ, 2015.

29. Курганов С.Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989.
30. Лавлинский С.П. Технологии литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход. М., 2003.
31. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997.
32. Львова С.И. Уроки словесности: 5-9 классы. М., 1996.
33. [Максимова Н.В. Для чего и как работать с клоуз-тестом?](#) // (дата обращения: 1.02.2017).
34. Максимова Н. В. Игры в слова и проблемы развития языковой способности ребёнка // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. Ч. 1: Проблемы письменной речи и развития языкового чувства. – Барнаул, 2002, с. 37 – 45.
35. Максимова Н.В. Моё речевое поведение. Курс русского языка для конструктивного общения. Дневник речевого наблюдения. Домодедово, 2008.
36. Максимова Н.В. О критериях сформированности функциональной грамотности // Сибирский учитель. 2012. № 1 (80). – с. 40-43.
37. Максимова Н.В. Основы языкового образования учащихся в русле идей школы коммуникативной дидактики. // Коммуникативная педагогика: от «школы знания» к «школе понимания». Новосибирск, 2004.
38. Максимова Н.В. Понимай текст, действуя с ним // Русская словесность. 2011. № 6. С. 8-11.
39. Максимова Н.В. Понимание в диалоге: текстовые модели ментатива. Новосибирск, 2012.
40. Максимова Н.В. Стратегии взаимодействия: социокультурные приоритеты // Социокультурные проблемы современной молодёжи: материалы Международной научно-практич. конф. Часть 2. - Новосибирск: Изд. НГПУ, 2006. – с. 48-52.
41. Максимова Н.В., Дёмина, Е.В., Федюк О.А. Детские представления о слове: что делает ребёнок со словом? // Дискурс. 2002. № 10. С. 143 – 150.
42. Матяш О.И. и др. Межличностная коммуникация. СПб., 2011.
43. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. М., 1996.
44. Михальская А.К. Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике. М.: Academia, 1996.
45. Мучник Б.С. Культура письменной речи. М., 1996.
46. Норман Б.Ю. Грамматика говорящего. СПб, 1994.
47. Образовательные системы современной России. М., 2010.
48. Палюнина О.В., Осинцева Т.В. Выбери, найди, спроси, аргументируй. Сборник метапредметных заданий для 1-6 классов. Новосибирск, 2013.
49. Плуноян В.А. Почему языки такие разные. М., 1996.
50. Петрановская Л. Игры на уроках русского языка. М., 2000.
51. План реализации Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации. 29 июля 2016 г. № ДЛ-31/08. 31 с.
52. Понять автора: учимся смысловому чтению. Учебно-методическое пособие. Новосибирск: НИПКиПРО, 2015.
53. Поташник М. М., Левит М. В. Как подготовить и провести открытый урок (современная технология). Методическое пособие. М., 2015.
54. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. Томск, 1993.
55. Родари Дж. Грамматика фантазии. Алма-Ата, 1982.
56. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения (П/ред. Соловейчик М.С.)// М.: Линка-Пресс, 1994.
57. Садкина В.И. 101 педагогическая идея: как создать урок. М., 2015.
58. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. М., 1999.

59. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания. М., 2000.
60. Современный русский язык. Синтаксис. П/ред. Ильенко С.Г. М.: Юрайт, 2016.
61. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. М.: Слово, 2008.
62. Троицкий Ю.Л. «Понимание» как образовательная технология // Universum: Вестник Герценовского университета. Спб., 2012. № 1. С. 66-71.
63. Троицкий Ю.Л. Эгоистория как инновационная технология исторического образования // Преподавание истории в современной России. Тенденции и перспективы. Тель-Авив, 1999, с. 71 – 93.
64. Тюпа В.И. Модусы сознания и школа коммуникативной дидактики // Дискурс. 1996. № 1. С. 17-22.
65. Тюпа В.И. Фрейм-анализ повседневной ментальности // Базовые ценности россиян. М.: Дом интеллектуальной книги, 2003. С. 300-312.
66. Федин С.Н. Лучшие игры со словами. М., 2001.
67. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. П/ред. Асмолова А.Г. М., 2010.
68. Фуксон Л.Ю. Чтение. Кемерово, 2010.
69. Цейтлин С. Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи. М., 2000.
70. Цукерман Г.И. Общение в обучении. Томск, 1993.
71. Цыплята индиго. Сборник современных иллюстрированных басен, написанных детьми. Составитель Осадчая Л.А. Новосибирск, 2013. 160 с.
72. Шатин Ю.В. Живая риторика. Жуковский: ЛИНК, 2000.
73. Шатин Ю.В. Неориторика. Н., 2012
74. Шатин Ю.В. Феноменология образования и коммуникативная стратегия обучения // Дискурс. 1996. № 1. С. 23-29.
75. Школа понимания – коммуникативная дидактика // Образовательные системы современной России. Справочник. М., 2010. С. 226-382.

Справочные материалы

1. [Русские словари. Служба русского языка](http://www.slovari.ru/) http://www.slovari.ru/
2. [Яндекс. Словари](http://slovari.yandex.ru) http://slovari.yandex.ru
3. [Этимологический словарь М. Фасмера](http://fasmerbook.com) http://fasmerbook.com
4. [Коллекция «Мировая художественная культура». Российский общеобразовательный портал](http://artclassic.edu.ru) http://artclassic.edu.ru
5. [Государственная Третьяковская галерея](http://www.tretyakov.ru) http://www.tretyakov.ru
6. <http://www.philologos.narod.ru> - Филологический портал.
7. <http://www.gramma.ru> - портал, посвященный культуре письменной речи.
8. <http://www.gramota.ru> - справочно-информационный портал.
9. <http://www.orator.biz.ua> - ораторство и мастерство общения.
10. <http://rus.1september.ru/> - Электронная версия газеты «Русский язык». Сайт для учителей «Я иду на урок русского языка».
11. <http://school-collection.edu.ru/catalog/rubr/8f5d7210-86a6-11da-a72b-0800200c9a66/15577/> - Русский язык

Часть 2. Концепция преподавания иностранных языков: проблемы, приоритеты и эффективные способы достижения образовательных результатов (Н.Е. Буланкина)

Концептуальные основы преподавания иностранных языков в РФ впервые были изложены авторским коллективом под руководством И.Л. Бим и М.З. Биболетовой в журнале «ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ», №9, 2013. - С. 3-8) в статье «Концепция учебного предмета «Иностранный язык». Материалы этой концепции нашли отражение прежде всего в примерных программах по иностранным языкам, в отечественных УМК нового поколения, а также в стандартах второго поколения (ФГОС НОО и ООО). По мнению авторов концепции, «глобальные геополитические, коммуникационные и технологические процессы, происходящие в мире, существенно изменили традиционно сложившееся отношение к коммуникативной культуре личности и её коммуникативной компетенции, которые являются действенными инструментами социализации личности как процесса её самореализации в различных общностях и осознании своей роли в обществе в целом.

Формирование коммуникативной компетенции признаётся одной из важнейших задач образования, как и обозначено в концептуальных документах, касающихся образования за последние два десятка лет [Концепция модернизации российского образования 2002; ФГОС 2010]. Концепция развития иноязычного образования в РФ в настоящее время находится на стадии доработки, в частности, в плане разработки системы мероприятий по её внедрению, с последующим широкомасштабным обсуждением и утверждением на государственном уровне. А потому последующее изложение и комментирование Концепции авторского коллектива специалистов полностью опирается на аутентичный текстуальный материал, нашедший отражение в материалах международной научно-практической конференции памяти Инессы Львовны Бим «Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации» (Москва, 2013).

2.1. Современные тенденции развития Иноязычного образования

Социальное значение полиязыковой культуры рассматривается через призму *язык-речь-общение*, что позволяет увидеть значимость становления личности в культуре через выбор языка общения и самовыражения. В свою очередь, речевая культура личности является творческим трамплином для самосовершенствования, для её самореализации. Речевая культура как составная часть культуры народа, связанная с использованием языка, включает в себя сам язык с его национальной спецификой, с его социальными и функциональными разновидностями, различиями в формах воплощения в речи (устная и письменная). Речевая

культура – это также совокупность общезначимых для данного народа речевых произведений, система речевых событий и речевых жанров. Обычаи и правила общения, присущие народу соотношению вербальных и невербальных (лингвистических и экстралингвистических) компонентов общения способны сохранить и передать языковые традиции.

Освоение неродных языков – важная сторона гуманитарной подготовки. Учитывая, что её постановка в России является одной из «проблемных зон», повышение уровня полиязыковой культуры рассматривается в качестве одного из направлений гуманитаризации всех ступеней системы

образования. Подчеркивается, что широта и уровень полиязыковой культуры существенно влияют на разносторонность развития личности, ее жизненных сил, расширяют возможности профессионального и социального самоопределения, адаптации, повышают творческий потенциал. Кроме того, возможности межнационального общения, взаимопонимания разных народов и связанные с этим возможности видеть и понимать мир значительно зависят от владения разными языками.

Полиязыковая культура – важный фактор расширения свободы личности, а ее уровень в решающей мере зависит от качества образования, и в частности, *поликультурного образования как неотъемлемой части гуманитарной подготовки личности, ее готовности к ведению диалога культур*. Повышение уровня полиязыковой культуры может быть признано одним из стратегических направлений гуманизации российского образовательного пространства.

В предложенном контексте полиязыковая культура выступает в качестве запускающего механизма в силу интегративной функции языка, создающего предпосылки для развития личности, которая сможет отдавать предпочтение коммуникации, обеспечивающей критическое осмысление информации, пониманию перед знанием, ментальному языку внутренней речи перед заемным для личности внешним языком предмета. При этом роль полиязыковой культуры как фактора гуманизации российской системы образования видится в решении социальных проблем современного российского общества, в частности проблемы

нейтрализации ценностного конфликта в обществе, расширения миропонимания человека, развития его жизненных сил – национального самосознания, социальной идентичности, социального и профессионального выбора [22].

Язык и сознательная жизнедеятельность человека.

Одновременно возникает необходимость системного и всестороннего осмысления таких понятий, как язык и сознательная жизнедеятельность человека, культура самоопределения в рамках таких категорий, как самосознание, духовность, нравственность личности, социальная идентичность и свобода выбора, образование как значимый социальный институт воспроизводства высокой культуры, гуманизация и гуманитаризация общества и образования. Различия между обучением и образованием как на этимологическом, так и на культурологическом уровнях можно признать бесспорным.

Резюмируя изложенное, необходимо подчеркнуть, что полиязыковая культура как объективная реальность одновременно связана со сферой языкового самосознания, с духовной жизнью людей в том или ином обществе. Язык представляет собой многофункциональное явление социокультурной реальности, в основании которой полиязычия как проявление поликультурности и отражение сознательной жизнедеятельности человека как социального субъекта, уникального в своем роде. Первый, базовый слой полиязыковой культуры заключен в предметной деятельности человека, где создаются вещи, второй – в процессах общения людей, порождающих идеи и представления,

третий - в системе духовных ценностей и культурных достижений, находящихся отражение в философских концепциях, религиозных догматах и откровениях, в символике художественной деятельности, в разнообразных формах искусства и т.д.

Языковое самосознание - важная характеристика национального самосознания.

На пике своих способностей или в экстремальных условиях жизнедеятельности человек мобилизует весь свой языковой потенциал – вербальные (словарный запас, речь становится либо скандированной, либо аффективной во время коммуникации) и невербальные средства межкультурного взаимодействия. В стандартных ситуациях люди дискутируют об очевидном, используя общедоступные слова и выражения. Шаблоны никак не окрашены эмоционально, представляют собой формализованные конструкты социального бытия, пересыпанные вульгаризмами и просторечиями (т.е. городской слэнг). Активировать весь свой словарный запас помогает нестандартная, а иногда и кризисная ситуация. Красноречие в данном случае возникает вынужденно и становится средством выживания.

Языковое самосознание как проекция кратковременной памяти реализует социальный компромисс – серая скучная неинтересная речь. Языковое самосознание как проекция долговременной памяти – это верный знак того, что в обществе появились быстрые и непредсказуемые изменения. Следовательно, языковое самосознание дуально, как и человеческая память. Компромисс – это образная речь литературных художественных произведений, в которых используется весь арсенал обыденной искусственной и актуальной востребованной речи. Это даже не отображение реальной жизни, а «легендарииум» (Р. Толкиен).

В связи с этим полиязыковая культура не может существовать безотносительно

к обществу, которое состоит из отдельных людей, к самосознанию этноса, к коллективному общественному сознанию и языковому самосознанию говорящих на нем отдельных людей. Обращение к мировоззренческим основаниям, возвращение внимания к личности, к ценностям её духовного мира с необходимостью становится одним из ведущих требований к организации современной отечественной образовательной практики [5;6]. Ценности как обобщённые представления людей о целях и нормах своего поведения, воплощающие исторический опыт и концентрированно выражающие смысл культуры отдельного этноса и всего человечества, выступают в сознании каждого человека через ориентиры, с которыми индивиды и социальные группы соотносят свои действия (речевые и коммуникативные).

В век Интернета человеческое общение создает все большее количество языковых миров и использует в них весь арсенал языкового сотрудничества (и положительного, и отрицательного). Не всегда осознавая и понимая, что язык как живая реальность связана напрямую с культурной самобытностью его народа и неотделима от культурной самобытности других народов, человек, к сожалению, нередко вынужден подчиняться навязанным «законам» межкультурного взаимодействия. В связи с тем, что «живая мысль человека» находит отражение в языках культуры, возникает потребность в философском объяснении специфики становления и развития российского *полиязыкового пространства*, в основании которого реальное полиязычие со всеми его плюсами и минусами, обусловленное *глобальными изменениями в поликультурном мире*.

Полиязыковая культура (полиязычия и поликультуры) выдвигается в качестве основы актуализации социального смысла человеческого знания, которое развивается образовательными процессами и участвует в становлении человека как социального субъекта

(самобытного, саморазвивающегося, осознающего себя и понимающего другого в этом мире). В связи с этим социокультурные характеристики знания, особенности работы человека в «языке», характер предметного знания как отражение многофункциональной природы полиязыковой культуры становятся особым объектом «образовательной заботы» [21].

При этом полиязыковая культура как важная сфера социальной действительности проявляется в интеграции информационных, знаково-символических и ценностных модусов общественной жизни и культуры, оказывая влияние на индивидуальное языковое самосознание как важной составляющей национального самосознания конкретного общества. Иными словами, благодаря многофункциональности полиязыковая культура создает предпосылки для вхождения человека в мир разнообразных по языковому наполнению социокультурных практик, важной характеристикой которых является взаимодействие людей по поводу различных явлений социальной жизни в процессе труда, познания и общения. Причем характер взаимодействия в системе общество-человек-образование исследуется через способы культурной ориентации в полиязыковой ситуации и средства нейтрализации негативного эффекта глобализационных процессов в полиязыковом социокультурном пространстве [20-22]. Так как язык сознания – это мощнейший материальный фактор эволюции и инволюции как человека, так и всего мирового бытия, системный анализ полиязыковой культуры должен осуществляться в контексте соотнесения ее ролевых и социодинамических функций.

Содержание основных функций полиязыковой культуры - развивающая, стабилизирующая, интегративная – предлагается рассматривать в приложении к задачам исследования проблемы гуманизации и гуманитаризации образования с

выделением значимости полиязыковой культуры в аспекте становления человека как высшей самоценности. Исследование гуманистических оснований полиязыковой культуры при предложенном подходе проводится в плоскости осознания ее роли в непрерывно работающей и развивающейся способности человека к общению с другими, так как языки культуры не только формируют человека, но и определяют его место в обществе, его судьбу. Языки культуры как инструменты самовыражения сознательной жизнедеятельности позволяют состояться общению, в процессе которого происходит языковое самоопределение и развитие способностей человека (развивающая функция). Человек в течение своей жизни находится в поисках своего «языка», своеобразного инструмента, помогающего сознательно относиться к своей жизни, строить отношения в условиях взаимодействия с другими [1;2;3;25;27;31;33;36;38;39].

В этом ему призваны помочь языки культуры, ее выразительные средства, как вербальные, так и невербальные. Языки культуры, выполняя важную роль в регуляции и саморегуляции интеллектуальной, духовно-нравственной, эмоционально-волевой и поведенческой сторон жизнедеятельности человека, способны тем самым увеличить степень его индивидуальной свободы. В этом видится методологическая роль полиязыковой культуры (*стабилизирующая функция*), которая призвана способствовать социальной стабилизации и создавать условия для вхождения каждого человека в мир социокультурных практик. Учет результатов современных исследований в аспекте развития жизненных сил человека как социального субъекта позволяет рассматривать его целостно, во всех его проявлениях. Так как богатство языка определяется не только богатством словарного запаса и грамматическими возможностями, но и богатством *духовного мира* его

носителя – человека, функциональный подход к языку неизбежно связан с его интегративными аспектами. Язык, являясь, по известной метафоре, «домом бытия», связан с сознанием человека, с его мировоззрением, с историей и культурой общества, с взаимодействием разных культур.

В частности, различия между языками, обусловленные различием культур, заметнее всего в лексике и фразеологии, поскольку номинативные средства взаимодействуют с внеязыковой действительностью. В любом языке есть слова, не имеющие «однословного перевода» в других языках. Это безэквивалентная лексика – в основном обозначения специфических явлений местной культуры. Координация в различных социокультурных практиках непосредственно затрагивает проблему «аккультурации/прикультурирования» языкового, речевого и коммуникативного континуума человека, включенного в разнообразную деятельность (познавательную, трудовую, художественную, игровую и т.д.), которая всегда сопровождается *ценностной ориентацией*. В этом контексте прослеживается *интегративная* функция полиязыковой культуры.

В многообразии языков и культур, во взаимодействии различных культур и понимании мира как целостной и нелинейной системы, в рассмотрении человека как части мира заключается основной смысл полиязыковой культуры как формы коммуникации. Обычай и правила общения, присущее народу соотношение вербальных и невербальных (лингвистических и экстралингвистических) компонентов общения направлены на сохранение и передачу языковых традиций. Полиязыковая культура как прогрессивный феномен способствует взаимопониманию и сотрудничеству народов, обогащению и развитию родных языков, повышению общей культуры человека.

Изучение *полиязыковой культуры* (ПК) с учетом ее динамических

процессуально-содержательных характеристик позволяет рассматривать ее как целостное явление. В частности, через а) совокупность показателей, которая включает способы сохранения культурных ценностей и достижений в языках, в ее знаково-символических системах; б) базовые функции; в) уровни распространенности языков культуры и проявления в языковом пространстве социума и национальном самосознании; г) уровни их реализации в условиях межкультурного взаимодействия.

Итак, еще раз отметим методологическую значимость полиязыковой культуры как особой интегративной сферы социокультурной реальности, которая заключается в ее стабилизирующей направленности, позволяющей осуществлять диалектическую связь «человек - языковая культура - социум». Положительный потенциал социокультурных модусов российской действительности рассматривается с точки зрения их исследования в качестве механизма воспроизводства полиязыковой культуры. При этом полиязыковая культура изучается как *система идей и концепций, ценностей и качеств человека, универсальных способов познания и гуманистических технологий культурной деятельности*, обусловленная высокой речевой и коммуникативной культурой, а также используемая в целях нейтрализации глобальных деструктивных процессов, идущих извне.

Полиязыковая культура как высокая культура при соответствующих принципам гуманизма условиях может стимулировать гуманизацию и гуманитаризацию национальных образовательных систем. Обозначенная тенденция к взаимодействию культур и языков в мире, а также в социальной реальности современной России находит все чаще отражение в новой образовательной парадигме, актуализируя прогностическую роль полиязыковой культуры в силу ее гуманистического потенциала.

Предлагаем одну из возможных стратегий гуманизации российского образовательного пространства как способа воспроизводства полиязыковой культуры.

Во-первых, полиязыковая культура как социокультурное ядро гуманизации образовательного пространства выступает в качестве своеобразного механизма самореализации человека, формирующего социально значимый образовательный контекст исходя из основных функций полиязыковой культуры и задач повышения эффективности гуманизации полиязыкового образовательного пространства в специфических условиях российского общества. Во-вторых, исследование базовых характеристик и функций полиязыковой культуры позволяет определить ее методологический статус: гносеологический компонент обуславливает исследовательскую, интеллектуальную роль полиязыковой культуры; гуманистический – духовно-нравственную, гуманитарную; коммуникативный – культуру общения, речевую, рефлексивную; образовательный – дидактическую, методическую, эстетическую, экономическую, физическую; нормативный – правовую и управленческую; информационный – диагностическую и инновационную. В-третьих, реализация стратегической линии состоит в том, чтобы учитывать и отражать все наиболее важные региональные, национальные и глобальные проблемы современности,

одновременно требуя перевода их с философского языка на язык конкретных практических программ, где ведущая роль в их осмыслении принадлежит гуманитарным наукам, в частности, социально-философским и психолого-педагогическим.

Современность – очень зыбкий и неустойчивый момент в истории российской культуры. Момент, действительно, переходный. Это касается не только (а может быть, и не столько) продолжающихся экспериментов в экономической и социальной жизни, сколько поисков иной, чем прежде, культурной парадигмы, иной концептуально значимой системы координат, в зоне которой будет развиваться в дальнейшем общественное мировоззрение. Одним из обязательных условий, которым должна отвечать эта новая парадигма, является учет традиций прошлого, как давнего, так и ближайшего, интеграции несводимых и нестыкующихся систем познания. Пример чему возвращение дуалистического принципа мироздания, поскольку вся история Вселенной – это бесконечная борьба темной материи и темной энергии, о чем люди недавно и понятия не имели. Опыт XX столетия убедительно показал, что разрыв с культурной традицией оборачивается мировоззренческой дезориентацией членов общества, разрушением ценностной сферы сознания, приводящей к безразличию или тотальному нигилизму, который обедняет жизнь индивида и подвергает эрозии фундамент социального устройства [4;23 ;;24;34;35;37;39;40;42;43;44;47;48;50;51;52].

Вопросы и задания

1. Полиязыковая культура – это
2. Основные функции полиязыковой культуры –
3. Язык, заключенный в коллективном сознании народа, – эта та реальность
4. Речевая культура – это
5. Социальное значение полиязыковой культуры, рассматриваемой в контексте «язык–речь–общение», состоит в необходимости –
6. Полиязыковая культура как социокультурное ядро гуманизации образовательного пространства выступает в качестве
7. Методологический статус ПК –
8. Педагогическая миссия ПК состоит в.....
9. Напишите небольшой опус (250 слов) на тему «Сущность гуманизации и гуманитаризации образования» и подготовьте презентацию.

2.2. Концептуальные основы преподавания Иностранных языков

Методический аспект концепции.

Коммуникативная компетенция в данной концепции определяется как «комплексное, подразумевающее способность и готовность человека осуществлять общение во всех сферах жизни: бытовой, учебной, трудовой/ профессиональной, досуговой и др. Социальный статус, социальное окружение и успешность человека во многом зависит от его умения общаться адекватно ситуации: грамотно формулировать свою мысль, убедительно отстаивать свою позицию, учитывая социальный статус партнёра по общению и т.д.» [4; 46]. По этой причине в системе общего среднего образования коммуникативная компетенция выступает в качестве основной интегративной цели языкового образования, приводящей к формированию нового типа личности, умеющей представлять собственную культуру в процессе межкультурного и межличностного общения, способной толерантно относиться к культурным проявлениям других народов.

Известный факт - языковое развитие школьника в системе общего среднего образования обеспечивается предметами языкового цикла (родной/ родные языки, государственный язык, иностранные языки), которые находятся между собой в сложных

взаимоотношениях. Отношение к использованию родного языка, на котором формируется речемышление в процессе изучения иностранного, является одной из отличительных черт, характеризующих «подход» или «метод» обучения иностранному языку. Например, представители «прямого метода» считают, что родной язык должен быть полностью исключён из процесса изучения иностранного, а путь овладения им должен повторять путь овладения родным языком. Однако, с позиций современной науки это нерационально, поскольку игнорируется лингвистический багаж, накопленный обучающимся в процессе овладения своим родным языком, и нереалистично при обучении иностранному языку в условиях внеязыковой среды.

В отечественной методике [46, С.14-25] выработались и продолжают доминировать методические взгляды, признающие целесообразность сознательной опоры на родной язык при изучении иностранного, сопоставления/ сравнения структуры и средств родного и иностранного языков. Яркими представителями данной точки зрения являются Л.В. Щерба, И.В. Рахманов, А.А. Миролубов, И.Л. Бим и другие учёные, представляющие отечественную методику обучения иностранным языкам и внесшие весомый вклад в её развитие.

А потому без опоры на сознательность снижается общеобразовательная ценность иностранного языка, поскольку обучающийся вынужден интуитивно (и не всегда верно) выходить на лингвистические обобщения, сформированные на основе самостоятельного (то есть не управляемого) сравнения родного и иностранного языков.

С 90-х годов прошлого столетия наблюдается ориентация на организацию языкового образования как единой системы речевого и общекультурного развития школьника, направленной на формирование национальной российской идентичности, его нравственной культуры, его самосознания в контексте культур других народов. Если придерживаться данного подхода к формированию коммуникативной компетенции школьников, то становится очевидной необходимость координации целей и содержания обучения всем предметам языкового цикла в школе. Эта позиция была высказана в Концепции языкового образования, предложенной научным коллективом ИСМО РАО в лице И.Л. Бим, М.З. Биболетовой, А.В. Щепиловой, В.В.Копыловой еще в 2009 году. В последующие годы проводилась целенаправленная работа по уточнению понятийного аппарата в области методики обучения русскому как государственному, обучению родным языкам граждан России и иностранным языкам, изучаемым в школе, как было заявлено на международной научно-практической конференции памяти Инессы Львовны Бим в 2013 году [46].

Координация усилий в этом направлении облегчалась тем, что все предметы языкового цикла имеют единую методологическую основу, характеризующую общее состояние педагогических наук и лингвистики, а именно: рассмотрение личности школьника как субъекта обучения (И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др.); теория обучения (П.Я. Гальперин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, А.В. Хуторской, А.Н. Щукин и др.);

изучение психологических процессов, обуславливающих формирование речевой деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.); раскрытие лингвистических особенностей изучаемых языков, а также общих лингвистических универсалий (Л.В. Щерба, Н.И. Жинкин и др.); исследование закономерностей и технологий обучения иностранным языкам (И.Л. Бим, А.А. Миролубов, И.В. Рахманов, Л.В. Щерба и др.); рассмотрение проблемы поликультурного образования и многоязычия (Н.В. Барышников, В.В. Сафонова, А.В. Щепилова и др.) [46, С.15].

А потому методика обучения иностранным языкам представляется в этом смысле синтетической наукой, исследующей целостный процесс обучения предмету. В современной методике обучения иностранным языкам доминирующими являются личностно-деятельностный, компетентностный, коммуникативно-когнитивный, социокультурный / межкультурный подходы, а также их интеграция. Ориентация на личность обучающегося является универсальной для всех предметов, в том числе и предметов языкового цикла. Трудно оспаривать деятельностный характер процесса обучения языкам в целом, поскольку овладевая языком, школьники овладевают речевой деятельностью, в основе которой лежат универсальные речевые механизмы. Развивающее воздействие иностранного языка, как было сказано выше, существенно усиливается, если в процессе его изучения должное место занимают познавательные / когнитивные процессы: сравнение, сопоставление с родным языком, анализ структуры изучаемого языка, осознанное владение его языковыми средствами. Иными словами, усиливается интеллектуальная составляющая образования [46, С.16]. Овладение иностранным языком как раз предполагает широкую опору на уже сформированные коммуникативные умения в родном языке, в том числе, на теоретические лингвистические

понятия. При грамотно выстроенном взаимодействии родного и иностранного языков ускоряется процесс овладения новым средством общения, развивается лингвистическое мышление, лучше осознаётся функционирование родного языка. Знание социокультурных особенностей страны изучаемого языка способно существенно повлиять на качество общения, стать залогом взаимоуважения и взаимопонимания партнёров в ходе межличностного и межкультурного общения. И, наконец, сам термин «коммуникативная компетенция» указывает на приверженность современных методистов компетентностному подходу, формирующему способность школьника к постоянному повышению качества владения изучаемым иностранным языком, переходя с одного уровня компетенции к другому, более высокому [46, С.18].

Образовательные результаты.

Результаты освоения учебных предметов в Федеральном государственном образовательном стандарте общего среднего образования даются на трёх уровнях: личностном, предметном и метапредметном [ФГОС 2010–2012].

«Выраженная специфика предмета сохраняется только в группе предметных результатов. Личностные и метапредметные результаты отражают совокупный вклад всех предметов в образование и развитие школьника. Вместе с тем каждый предмет вносит свой специфический вклад в достижение как личностных, так и метапредметных результатов. Вклад иностранного языка в достижение *метапредметных и личностных результатов* определяется направленностью обучения на развитие у школьников потребности пользоваться иностранным языком как средством общения и познания, на развитие умений поиска, обработки и использования информации на иностранном языке в познавательных, в том числе профессиональных, целях, на осознание ими ценности иностранного языка для

самореализации и социальной адаптации; воспитание качеств гражданина, патриота; развитие национального самосознания, уважения к культурным ценностям и языкам разных народов, стремления к взаимопониманию между людьми разных стран и т.д. В школьных программах по иностранному языку 80-х – 90-х годов были заложены предпосылки для дифференциации целей: наряду с практической / прагматической целью они содержали общеобразовательные, воспитательные, развивающие цели. Новая трактовка результатов освоения предметов школьного цикла, предложенная в формулировках ФГОС 2010-2012 гг. и соответствующих *Примерных программах* непосредственно отражается на целях обучения» [46, С.19].

Цели иноязычного образования, как и цели общего образования становятся:

- более сложными по структуре (метапредметные, личностные и предметные);
- более широкими (иностранному языку как средство не только межличностного, но и межкультурного общения);
- прагматичными по направленности (общение в разных формах (устной / письменной, непосредственное / опосредованное);
- дифференцированными по уровню владения иностранным языком и учитывающими европейский опыт в отношении языков международного общения (способность общаться на определённом уровне – допороговом или пороговом);
- более универсальными (возможность использовать иностранный язык как инструмент познания, самообразования в различных областях знания и саморазвития на протяжении всей жизни).

Предметные цели обучения иностранному языку неоднородны. Исходя из своей деятельностной сущности, иностранный язык как учебный предмет ориентирован на формирование пяти составляющих **иноязычной коммуникативной компетенции**: языковой, речевой, социокультурной,

компенсаторной и учебно-познавательной. Всё перечисленное должно найти отражение в **содержании**, призванном реализовать обозначенные цели иноязычного образования. Учёт реального контекста общения и необъятности языка как явления ставит проблему отбора содержания обучения, и соответственно, его структурирования [46, С.19].

Содержание ОИЯ. «Определение И.Л. Бим остаётся одним из самых взвешенных. Выделяются следующие аспекты содержания:

- единицы языка и речи: от звука и буквы до целостного текста (материальный аспект обучения);
- то, о чём и что мы говорим, слушаем, читаем, пишем - темы, проблемы, предметы речи (идеальный аспект содержания обучения);
- речевые действия с указанными выше единицами в целях решения учебно-познавательных и коммуникативных задач в процессе говорения, аудирования, чтения, письма (процессуально-деятельностный аспект содержания обучения, включающий также компенсаторные и учебные умения);
- чувства и эмоции, вызываемые взаимодействием выделенных компонентов содержания и создающие благоприятную обучающую и воспитывающую среду (мотивационный и ценностно-ориентационный аспект содержания обучения).

По определению И.Л. Бим, сказанное представляет собой многокомпонентную подсистему в целостной системе обучения иностранным языкам, компоненты которой (подсистемы содержания) находятся в иерархической зависимости друг от друга. К примеру, общение в любой форме (устной или письменной) происходит в связи с какой-то темой или ситуацией. Темы и ситуации, в свою очередь, обусловлены одной из сфер реальной жизни: социально-бытовой, учебной, трудовой, творческой и др. Поэтому умения в устной (говорение и аудирование) и письменной речи (чтение и письмо) невозможно рассматривать

вне определённой сферы, темы или ситуации общения, которые либо детерминируют поведение партнеров по непосредственному общению, либо ставят задачи перед читающим или создающим письменное произведение» [46, С.19].

Причем считается, что темы и ситуации общения могут иметь значительный воспитательный и развивающий потенциал, расширять общекультурный кругозор школьников, стимулируя к позитивным решениям, так как тематика общения в реальной жизни постоянно меняется, ролевой репертуар расширяется.

Коммуникативные намерения участников общения [46, С.20-21] также важны: убедить, расспросить, найти необходимую информацию в тексте для чтения, выделить нужную информацию при восприятии на слух текста на иностранном языке и т.д. Коммуникативные намерения, которые в методике принято формулировать в виде коммуникативных задач партнеров по общению, не ограничены и разнообразны. Они также зависят от сфер, тем и ситуаций общения. Решение коммуникативных задач невозможно без владения языковыми средствами (фонетическими, лексическими, грамматическими), набор которых постоянно изменяется.

Например, в процессе устноречевого общения с целью достижения поставленной коммуникативной задачи в рамках заданной ситуации школьник должен создавать свой собственный текст, пользуясь определённым набором речевых клише, самостоятельно строя фразы, используя «строительный материал» в виде звуков, слов и конструкций изучаемого языка. При этом необходимо моделировать своё речевое и неречевое поведение с учётом особенностей партнера по общению – его возраста, социального статуса, культурного окружения. При слушании и чтении, наоборот, требуется умение распознавать языковые средства, из которых построен воспринимаемый текст, а также использовать определённые

стратегии чтения: либо понять текст полно и точно, либо понять его основное содержание, либо извлечь необходимую информацию, либо найти требуемую информацию в целом наборе текстов. Кроме того, постоянно обогащаются и видоизменяются языковые средства. Например, широко известно явление, называемое *языковым заимствованием*, когда многие лексические единицы одного языка переходят в другой».

Текстоцентристский подход к содержанию обучения иностранным языкам, текстовая деятельность.

По мнению авторского коллектива под руководством И.Л.Бим [46, С.20], «данный подход позволяет осознать неразделимость перечисленных выше компонентов содержания обучения иноязычной коммуникативной компетенции. Причём структурирование содержания не является четко фиксированным понятием. Науки, на которые опирается методика обучения иностранным языкам, постоянно развиваются, давая новые возможности для понимания содержания обучения иностранным языкам. Так, лингвистика текста, которая выделилась в самостоятельную область знания, предлагает рассматривать процессы порождения и восприятия речи как текстовую деятельность. С этих позиций текст рассматривается как основная единица содержания обучения и позволяет представить содержание обучения иностранным языкам в ином, более детальном виде, в соответствии с названными выше компонентами содержания: «Текст выступает в обучении как объект для распознавания зрительно (чтение) и на слух (аудирование) и как продукт речепорождения (говорение, письмо).

Он структурируется на основе лексической, фонетической, грамматической, графической сторон речи, соотносится с темой и сферой общения, а также, благодаря своему экстралингвистическому содержанию, отражает и задаёт конкретные ситуации общения». Таким образом, текст

может послужить отправной точкой и стимулом возникновения целого ряда коммуникативных задач для устноречевого, письменного общения в рамках заданной тематики или в связи с ней.

На основании сказанного можно утверждать, что текстоцентристский подход к содержанию обучения иностранным языкам, основанный на роли и функциях текста, его способности передавать любую информацию, даёт широкие возможности для выхода в самые разные области знания, удовлетворяя познавательные, эстетические, нравственные и будущие профессиональные потребности школьника. Тем самым обучению иностранным языкам можно придавать самую разнообразную направленность, что определяет интегративный межпредметный характер нашего учебного предмета. Оба изложенных подхода к рассмотрению компонентного состава подсистемы содержания иноязычного образования не противоречат, а дополняют друг друга. Безграничное разнообразие уже существующих текстов и тем более текстов, создаваемых личностью в процессе общения в разных ситуациях, богатый набор лексических и грамматических средств иностранного языка, остро ставят проблему отбора содержания обучения, которое может быть освоено в рамках жесткого лимита школьных учебных часов, выделяемых на изучение иностранного языка [46, С.24].

Подведем итоги. В языковом образовании в российской школе наблюдается тенденция к координации целей и содержания обучения по всем изучаемым школьниками языкам (родному / родным, государственному, иностранному / иностранным), согласование научного понятийного аппарата и номенклатуры решаемых методических задач. При этом интегративной целью языкового образования признаётся формирование коммуникативной культуры и коммуникативной компетенции школьника как инструмента социализации

и саморазвития, т.е. формирование поликультурной и полиязыковой личности. Цели обучения иностранным языкам существенно меняются в соответствии с новой парадигмой образования (личностно-ориентированное обучение), учитывающей, в первую очередь, потребности личности. В соответствии с изменением целей меняется и содержание образования по иностранному языку, а именно, усиливается развивающий потенциал учебного материала (прежде всего текстового); происходит минимизация и постоянное обновление тематики общения; усиление

социокультурного компонента содержания как условия успешного диалога культур. А глобальная открытость и доступность информации активизировала ещё одну функцию иностранного языка - владение им выступает как средство для расширения знаний в других предметных областях, что, естественно, приводит к увеличению удельного веса общеобразовательной составляющей содержания обучения иностранному языку, повышению внимания к умениям работы с информацией и критической её оценки.

Вопросы и задания

1. Подготовьте презентацию на тему «Текстоцентристский подход к содержанию обучения иностранным языкам».
2. Коммуникативный подход – это.....
3. Основные цели ОИЯ.....
4. Предметные цели....
5. Коммуникативные намерения – это...
6. Коммуникативно-когнитивный подход....
7. Пятикомпонентная структура иноязычной коммуникативной компетенции....
8. Содержание ОИЯ, по определению И.Л. Бим, – это.....
9. Результаты ОИЯ – это....

2.3. Культурное самоопределение личности как педагогическая проблема

Суть познания состоит во взаимопонимании, во включении знания посредством слова во внутренний мир, в сознание друг друга, в смысловом отождествлении и слушающего с говорящим и наоборот. Для достижения понимания необходимо «полное взаимное... и сознательное намеренное сочувствие» А.Ф. Лосев

Цели/Миссия

Цели/миссия. Для учителя любой учебной дисциплины в школе становится проблемным и одновременно актуальным обращение к общеметодологическим и философским аспектам современного образования в связи с неоднозначно артикулированными ценностными реалиями в культуре и обществе в целом. А потому перед каждым педагогом встает вопрос: «Каким должен быть идеал образования в школе (вузе, в системе ИПК, etc.), каким должен быть современный учитель/ современный ученик/ современный урок, что собой должна представлять современная школа»? Иными словами, идет речь о совершенствовании и развитии системы современного образования в целом.

Повышение качества образовательных систем в российском социуме актуализирует исследования культурно-ориентированных практик в системе педагогического научного знания и педагогической практики, которые связываем с необходимостью учитывать *прогрессирующую функцию профессионального педагогического образования*. Данная функция, по мнению известного отечественного ученого-педагога, академика РАО Евгении Васильевны Бондаревской, заключается в *педагогической поддержке духовности и нравственности как высших форм жизни* на всех уровнях образовательной деятельности в целях обретения смыслов. Связано это с тем, что работа со смыслами, ценностями, системой ценностно-смысловых отношений личности составляет основу воспитания ее духовно-нравственной культуры [5, С.6].

Именно этот методологический концепт становится приоритетным для современной философии отечественного образования, где *духовно-нравственное воспитание* является базовым человекообразующим процессом, позволяющим растущему человеку взрослеть, становиться профессионалом, входить в пространство культуры, осмысленно выбирать личностно значимые ценности и строить модели собственного поведения, программ и проектов настоящей и будущей жизни [3, С.7-8]. Примечательно и то, что уважаемый ученый отводит в этом процессе важную роль учителю, умеющему наладить *диалог с учеником*.

Благодаря новому подходу инновационная педагогика выявляет и формирует сегодня *субъектно-социальные условия*. При этом основным действующим лицом становится профессионально компетентная, культурная, социально ответственная личность.....педагогика выявляет и переводит в личностный план те возможности и тенденции общества, которые открывают для обучающихся пространство и пути их общественной самореализации и вместе с тем - *личное творчество, активность, полноту их собственного бытия* [4; 10; 12; 25;27; 35;38;43;45].

В этих условиях постепенной переориентации образовательного процесса с обучающих технологий на более пристальное внимание к формированию субъектной позиции личности в реальной педагогической практике могут помочь фундаментальные практико-ориентированные разработки в области *культурной коммуникации*

на всех уровнях функционирования образования в системе гуманитарного знания.

В связи с этим, естественно, возрастает роль и ответственность педагога-лингвиста, педагога-словесника, а также всех «предметников», учителей всех образовательных областей (учителя школы, преподавателя вуза) за результаты культивирования основ межкультурной коммуникации [3;4,5,8;26;27;29;30;32;36;] в специально-организованных на принципах разумности педагогических ситуациях, в основании которых, прежде всего, психологическое равновесие непосредственных участников педагогических практик в школе (средней и высшей), позволяющих формировать человеческий капитал [43;45] и аксиологический потенциал личности.

Однако ни для кого не секрет, что культура общения непосредственных участников образовательного процесса в школе, а также наших современников в целом, оставляет желать лучшего (публичный цинизм, оговорки, неумение слушать и слышать другого, затрудненное изложение в устной и письменной форме своей позиции, размытые суждения, явная демагогия, и т.п.). В то время как языковая и коммуникативная культура соотечественников – цель и непосредственный результат образования, за который несут ответственность и учителя, и преподаватели вуза. Коммуникативно-профессиональный дискурс современного учителя также стал в последнее время проблемой номер один. Недаром в некоторых регионах организовывают наряду с творческими конкурсами и проектами олимпиады на знание родного языка, на владение коммуникативной и общей культурой с элементами языкового тестирования, в том числе, и на выявление уровня функциональной грамотности.

И совершенно правы те исследователи современных тенденций развития образовательных систем, когда

доказывают необходимость продвижения *идеи диалога культур*, согласно которой может идти речь об избирательном отношении личности к аксиологическим реалиям культур. В свою очередь, такое отношение чаще всего основано на эмоциональной стороне духовного мира личности, поскольку эмоциональная культура является важнейшим компонентом духовного содержания личности [34;41].

В данном контексте автору статьи близка позиция профессора А.А. Поляковой, которая утверждает, что именно *диалог культур в образовании*, основывающийся на признании равноправия, равноценности культур, позволяет сформировать образ культуры мира и ненасилия, готовность к общению, умение сотрудничать с представителями разных культур. Причем в такой ситуации формирование индивидуальной культуры не может быть представлено как «механическое переливание» духовного содержания среды, окружающей человека (непосредственных участников образовательного процесса), в духовный мир/пространство его личности. Причина видится в том, что сам механизм усвоения культуры носит избирательный характер, зависящий от индивидуальных черт личности. Это и составляет сущность процесса становления и развития *аксиологического потенциала личности на основе ценностей культуры* [39;40].

А потому чрезвычайно важно научиться жить вместе в культурных пространствах с иной историей, традициями, учась и развиваясь всю жизнь; научиться работать на высоком уровне профессионализма, а в более широком смысле – приобретая компетентность, дающую возможность справляться с различными непредсказуемыми ситуациями. Эти призывы международного педагогического сообщества, прозвучавшие еще в двадцатом столетии и касающиеся образования как приоритетной ценности общества и личности, остаются актуальными и в глобализирующемся мире третьего

тысячелетия, который находится в постоянном поиске своих ценностных доминант в пространстве «свободы» неоднозначных духовных и нравственных смыслов человечества.

Федеральные государственные образовательные стандарты определяют воспитание патриотизма, национального самосознания личности, основанных на принципах гражданской ответственности и диалога культур, в качестве одного из значимых направлений в структуре ценностных ориентиров системы образования. Основным содержанием духовно-нравственного развития гражданина России становятся базовые культурно-ориентированные ценности российского общества.

Воспитательный компонент освоения родной и иноязычной культуры в составе гуманитарного знания и образования личности в свете требований и принципов гуманистической парадигмы общего образования подразумевает овладение ее педагогическим содержанием, включающем традиции и культуру стран изучаемых языков (родного и иностранных). В этом огромную помощь учителю оказывают авторские коллективы современных отечественных УМК, основная целевая направленность которых видится в формировании *коммуникативной компетенции обучающихся и функциональной грамотности в первую очередь*. При этом не всегда предлагаемые средства и способы овладения выразительными средствами культуры в рамках УМК нового поколения позволяют расширить возможности самого педагога (предметника) в аспекте *профессионально-коммуникативного дискурса*.

Хотя, как никогда ранее, учителю открываются перспективы в направлении развития собственной коммуникативной культуры и профессионально-коммуникативного дискурса как неотъемлемой ее составляющей, особенно при организации совместной с учащимися проектной деятельности. И в этом особую роль в учебно-методических пособиях могут выполнять *развивающие*

задания [7], в базе которых система развивающих ситуаций с ярко выраженной коммуникативной установкой на межкультурное общение людей разных культурных, воспитательных и образовательных сред и т.д. Причем *сравнительно-сопоставительный подход к содержательному наполнению*, представленный в отечественных учебных пособиях, в сочетании с использованием системы развивающих заданий, становится ведущим при формировании положительной мотивации обучающихся и важным механизмом реализации *воспитательного потенциала языкового и литературного образования*. Связано это с тем, что учащиеся всегда привлекает тот материал или те факты, которые можно сравнить, сопоставить, обобщить, систематизировать, ответить на вопрос «А как у них?».

Когда рамки учебного пособия по той или иной проблеме становятся *тесными*, авторы приобщают с помощью проектных заданий непосредственных участников образовательного процесса к использованию пространства Интернета, где можно найти оперативную информацию культуроведческого и лингвострановедческого содержания и характера.

Поэтому задача учить творчеству, воспитывать самостоятельную личность, умеющую принимать решения и нести за них ответственность, умеющую критически мыслить, вести дискуссию, аргументировать и учитывать аргументы оппонента, выдвигается на одно из первых мест в процессе культурно-ориентированной парадигмы образования. И если мы хотим развивать и совершенствовать аксиологический потенциал личности (по А.А. Поляковой) как основу для формирования методологической культуры педагога, важное место должна занять специально организованная работа слушателей различных дополнительных образовательных программ по овладению профессионально-коммуникативным дискурсом, о котором и пойдет речь далее.

Методология/Программная структура.

Предложенная стратегия обучения творчеству творчеством, в основании которой концепция культурного самоопределения в полиязыковом образовательном пространстве, философия диалогизма и идея аксиологического потенциала личности, направлена на формирование готовности к постоянному творческому поиску в аспекте совершенствования коммуникативной культуры личности.

В свете этой стратегии проблема профессионально-коммуникативного дискурса рассматривается с позиций сущности понимания гуманитарного знания в процессе диалога [1-3;31;37;49]. Расширению границ понимания важности этой проблемы для образования способствовало обращение к сложившейся в середине XX века философии диалогизма, представленной такими именами, как М. М. Бахтин, М. Бубер, Г. Г. Гадамер, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Хюсси, А. А. Ухтомский и некоторые другие. Данная философская концепция находит отражение и в фундаментальных работах по психологии процессов общения и смыслообразования/смыслопорождения Л. С. Выготского, А.Р. Лурии и школы, А. Маслоу, Ж. Пиаже, В. Франкл и некоторых других авторов. В современной гуманитарной психологии основные концептуальные идеи в этом направлении были сформулированы в трудах М. Боуэна, К. Роджерса, Э. Фромма, Т. А. ван Дейка, для которых процесс понимания - это способность постичь смысл, значение того или иного явления, а также достигнутый при этом результат.

На актуальность проблемы понимания в герменевтико-майевтическом контексте обращали внимание и лингвисты (Г.И. Богин, С.А. Гончаров и некоторые другие), отмечая важность её изучения для образовательных систем в рамках коммуникативных процессов. В свете решения континуальных (семантических) задач (В.И. Тюпа, Ю.Л. Троицкий и другие) понимание

рассматривается как особый процесс, протекающий в сознании человека и представляющий собой интегральный акт, посредством которого происходит интериоризация нового знания в общую (наличную) структуру сознания личности и «снятие» на этом фоне какой-то части незнания. Причем подчеркивается, что этот процесс неразрывно связан с языком.

Опора на результаты этих исследований позволяет признать гуманитарное знание как систему и говорить о существовании разных уровней глубины понимания гуманитарного знания, трактовать и интерпретировать его (знание) на адекватных уровнях, требующих и разных уровней глубины понимания [1-3;31;37;49]. В частности, можно говорить а) о понимании только основной темы высказывания, содержащейся в тексте, его главной сюжетной линии (ход, последовательность изложения мысли и основной аргументации, которые лежат явно на поверхности); б) о «распаковывании смыслов» текста, с погружением в «закрытую» глубину знания, связанную с постижением символического языка, пониманием внутренней логики текста; в) об открытии законов мироздания, сущности архетипов образов, происходящих в состоянии инсайта, мгновенно.

Одновременно осознается, что понимание как распаковывание разных уровней гуманитарного знания через работу с текстом осуществляется в процессе диалога с автором. В таком диалоге главная роль принадлежит слову (А. Ф. Лосева, С. Н. Булгакова, М. М. Бахтина, О. Розенштока-Хюсси). По А. А. Потенбня, слово принадлежит говорящему и слушающему, причем его значение состоит в том, что оно имеет смысл вообще. По мнению С. Н. Булгакова, слово как инструмент, с помощью которого достигается понимание, – это нечто большее, чем просто средство или орудие; с помощью слова через актуализацию разных уровней сознания человек, «микрокосм»,

становится интегральной частью мира, «макрокосма» [21].

При этом для процесса понимания важно то, что не люди соединяют себя словами, употребляя язык как орудие, средство для общения, но язык соединяет людей, которые, несмотря на свое разъединение в пространстве и времени, ощущают свое единство в слове. Слово, по мнению А.Ф. Лосева, – это «стихия разумного общения живых существ в свете смысла и умной гармонии...» [37]. В своей поздней работе «О коммуникативном значении грамматических категорий» А.Ф. Лосев особо подчеркивает, что при речевом общении не происходит прямого отражения действительности, дублирования ее; действительность, ее элементы определенным образом интерпретируются, понимаются, и это понимание сообщается другому сознанию. Поэтому можно говорить о бесконечном количестве оттенков значения каждого данного слова и каждой грамматической категории, реализуемых в конкретном, живом контексте речи.

В связи с наличием *двух разных моделей мышления* понимание никогда не бывает абсолютно полным. Только диалог позволяет четко оценить уровень непонимания и строить дальнейшее познание так, чтобы снизить этот уровень до возможного минимума. В работах М.М. Бахтина, М. Бубера, Ю. М. Лотмана, В.С. Библера, М.С. Кагана обстоятельно обоснована *диалоговость как центральная характеристика понимания*, под которой имеют в виду//понимают а) признак гуманитарного мышления, как всеобщее определение неделимых начал мышления [1-3;33;37]; б) универсальный, всеохватывающий способ существования культуры и человека в культуре, по М. Буберу.

Причем **в** пространстве разных парадигмальных текстов диалог будет вести себя по-разному. Поэтому в разных типах диалога (*мир – онтологический текст, человек – антропологический текст, природа – экологический текст,*

поступок – психологический текст, урок – педагогический текст и пр.) [21] и разные модели понимания, вытекающие из них. Изложенное выше позволяет утверждать, что диалог – это способ общения с содержанием культурного текста/тов, понимание которого/ых требует развития разных моделей мышления, составляющих суть, основу для проектирования и реализации гуманитарных практик, нацеленных на культурное самоопределение непосредственных участников образовательного процесса [10].

А потому приоритеты и перспективы развития гуманитарных практик в современном поликультурном образовании видим, прежде всего, в культуре понимания другого с помощью выразительных средств культуры в контексте профессионально-коммуникативного дискурса и в интеграции естественнонаучного и гуманитарного подходов в образовании. Осознание педагогическим сообществом необходимости в интеграции происходит с большим запозданием; причем следует отметить, что бытует снобистское отношение к гуманитарному как к чему-то второсортному. Поясним. Такое отношение имеет под собой определенную философию. Во-первых, максимальное сосредоточение на узкой предметной области – необходимое условие достижения в ней существенных результатов, а, во-вторых, естественнонаучное знание, используемое для увеличения материального богатства, рассматривается как бесспорно приоритетное по отношению к духовному началу, связанному с гуманитарными науками и искусством. Специфика гуманитарного знания, очевидно, в том, что оно отражает, «рефлексирует» бытие и сознание на «социетальном» уровне.

Поэтому главная форма демонстрации понимания участниками коммуникации – не просто диалог, а дискурсивный диалог. Традиционно дискурсу приписываются такие основополагающие характеристики, как неотложность (как

таковая, она имеет природу события); возможность выбора, спонтанность. Более того, дискурс представляет собой продолжение «выбора, посредством которого выбираются одни значения и отвергаются другие; этот выбор производит новые комбинации: высказывание еще не высказанных фраз, не ограничиваясь рамками конкретного языкового высказывания, т. е. рамками текста или самого диалога» [21]. Поэтому дискурс неизбежно выводит нас за пределы непосредственной языковой, коммуникативной ситуации в более широкую сферу – *ситуацию надпредметной, жизненной реальности*, которая и обеспечивает нам интеграцию в образовательном пространстве. Вот почему в коммуникативной образовательной ситуации посредством развертывания дискурса оказываются актуальными *риторика, герменевтика и майевтика*, которые выстраивают семантическое поле дискурса. Предметом в этой ситуации становится единство и взаимодействие системы языка и системы предметной риторики. А процесс постижения всякого гуманитарного знания есть коммуникативное событие, герменевтическое по своей природе, как личностно-значимый, смыслообразующий, ценный и ценностный дискурс. Взаимосвязанные коммуникативно-риторические ситуации несут упорядоченные педагогические знаки, образы и символы, которые передаются другому в процессе развертывания дискурса. Полноценный дискурс возникает, если имеет место диалогическое согласие при «встрече и соприкосновении» двух неотожествимых стратегий смыслопорождения [21]. А потому уверены, что в дискурсивной практике должно произойти слияние образов, позиций, моделей мышления субъектов, вступающих во взаимодействие, а условия для этого возникают в процессе воплощения модели образования на базе методологии «образ – смысл – язык – текст».

Перечисленные выше концептуальные положения, отражающие принципы формирования методологической готовности учителя-практика к реализации инноваций в образовании в свете стратегии «Обучение творчеству через творчество», положены в основу дополнительных профессиональных программ модульного типа по специальности «Лингвистика: теория и практика преподавания иностранных языков» и «Филология», реализуемых кафедрой с 1998 года. Учитель-гуманитарий имеет доступ в Интернете к программам и УМК нового поколения, так они полностью выставлены на кафедральном сайте в рубрике «Дистантное обучение», а также в фондах библиотеки института.

Цель дополнительных профессиональных программ – подготовка специалистов с высшим педагогическим образованием к профессиональной деятельности в сфере преподавания названных выше дисциплин для работы в новой образовательной ситуации. В качестве *задач курсового повышения квалификации* с помощью предлагаемых информационных материалов выдвигаются следующие:

Становление концептосферы индивидуального языка учителя, в основании которой современные философские, теоретико-методологические, культурологические и психолого-педагогические подходы к формированию личности в контексте поликультурности и полиязычий.

Совершенствование способов совместного определения путей и средств решения актуальных задач модернизации отечественного образования в свете ФГОС ООО с помощью культурных практик. Овладение учителем средствами эффективного освоения языков культуры, сохранения своеобразия языка, автономии и самовыражения личности обучающегося, совершенствования речевой и коммуникативной культуры, иными словами, овладение коммуникативно-профессиональным дискурсом.

Содержательно и структурно материалы модульных программ, его темы представляют собой ряд комплексных положений философии образования и языка как культурного феномена, культурологии и лингвокультурологии, лингвострановедения и лингводидактики, в основании которых положены принципы системности, интегративности и целостности. Материалы включают в себя введение, научно-методические разработки информирующего и проблемного характера, ориентирующие на оригинальность и сотворчество преподавателя курсов и учителя (ей), контрольные вопросы и вопросы для обсуждения, список литературы (обязательной и дополнительной), а также глоссарий.

Каждая тема предваряется кратким авторским видением роли социально-философских и культурологических механизмов и средств аккультурации, аксиологизации образовательного пространства. Включая систему позиционных линий по актуальным проблемам современного образования, материалы модуля могут быть предъявлены в рамках проблемных (диалоговых) лекций, круглых столов, микроконференций, дискуссионных клубов, семинаров, творческих мастерских, практикумов, а также в процессе подготовки и написания авторских квалификационных проектов - методических разработок, статей проблемного характера.

Причем основной подход к образовательному процессу на курсах повышения квалификации и переподготовки – *рефлексивный*, позволяющий создать условия для последующего внедрения предложенных в двух последующих модулях педагогических и частнодидактических стратегий поведения учителя и ученика в реальной школьной практике. Каждая тема, снабженная контрольными вопросами и практическими заданиями и списком обязательной литературы, прорабатывается слушателями самостоятельно в рамках дистантного

модуля.

Для этого выделяется одна треть курсового повышения квалификации в рамках самообразовательной деятельности учителя. Изучение ценностных оснований накопленного отечественного педагогического опыта позволяет учителю совершенствоваться в профессии, формируя интеллектуальный облик и потенциал нации. В свою очередь, выполнение поставленной цели осуществляется в следующих наиболее перспективных, с нашей точки зрения, направлениях. Представляется значимым:

- системное использование диалоговых лично ориентированных технологий [5,6,7] с распространением дистантных форм обучения;

- расширение творческого потенциала участников образовательного процесса за счет внедрения средств обогащения их функционального и смыслового поля в процессе сотрудничества педагогов разных профилей, специальностей, разных образовательных областей, и в первую очередь, с учителями родного (русского) языка; это становится важным, так как формирование человека культуры, человека духовного, всегда происходит благодаря диалогу культур – родной и иноязычной/полиязычной.

- последовательное и масштабное изучение системы творческих функций непосредственных участников образовательного процесса в условиях полифонии классических и нетрадиционных педагогических стратегий и обновляющегося содержания образования;

- предоставление равных возможностей для каждого обучающегося в рамках коммуникативно-деятельностного подхода, отбор и внедрение способов их реализации в педагогический процесс современной общеобразовательной школы;

- разработка и внедрение разумных критериев оценки и диагностических средств состоявшегося сотворчества непосредственных

участников образовательного процесса (руководителя курсового повышения квалификации, преподавателей, учителей и учащихся), их полифоничного взаимодействия в целях эффективного культурного самоопределения личности.

Перечисленные выше условия позволяют высветить важный аспект педагогического новаторства в целях повышения и обновления качества отечественного образования, о чем регулярно автор статьи и учителя-практики пишут в региональном научно-методическом журнале «Сибирский учитель» (рубрики «Языковое пространство культуры» и «Форум», посвященные проблемам гуманитарного образования в школе), а также в других российских журналах. В частности, учителя, пройдя соответствующую подготовку на курсах и проблемных семинарах, делятся новаторским опытом,

позволяющим оценивать уровень сформированности его методологической культуры.

Последняя предполагает знание основных принципов реализации федеральных образовательных программ; умение анализировать современные программы и УМК в контексте полиязычий и качественного обновления образования; владение современными способами диагностики образовательного процесса в контексте культурного и языкового плюрализма; умение планировать деятельность с учетом принципов культурного и языкового плюрализма; умение анализировать собственную деятельность с позиций культурной парадигмы образования; применение стратегий и тактик реализации культурного самоопределения личности в реальной педагогической практике.

Вопросы и задания

1. Почему формирование коммуникативной компетенции признаётся одной из важнейших задач образования:
 - А) коммуникация в глобализирующемся мире
 - Б) закрытый социум.
2. В соответствии с какой парадигмой образования меняются цели обучения иностранным языкам:
 - А) личностно ориентированное обучение,
 - Б) знаниево центристское обучение.
3. Коммуникативно-когнитивный подход необходим для:
 - А) усиления интеллектуальной составляющей и значимости общения,
 - Б) усиления значимости родного языка в процессе общения.
4. Коммуникативная компетенция в данной концепции определяется как:
 - А) системное новообразование в языковой среде,
 - Б) комплексное, подразумевающее способность и готовность человека осуществлять общение во всех сферах жизни.
5. Назовите ведущую функцию языка:
 - А) сигнификационная
 - Б) обучающая
6. Социальное значение полиязыковой культуры рассматривается через призму:
 - А) язык–речь–общение,
 - Б) трудовой деятельности
7. Почему освоение неродных языков – важнейшая сторона гуманитарной подготовки:
 - А) расширение возможностей для познания,
 - Б) расширение возможностей для познания и общения в поликультурном пространстве.

8. Базовый слой полиязыковой культуры заключен:
А) в предметной деятельности человека, где создаются вещи, и в процессах общения людей, порождающих идеи и представления, в системе духовных ценностей и культурных достижений,
Б) только в познавательной деятельности.
9. Приоритеты современного отечественного образования в контексте культурной парадигмы – это:
А) знания, навыки,
Б) личностные приращения живого знания
10. В диалоге главное
А) слово и текст
Б) понимание в процессе диалога с автором с помощью слова.

2.3. Культурное самоопределение личности как педагогическая проблема

Формирование эмоционально-положительного отношения учащихся основной и средней школы к учению составляет одну из важнейших задач, стоящих перед учителем любого предмета, а перед учителем иностранного языка в особенности, так как отсутствие ежедневной, ежеминутной информационно-образовательной среды иноязычного характера не работает на пользу ни ученику, ни учителю. Однако практические запросы общества, жизнь и деятельность в условиях глобальных языковых и культурных изменений в мире, законы формирования и потребности самой личности обучающегося придают особую актуальность поставленной проблеме. Значительный вклад в исследование проблемы мотивации к учению внесли отечественные ученые, педагоги, психологи, методисты в прошлом столетии (И.Л. Бим, В.И. Загвязинский, В.Я. Зорина, В.С. Ильин, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Я.С. Турбовской, В.С. Цетлин, Ю.В. Шаров, Г.И. Щукина и многие другие).

Эти исследования позволили автору еще 80-е годы прошлого столетия выделить познавательный интерес как основной и надежный показатель активно положительного отношения школьников к учению, как тот важный мотив учения, который побуждает учиться с охотой, который связан с радостными переживаниями от умственного труда.

Развивающим можно назвать такое

обучение, которое одновременно воспитывает учащихся и максимально способствует совершенствованию их учебно-познавательной деятельности. При этом формирование творческих начал, готовность к собственно поисковой и преобразующей деятельности в целях формирования национального (языкового) самосознания, социальной идентичности и адекватного профессионального выбора на жизненном пути – приоритетная задача и главный результат развивающего иноязычного образования, центральным звеном которого становится культурное самоопределение личности в полиязыковом образовательном пространстве.

А потому в процессе обучения предлагаем использовать три вида развития, поддержания и подкрепления познавательного интереса (Г.И. Щукина, 1980) обучающихся как основного мотива развивающего учения:

а) стимулирование познавательных интересов при помощи содержания обучения (лингвистического, экстралингвистического и текстуального материала);

б) стимулирование, связанное с организацией такой учебной деятельности школьников, которая направлена на развитие всего комплекса их когнитивных способностей;

в) развитие интересов посредством создания условий для эмоционально-

положительного тонаса
непосредственных участников
образовательного процесса.

В системе приёмов, направленных на формирование учебно-познавательной деятельности, выделим приёмы специальные (в рамках конкретного учебного предмета) и общие (обобщённые умения). Обобщённые умения подразделяются на умения выполнять логические мыслительные операции (анализ, синтез, классификация, типологизация, обобщение и т. д.) и навыки рационального учебного труда, к которым относятся умения планировать и организовывать свою учебную деятельность, уяснить учебную задачу и подготовиться к её решению, пользоваться книгой и другими источниками знаний, оформлять результаты работы с различными источниками знаний, контролировать результаты учебной деятельности и корректировать её, в современной интерпретации, *система универсальных учебных действий*.

Целенаправленно формируя приёмы умственной деятельности, ведущие к самостоятельности и повышению активности мышления учащихся, следует развивать такие его (мышления) качества, как глубина и широта, быстрота, обстоятельность, систематичность, последовательность, критичность и самокритичность, гибкость. Без этих качеств невозможны правильная оценка сложившихся жизненных ситуаций, поиск нового варианта решения того или иного вопроса. Кроме того, направленность обучения на формирование указанных качеств позволяет одновременно совершенствовать внимание, память, воображение. Широкое и устойчивое проявление сформированных интеллектуальных умений при решении учебных задач различного уровня сложности позволяет учащимся адекватно конкретной учебной ситуации оценивать приобретаемые знания, осуществлять поиск новых вариантов решений, давать адекватную оценку

своим действиям, критично подходить к собственной познавательной деятельности.

Средства и методические приемы развития учащихся. Среди многочисленных средств педагогического воздействия мы выделяем специальные задания, условно названные нами «развивающими», которые, с одной стороны, готовят школьников к самостоятельному осмыслению учебного материала, а с другой – требуют самостоятельных обобщений и выводов, творческого подхода к решению тех или иных вопросов. Выполнение развивающих заданий, представленных в определенной логической последовательности, открывает учащимся новые знания, новые способы добывания знаний; сам процесс их выполнения обеспечивает синтез овладения знаниями, приемами умственной деятельности и нормами отношения к различным видам познавательной деятельности. Деление развивающих заданий на три группы - задания-инструкции, задания-реконструкции, задания-поиски - следует считать условным, учитывая потребность повысить контроль/самоконтроль за ходом мыслительной деятельности обучающегося, а также необходимость определения специфики обучения приемам, направленным на формирование позитивного познавательного опыта проблемно-поискового типа, требующего серьезных осознанных интеллектуальных усилий учащихся основной и средней школы.

Задания-инструкции направлены на восприятие, осмысление, запоминание и воспроизведение учебного материала на основе образца рассуждения и выполнения того или иного развивающего задания. Эти задания связаны с уяснением теоретического и фактического материала (например, грамматических правил, позволяющих осознать последовательность действий самостоятельно в последующей работе); содержания прочитанного или прослушанного (выделить ключевые

слова, ответы на вопросы по содержанию, простой пересказ без дополнительных заданий, составление простых планов по усвоенному образцу). Они способствуют накоплению и закреплению в памяти данных, необходимых для последующей продуктивной деятельности (приёмов запоминания, отдельных мыслительных операций, фактических знаний, практических умений и навыков). Это, в свою очередь, позволяет за довольно короткие сроки усваивать весьма значительный фактический материал, предусматриваемый школьной программой.

Задания-инструкции могут формулироваться следующим образом: Listen to some one talking about a film. Answer the questions. Use your answers to write a short review of the film (здесь и далее примеры взяты из УМК серии «Звёздный английский» авторов К.М. Барановой, Д. Дули, В.В. Копыловой и др. для 10 и 11 классов (профильный уровень). М.: Просвещение, 2011).

Задания этой группы требуют от школьников репродуктивной деятельности: воспроизведения всей системы признаков понятия, точного соблюдения последовательности выполнения развивающего задания, самоконтроля и самооценки правильности промежуточных и конечных результатов выполняемых действий. При выполнении таких заданий помощь учителя максимальна. Перенос знаний и умений в ближнюю ситуацию (при выполнении тренировочных заданий), в ситуативно-сходную, путь решения мыслительной задачи показывается учителем, проверка же осуществляется учеником самостоятельно. Развивающие задания этого типа являются лишь необходимым этапом на пути к организации продуктивной деятельности.

Задания-реконструкции направлены на дальнейшее совершенствование мыслительных операций, на активное овладение приёмами рациональной умственной деятельности. Для выполнения этого типа развивающих

заданий необходима деятельность по распознаванию и классификации, что лежит в основе интеллектуального развития учащихся более высокого уровня. Роль учителя при предъявлении таких заданий заключается в том, чтобы показать учащимся направление их мыслительной деятельности. По содержанию задания-реконструкции могут включать следующие виды: составление сложного вопросного плана прочитанного или прослушанного; выделение основных положений с последующей детализацией и аргументацией; подбор материала к теме; рассказ по заданной теме; рассказ по картине, наблюдениям и так далее.

Приведем примеры:

Which sports can you see in the pictures? Which is your favorite one? How do you think people benefit from doing sports? Use the ideas to tell your partner;

Where might you find this text? What is the writer's purpose (to inform, to entertain, etc.)? What message does the text carry?

What should we do to live longer? Spend three minutes writing about the topic. Read it to your partner.

Этот тип заданий является важным средством перевода учащихся на уровень собственно творческой деятельности, так как при их выполнении уменьшается удельный вес дословного воспроизведения учебного материала и повышается значение приёмов трансформации и переосмысления, комментирования, преобразования лингвистического, экстралингвистического и текстуального материала.

Задания-поиски направлены на использование всей системы приобретенных ранее приёмов умственной деятельности, конструирование новых сочетаний этих приёмов, перестройки «шаблона» в знакомой ситуации для получения новой информации. Учащиеся каждый раз самостоятельно выбирают логику рассуждения (например, при подготовке реферата, сообщения, написания проектной работы, работы над проектом

в команде и т.д.), самостоятельно планируют выполнение сложного задания, требующего познавательной теоретической и практической деятельности; осуществляют самоконтроль, учёт своей работы и оценку её хода и результатов:

In groups, collect information, then write a short article about how to save energy at home. You can use ideas from Ex. 5. You can visit this website: www.eere.energy.gov;

The school representative has asked your class to nominate a teacher for this year's Teacher of the Year award. Write your letter explaining why you believe this person should be nominated and what makes him/her a good teacher (120–180 words);

In pairs, find out about two types of HEALTHY fast food. Research: when and where it is sold; what the ingredients are; why it is popular. Prepare a PowerPoint presentation of your project for the class.

Изложенный выше подход к развивающим заданиям позволяет: обеспечить их дидактическое назначение в учебном процессе; определить количественное соотношение заданий репродуктивного и продуктивного характера для реализации развивающего обучения; наметить последовательность предъявления развивающих заданий с тем, чтобы содержание каждого из них в процессе усвоения учебного материала и способа деятельности могло выполнять функцию направляющей линии, по которой логическое мышление ученика идет от простого к сложному; обеспечить продуктивное формирование обобщений; закрепить и повторить пройденный материал по крупным, наиболее важным вопросам, проблемам, темам и так далее.

Как показывает многолетняя практика использования системы развивающих заданий, их принципов, эффективной можно признать следующую последовательность действий: раскрытие учителем значения и практической ценности того или иного умения (приёма); восстановление в памяти учащихся необходимых теоретических знаний и формирование соответствующих правил; раскрытие

сущности операции, приёма путём прямого объяснения (что такое анализ, синтез, обобщение и так далее и как использовать их для освоения конкретного материала) или изложения, в ходе которого учитель или его помощник-ученик показывает образец анализа, размышления, комментирования и так далее; первичное применение операции, приёма учащимися при самостоятельном выполнении задания.

Целенаправленное формирование положительной мотивации на всех этих этапах является основным и важным психологическим требованием. Включение учащихся в процесс обобщения с помощью системы развивающих заданий, составленных на различном учебном материале современных отечественных УМК по иностранным языкам, ведёт к формированию наиболее общих моделей мыслительной деятельности, что, естественно, способствует формированию стойкого познавательного интереса к учебному предмету и к учению в целом.

Применение предложенной системы принципов составления и применения развивающих заданий в целях мониторинга эффективности и результативности проводимой работы позволяет предложить читателю возможные способы использования данной системы развивающих заданий с целью диагностики повышения мотивации обучающихся к учению. В частности, предлагаем для осмысления и апробации в реальной педагогической практике следующие три уровня развития познавательного интереса как основы положительной мотивации к учению.

Первый уровень познавательного интереса проявляется в возникновении эпизодического интереса к фактам, внешней стороне учебной деятельности без глубокого осмысления, интереса к совершению простых операций по заданному образцу.

Второй уровень познавательного интереса проявляется в становлении,

развитии интереса до степени, когда он становится важной побудительной силой процесса учения. Уровень интереса характеризуется склонностью учащихся самостоятельно находить основную идею изучаемого материала, связывать новый материал с ранее изученным, сравнивать, делать обобщения и так далее.

Третий уровень познавательного интереса проявляется, когда уровень высшего развития познавательного интереса перерастает в потребность в творчестве для себя и для других (составление проекта, своего ученического портфолио, участие в групповом проекте, в олимпиадах, конкурсах разного уровня, участие в ГИА и ЕГЭ, в международных экзаменах и проектах и так далее). Уровень интереса отличается склонностью школьников глубоко изучать теоретические вопросы, самостоятельно изыскивать материал по интересующему вопросу или проблемам, часто выходящим за пределы учебных программ.

В нашей практике была апробирована и внедрена для каждого уровня развития познавательного интереса целая система взаимосвязанных показателей. Субъективно познавательный интерес выражается в эмоциональном отношении к знаниям, в их углубленном изучении, в систематическом активном самостоятельном поиске источников знаний по вопросу или проблеме, в настойчивом преодолении трудностей, возникающих при овладении знаниями и способами их приобретения и применения. Показатели познавательного интереса могут быть разделены на три большие группы. В основу деления были положены стороны познавательной деятельности: **содержательная, процессуальная и мотивационная.**

К **первой группе** мы отнесли показатели, характеризующие направленность познавательного интереса к **содержательной стороне познавательной деятельности** и отражающие **предметные результаты**:

а) стремление перейти от поверхностного изучения интересных фактов, явлений окружающего мира к глубокому проникновению в их суть, к осмыслению основных положений изучаемого материала, к установлению связей с ранее изученным, к поискам причинно-следственных связей; б) проявление склонности к изучению теоретических вопросов; в) желание самостоятельно находить источники для получения материала по интересующим разделам, вопросам или проблемам, часто выходящим за пределы учебной программы; г) стремление овладеть системой основных знаний и преодолеть интерес лишь к получению информации из различных областей человеческого знания.

Во **вторую группу** были включены показатели, относящиеся к **операциональной/процессуальной стороне учебно-познавательной деятельности** и отражающие **метапредметные результаты**:

а) желание выполнять задания повышенной трудности, т. е. задания частично поискового и творческого характера;

б) стремление овладеть системой умений и навыков, специфичных для определенного конкретного учебного материала;

в) позитивное отношение к овладению рациональными способами приобретения и применения знаний, умений и навыков.

И в **третью группу** вошли показатели, характеризующие **мотивационную сторону познавательной деятельности** и отражающие **личностные результаты-изменения**:

а) осознание важности приобретаемых знаний, понимание необходимости систематической учёбы для подготовки к труду, к будущей профессии; чувство долга, ответственности перед собой, коллективом, положительное отношение к образовательному процессу в целом;

б) личностная значимость знаний для ученика, потребность в расширении кругозора, увлечённость процессом

учения; в) стремление завоевать авторитет и уважение учителей, родителей, одноклассников; проявление чувства собственного достоинства.

Естественно, вышеперечисленные показатели не являются исчерпывающими и, по-видимому, могут потребовать дальнейшей разработки и совершенствования на практике.

Однако следует отметить, что хотя такая их классификация и условна, как

условно деление самих развивающих заданий, которые должны составляться на реальном языковом и текстуальном материале современных отечественных УМК, предложенная автором система помогает более объективно судить о реальных результатах: личностных, предметных, метапредметных в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения.

Вопросы и задания

1. Познавательный интерес – это....
2. Принципы разработки развивающих заданий (назовите) – это
3. Уровни, критерии и показатели положительной мотивации к учению включают ...
4. Разработка системы развивающих заданий и ситуаций включает...

Задание № 1. Какое обучение можно считать развивающим согласно предложенной концепции в теме третьей?

Задание №2. Можно ли считать развивающими задания в УМК, который Вы используете? Приведите примеры и аргументируйте Ваш ответ.

Задание №3. Согласны ли Вы с предложенной системой заданий? Приведите аргументы.

Задание №4. Прочитайте в Интернет-журнале «Иностранные языки» статью Елены Ватолиной «Современный урок английского языка с применением системы развивающих заданий (на примере УМК Spotlight)» 3 изд-во ПРОСВЕЩЕНИЕ) Рубрика «Из практики учителя» //Вторник Ноябрь 1 2016, напишите краткий отзыв после статьи в журнале.

Рекомендуемая литература, документы и Интернет-источники

1. Байбородов А.Ю. Общение как универсально-всеобщий способ бы-тия // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2016. № 1. С.74-87.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества [Текст]: /М.М.Бахтин.- М., 1979.- 412с.
3. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин или Поэтика культуры [Текст] /В.С.Библер. - М.: Прогресс 1991. – 176с.
4. Биболетова М.З., Трубанева Н.Н., Щепилова А.В. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» // ИЯШ.2013.- № 9. – С. 3-9.
5. Бондаревская Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании // Педагогика. 2012. – № 7. – С.3-13.
6. Бондаревская Е.В. Духовно-нравственное воспитание учащихся в свете особенностей современной социально-педагогической ситуации и проекта новых образовательных стандартов // Известия кафедры педагогики Южного федерального университета. Вып 2: “Концептосфера и культурные практики духовно- нравственного воспитания в школе и вузе”. - Ростов-на-Дону, Изд-во Булат, 2010. – С.3-11.
7. Буланкина Н.Е. Система развивающих заданий в обучении иностранному языку // Иностранные языки № 3 Весна 2012)
8. Буланкина Н.Е. Конкретика в актуализации проблем углубленного изучения иностранных языков в современной отечественной школе // Иностранные языки № 4 Лето 2012)
9. Буланкина Н.Е. «Ответственность быть ответственным» как привилегия. О ФГОС и реформах в образовании // Иностранные языки (№ 10 Зима 2013/2014)
10. Буланкина Н.Е. Ресурсы профессионального роста учителя: проблемы и перспективы // Иностранные языки № 12 Лето 2014.
11. Буланкина Н.Е. Особенности гуманитарной самоорганизации информационно-образовательной среды в школе нового типа // Иностранные языки (№ 12 Лето 2014)
12. Буланкина Н.Е. Учительница первая моя // Иностранные языки (№ 13 Осень 2014)
13. Буланкина Н.Е. Современные тенденции развития иноязычного образования в российской школе // Иностранные языки (№ 14 Зима 2014/2015)
14. Буланкина Н.Е. Праксиологические аспекты культурного самоопределения субъектов образовательного процесса в поликультурном пространстве // Иностранные языки (№ 15 Весна 2015)
15. Буланкина Н.Е. К вопросу о гуманитарной методологии воспитания современных школьников в свете ФГОС(№ 15 Весна 2015)
16. Буланкина Н.Е. [METHODOLOGICAL INNOVATIONS: THEORY and PRACTICE](#). Иностранные языки. – 2015. – № 9
17. Буланкина Н.Е. РЕСУРСЫ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ (Иностранные языки. 2016. – № 5. <http://iyazyki.prosv.ru/2016/05/english-teacher>
18. Буланкина Н.Е. Мотивационная готовность учителя к реализации ФГОС в условиях современной информационно-образовательной среды - 5 октября 2016, работаем по новым стандартам // Иностранные языки <http://iyazyki.prosv.ru/2016/10/english-teacher>
19. Буланкина Н.Е. Самосовершенствование педагога как один из факторов успешного развития иноязычного образования в контексте современных социокультурных практик. Олимпиада для учителей как инструмент самосовершенствования педагога (статья). // Английский язык в школе. Титул. – 2016. – № 2 (54). – С. 2-13.
20. Буланкина Н.Е. Социокультурная идентичность как один из аспектов поликультурного образования личности // Английский язык в школе. Титул. – 2017.

Рекомендуемая литература, документы и Интернет-источники

– № 1 (57). – С. 2-13.

21. Буланкина Н.Е. Гуманитарное образование: приоритеты и перспективы [Текст]: монография / Н.Е. Буланкина, Е.А.Елизова. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2009. - 230 с. – с.156-221.

22. Буланкина Н.Е. Гуманитарная самоорганизация личности [Текст]: монография / Н.Е. Буланкина. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2013. - 220с.

23. Буланкина Н.Е. Естественная философия: гуманитарные аспекты образования [Текст]: монография / Н.Е. Буланкина, А.П. Кондратенко. Новосибирск: НИПКиПРО, 2015. – 250с.

24. Буланкина Н.Е. Humanistic realia of modern age: culture-centered practices in the system of further vocational education for teachers // Гуманистические реалии современности: культурные практики в системе дополнительного профессионального образования учителя // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. №4. – 2016. - С.38-44.

25. Буланкина Н.Е. Совершенствование языковой культуры учителя // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 56-60.

26. Буланкина Н.Е. Методологические основы культурного самоопределения личности в отечественном образовании // Известия кафедры педагогики Южного федерального университета. Вып 2: “Концептосфера и культурные практики духовно-нравственного воспитания в школе и вузе”. - Ростов-на-Дону, Изд-во Булат, 2010. - С.12-17.

27. Буланкина Н.Е. Культурное самоопределение личности «В образовании через всю жизнь»: сущность и педагогическое значение // Образование личности. 2016. №3. С.78-87.

28. Буланкина Н.Е., Кондратенко А.П. Естественная философия: гуманитарные аспекты образования. Новосибирск, НИПКиПРО, 2015.

29. Буланкина Н.Е. Гуманитарные практики – гарант инновационного развития и качества образовательной деятельности // Психология образования в поликультурном пространстве. 2016. №1 (33). С.29-35.

30. Буланкина Н.Е. Культурное самоопределение как методологическая проблема современного образования // Психология образования в поликультурном пространстве. 2016. №3 (35). С.29-35.

31. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация [Текст]: / Т.А. Ван Дейк. – М., 1989. - 250с.

32. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии [Текст]: Курс лекций по философии педагогики / И.А.Колесникова. – СПб, 2001. – 288с.

33. Колесникова Н.И. Лингводидактическая концепция формирования жанровой компетенции учащихся в системе непрерывного языкового образования: монография/ Н.И. Колесникова; Новосибирск: НГТУ, 2009. 408с.

34. Кондаков А. М. Духовно-нравственное воспитание в структуре Федеральных государственных стандартов общего образования / А.М.Кондаков // Педагогика – 2008 - № 9.С.3-15.

35. Крылова Н.Б. Культурология и решение задач развития образования // Известия кафедры педагогики Южного федерального университета. Вып. 2: “Концептосфера и культурные практики духовно-нравственного воспитания в школе и вузе”. - Ростов-на-Дону, Изд-во Булат, 2010. - С.18-24.

36. Крылова О.Н. Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования. СПб.: ЛЕМА, 2010.

Рекомендуемая литература, документы и Интернет-источники

37. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура [Текст]: М.: Изд-во политической литературы, 1991. – 525с.
38. Петренко М.А. Педагогическая интеракция как средство формирования эмоционального интеллекта в высшем образовании // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. № 4. – 2016. - С. 81-87.
39. Полякова А.А. Аксиологическая парадигма современной системы образования: к вопросу о духовно-нравственном воспитании личности студента педагогического вуза / Известия кафедры педагогики Южного федерального университета. Вып 2: “Концептосфера и культурные практики духовно-нравственного воспитания в школе и вузе”. - Ростов-на-Дону, Изд-во Булат, 2010. – С.116-120.
40. Полякова А.А. Развитие аксиологического потенциала личности в контексте диалога культур [Текст]: монография / А.А. Полякова. - СПб., 2001. - 211 с.
41. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: монография / Н.К. Сергеев, В.В. Сериков. – М.: Логос, 2013. 364 с.
42. Синенко В.Я. Естественнонаучные знания в аспекте гуманитарного образования [Текст] коллективная монография / В.Я. Синенко, А.П. Кондратенко, Н.Е. Буланкина. - Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2016. – 316с.
43. Синенко В.Я. Формирование человеческого капитала в системе общего образования // Сибирский учитель. 2015. № 4 (101). С.3.
44. Синенко В.Я. Естественнонаучные знания в аспекте гуманитарного образования: монография // Синенко В.Я. Кондратенко А.П., Буланкина Н.Е. - Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2016. 316 с.
45. Синенко В.Я. Инновационные процессы в повышении квалификации современных учителей // Вестник образования. 2015. №1. С.28-31.
46. Теория и практика ОИЯ: традиции и инновации. Сб. статей международной научно-практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим. – М.: ТЕЗАУРУС. 2013.
47. Blasi A., 1993. The development of identity: Some implications for moral functioning. / The moral self. G.G. Noam & T.E. Wren (Eds.). – Cambridge, MA: MIT Press, pp: 99-122.
48. Blasi A., 2005. Moral character: A psychological approach. / Character psychology and character education. D.K. Lapsley & F.C. Power (Eds.). – Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press, pp: 18-35.
49. Glass, Lillian. (1991). Confident conversation. How to talk in any business or social situation. Judi Piatkus (Publishers) Ltd.(engl.)
50. Nucci L., 2004. Reflections on the moral self-construct. / Moral development, self and identity. D.K. Lapsley & D. Narvaez (Eds.). – N.Y.: Erlbaum, pp.111-132.
51. Nucci L., 2008. Social cognitive domain theory and moral education / Handbook of moral and character education. Eds.: L. Nucci & D. Narvaez. – N.Y. pp: 291-309.
52. Power F.C., 2004. Moral self in community. / Moral development, self and identity. D.K. Lapsley & D. Narvaez (Eds.). – N.Y.: Erlbaum, pp.47-64.

Заключение

Одним из важнейших в педагогической психологии является принцип сбалансированности анализа и синтеза. Применительно к учебной деятельности, связанной с обучением языку, он предполагает опору на последовательность:

интуитивное речевое действие –

анализ речевого действия –

осознанное (управляемое) речевое поведение.

Эта последовательность подразумевает, что анализ языковых законов должен встраиваться в естественное речевое действие на рефлексивной основе и приводить к новому качеству самого исходного речевого действия. Иначе говоря, должны актуализироваться следующие три стадии деятельности.

Во-первых, учащийся должен *говорить*, то есть осуществлять в своей речи все основные действия: фонетическое, грамматическое, лексическое, синтаксическое, метаречевое, – синтезируя высказывание, хоть в какой-то степени ориентированное на адресата, ситуацию. Учитель должен наращивать потенциал исходного речевого действия, создавать в образовательной среде специальные условия для его развития. Учащиеся на уроках освоения языка говорят, общаются крайне мало. Во-вторых, ребёнок должен видеть, что и как он говорит, то есть *рефлектировать* свою речевую деятельность. Научить ребёнка речевой рефлексии – важнейшая задача учителя. В противном случае знания по языку и само владение языком окажутся для ребёнка не связанными между собой (что часто и происходит). Рефлексия своего речевого действия должна лежать в основе анализа, то есть изучения законов, правил, понятий. Именно так – на рефлексивной основе – ребёнок должен учиться анализировать свои и чужие высказывания. Пока анализ форм речи в большой мере оторван от рефлексии собственных действий в коммуникации, он не нацелен на синтезирование высказывания, текста.

И, наконец, в-третьих, ребёнок должен уметь управлять своей речью, своим речевым поведением. Он должен уметь оценивать, изменять, корректировать свою речь в соответствии с ситуацией общения. Иными словами, он должен создавать речевое произведение нового качества (вновь синтезировать – но с учётом проделанного анализа, полученных знаний). К сожалению, в современных методиках освоения языковых понятий, закономерностей и правил имеет место несоразмерное преобладание приемов логико-алгоритмического (аналитического) типа. То есть опора на анализ преобладает над опорой на синтез. «Синтезирующая деятельность» присутствует, однако присутствует изолированно: свидетельство тому – искусственная противопоставленность проблем «развития речи» и основного, то есть теоретического, курса языка, эти аспекты изучаются отдельно. Отсутствие опоры на языковое чувство ребёнка, на его интуицию – также одна из нерешённых проблем методики.

Действительно, в методологическом отношении современные программы по русскому языку во многом наследуют опыт научной ситуации XX столетия, для которой было характерно представление о языковом материале как слове анонимном, слове всеобщем и ничьём. Такое слово существует как бы вне контекста, то есть вне живой коммуникативной ситуации. Соответствующим образом строится и изучение языка: это изучение объективных языковых закономерностей, отвлечённых понятий и норм – вне субъективного опыта самих участников обучения. При этом «субъективный» аспект изучения языка, то есть постижение учащимся и учителем реального, всегда индивидуального речевого поведения языковой личности, её «речевого портрета», не укладываемого в правила и нормы, – доньше остается слабо задействованным. Главная проблема заключается в том, что участники учебного процесса чаще всего не осознают свой собственный речевой опыт: опыт чтения, письма, говорения, слушания. А именно он должен выступать в качестве собственно предмета изучения.

Сохраняющаяся практика изучения языка вне смысла коммуникативной ситуации осознается как недостаток языкового образования. Изучение родного языка только лишь в плоскости объективных значений, помимо субъективных смыслов, приводит к возникновению так называемой «функциональной безграмотности». Этот феномен, наблюдаемый психологами и педагогами в самых разных учебных областях, состоит в неумении применять знания в неформальной ситуации, в изменяющихся условиях речевой деятельности. Однако факты свободной, внеучебной речи, лучше всего демонстрирующие наличие / отсутствие функциональной грамотности, как правило, вообще не становятся предметом специальной диагностики. Описанные обстоятельства подтверждают высказанный тезис о том, что в современной практике обучения языку (и родного, и иностранного) действия аналитического характера преобладают над синтезирующими действиями.

Необходимо восстановление равновесия между этими типами действий. При этом полноценного наращивания и развития требуют обе ступени «синтеза»: как ступень интуитивного речевого действия, так и ступень осознанного, управляемого речевого действия.

НИПКиПРО
Кафедра гуманитарного образования
Буланкина Н.Е

**ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО
ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ НОВЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ**

Аннотация

Программа нацелена на создание профессионально-развивающей среды совершенствования основных компетенций педагога в области формирования иноязычной речевой деятельности обучающихся в свете стандарта ВПО и знаний, умений, трудовых действий учителя иностранного языка. Основная тематика проблемного курса включает вопросы формирования универсальных учебных действий, обеспечивающих предметные, личностные и метапредметные результаты, коммуникативные технологии при подготовке к ОГЭ И ЕГЭ, виды современной диагностики на разных этапах обучения иностранному языку, вопросы просвещения родителей в аспекте оказания помощи учащимся с разными образовательными потребностями к освоению программы. На лекционно-практических занятиях слушатели подготовятся к практической реализации системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов с помощью расширения арсенала интерактивных методических приемов по организации коммуникативного и дидактического взаимодействия, включая овладение новой логикой принятия решений в ходе проектировании процесса обучения иностранному языку.

Форма обучения – очно-заочная с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.

Новосибирск
2021

Буланкина Н.Е

Дидактические материалы к программе. Новосибирск, 2021.

Материалы, подготовленные на основе современных концептов «полиязыковое образование» и «межкультурное обучение», интенсивно разрабатываемых и внедряемых в отечественную практику ведущими российскими лингвистами, филологами и методистами в целях формирования целостной компетентной языковой личности (первичной и вторичной), способной жить и действовать в условиях третьего тысячелетия – тысячелетия поликультурного диалога, призваны сформировать у обучающихся общее представление о современной теории обучения иностранным языкам как науки, о закономерностях построения учебного процесса при развитии устного и письменного иноязычного общения, о способах активизации речемыслительной деятельности учащихся на занятиях иностранного языка.

Новизна авторского подхода состоит в том, что в комплекс включен содержательный материал методологического практикума, в основании которого авторские концептуальные положения теории и практики культурного самоопределения личности в условиях гуманизации полиязыкового образовательного пространства.

К КОЛЛЕГАМ

Обозревая многочисленные изменения в современном российском образовании за последние тридцать лет, нельзя не отметить воздействие макроуровневого контекста (далекие от эффективности структуры экономического, социального, политического и культурного управления), в котором они происходили и продолжают происходить, о чем свидетельствуют результаты проводимых на фундаментальном уровне социально-философских, социологических и психолого-педагогических исследований.

Несмотря на кризис во многих сферах современной жизни общества и отдельного человека, важно подчеркнуть, что отечественная школа и образование в целом, не теряя оптимизма и настойчивости в достижении позитивных позиций в мировой образовательной среде, выбирает путь преобразований, в основании которых, прежде всего, гуманистические ценности - ориентация на личностные приращения живого знания (В.П.Зинченко) и на инновации, позволяющие раскрыть и применить творческие способности непосредственных участников образовательного процесса, т.е. самореализоваться в жизни, труде и познании/самопознании.

Как положительный факт, следует признать, что инновационные процессы в свете модернизации отечественного образования коснулись, прежде всего, деятельности педагога, вопросов его профессионализма, мастерства и новаторства в области формирования целостного образовательного пространства, в основе которого оптимизация интеграционных процессов, в частности, социально-гуманитарного и естественнонаучного знания.

Несомненный интерес представляют результаты тех исследований, в которых с особой тщательностью прорабатываются идеи гуманной педагогики, личностно развивающего образования и личностно ориентированного обучения, где каждый может проявить себя не только как субъект образования, но и как полноценная языковая личность (Ю.Н.Караулов), способная с помощью языков культуры проявиться через сформированное индивидуальное миропонимание, через концептосферу собственного языка.

Развитие концептосферы индивидуального языка/ков личности – одна из актуальнейших и до конца нерешенных до сих пор проблем современной школы, так как ее формирование, становление и совершенствование никогда не заканчивается, всегда находится на грани ..., т.е. завершенности или незавершенности. Причем ведущая роль в этом процессе принадлежит в первую очередь учителю, который призван быть носителем и транслятором высокой языковой культуры.

Как известно, языки культуры, функционирующие в образовательном пространстве школы (на многочисленных занятиях по освоению программного материала в школе; во время самостоятельного получения обучающимися научного фундаментального и прикладного знания в рамках программы; в ходе использования полученной информации по тому или иному вопросу в процессе общения с другими людьми и в процессе применения современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)), обладают реальными возможностями влиять на целостное системное понимание человеком окружающей действительности, на становление индивидуальной личностной картины мира, на ее расширение или сужение.

В контексте изложенного, автор данного учебного пособия видит путь эффективных преобразований современного образования в расширении творческих возможностей каждого участника, каждой личности в пространстве культурного самоопределения с помощью средств самой культуры - языковых средств, а точнее, многочисленных языков культуры. Взяв за исходное понятие языковой личности, в работе системно и последовательно развивается идея формирования полиязыковой концептосферы

учителя в целях эффективной самореализации непосредственных участников образовательного процесса. Это весьма актуально в сложных условиях социальных отношений в культурном пространстве российской и мировой действительности.

Основная цель этого учебно-методического пособия видится в попытке дать один из возможных вариантов решения проблемы преобразований в современном полиязыковом образовании в контексте личностно ориентированной гуманной языковой педагогики, в частности, через целенаправленную работу по развитию и совершенствованию концептосферы учителя как носителя высокой культуры, речевой и коммуникативной.

Успехов Вам.

Надежда Буланкина,
доктор философских наук,
профессор

Сентябрь, 2021

МОДУЛЬ 1

Актуальные проблемы теории и методики обучения иностранному языку в современной школе/БАЗОВЫЙ УРОВЕНЬ

Тема 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

План

1. Общие проблемы теории обучения иностранным языкам.
2. Иностранный язык как учебный предмет в системе языкового образования.
3. Специфика ОИЯ на современном этапе: факторы, условия.

1. Общие проблемы теории обучения иностранным языкам

Лингводидактика как методологическая основа обучения иностранным языкам. Лингводидактика – относительно молодая научная дисциплина, восходящая своими истоками в 1970-е годы. Методическая наука стремится укрепить свои теоретические позиции за счет осуществления интегративного подхода к определению основных закономерностей педагогического процесса обучения ИЯ с целью создания объективной научной базы для оценки эффективности методов обучения и их дальнейшего совершенствования. Это произошло в период, когда появилась реальная насущная потребность людей знать ИЯ. Лингводидактика, являясь интегративной наукой, призвана дать как описание механизмов усвоения языка, так и специфику управления этими механизмами в учебных условиях (В.Райнике, 1979). В основе разработанной ею концепции лежит идея о существовании трех самостоятельных и вместе с тем взаимосвязанных научных дисциплин: 1) теории овладения языком, или лингводидактики; 2) дидактики иностранного языка; 3) методики обучения конкретному языку, или частной методики.

Общность всех трех научных дисциплин обусловлена тем, что в центре

их исследования находится способность человека пользоваться языковым кодом в целях коммуникации. Сразу оговорим это положение так, как выдвигание способности человека осуществлять речевое общение в ранг центральной категории названных выше наук является весьма прогрессивным, так как только в этом случае можно говорить о том, что предметом интересов ученых, занимающихся многоаспектными проблемами ОИЯ, становится *языковая личность*.

Лингводидактика изучает проблемы, связанные с анализом, управлением и моделированием процессов овладения языком. Здесь идет речь об описании и объяснении механизмов и внутренних структурно-образующих процессов овладения языком, как родным, так и иностранным.

Предметом частной методики выступает процесс передачи и усвоения/изучения способности к общению на изучаемом языке с учетом конкретных условий обучения.

В отличие от зарубежных исследователей в отечественной науке выдвигается точка зрения, согласно которой лингводидактика есть общая теория овладения и владения языком в условиях обучения (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Г.И. Богин и другие). С этой точки

зрения данная наука представляет собой теорию «приобретения» языка и своего рода лингвистическую антропологию, выступающую в качестве «метатеории» для разработки модуса производства методик обучения иностранным языкам. В определенном смысле данное понимание лингводидактики как науки близко к отдельным аспектам прикладной лингвистики, развиваемым в англоязычных странах. Лингводидактика исследует законы овладения любым языком независимо от того, выступает ли он в качестве первого или второго (Г. И. Богин).

В отечественной лингводидактике как науке ученые традиционно уделяют большое внимание языку (Н.М. Шанский). Однако ошибочно лингводидактику увязывать только с лингвистикой, считают Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. *Междисциплинарный лингводидактический подход* к анализу многочисленных проблем, связанных с монолингвального и билингвального описания языка в учебных целях базируется на данных философии языка, лингвистики, психологии, теории межкультурной коммуникации, теории овладения вторым (неродным) языком, психолингвистики и др.

При этом лингводидактика не есть обоснование той или иной частной языковой методики. Являясь одной из отраслей методической науки, лингводидактика выступает в качестве методологического аспекта теории обучения (И.И. Халеева, 1989). Это значит, что данная наука призвана разрабатывать основы методологии ОИЯ применительно к различным искомым результатам данного процесса. Она позволяет выявить объективные закономерности, согласно которым должна строиться модель ОИЯ, в центре которой находится би/полилингвальная и поликультурная языковая личность учащегося. Она как наука призвана осмыслить и описать лингвокогнитивную структуру языковой личности, обосновать условия и закономерности ее развития

как желаемого результата в процессе преподавания и изучения ИЯ, а также изучить специфику как объекта усвоения/преподавания (языка, языковой картины мира носителя изучаемого языка), так и взаимодействие всех субъектов этого процесса, природу ошибок (языковых, лингвострановедческих, и, более широко, культурологических) и механизм их устранения. Большую перспективность имеет исследование особенностей обучения и усвоения языка в контексте полиязычия, индивидуальных и культурных особенностей учащихся, их возрастной специфики, факторов, определяющих полноту/неполноту владения языком и др. Следовательно, актуальность лингводидактических исследований обусловлена необходимостью создания объективной научной основы для оценки эффективности методов обучения и их дальнейшего развития, методов, в основе которых лежит прежде всего идея о формировании языковой личности.

Методика обучения иностранным языкам как наука. Методика ОИЯ является педагогической наукой, так как ей присущи характеристики любой науки вообще – теоретическая база, экспериментальное поле для проверки различных гипотез и гипотетических положений. Причем ей присущи и специфика – специфические объекты исследования, обусловленные сущностью ИЯ как объекта усвоения в учебных условиях. По мнению ведущего отечественного методиста И.Л. Бим, основной предмет исследования методики ОИЯ – все идеальные подсистемы внутри учебного предмета, т.е. «наши знания о нем, зафиксированные в категориях цели, содержания и методов обучения, находящихся в тесной взаимосвязи друг с другом и взаимодействующих с методикой как целостной, исторически сложившейся системой наших знаний о данной сфере действительности, отражаемой учебным предметом» (1977, с.25). Методика ОИЯ занимается научным обоснованием целей, содержания и методов ОИЯ; разработкой наиболее

эффективных средств, приемов, форм и способов ОИЯ, ведущих к достижению в учебном процессе искомых результатов. Методика как научная дисциплина исследует преподавание и изучение ИЯ и культуры в ходе взаимодействия всех субъектов этого процесса друг с другом и с языком как объектом усвоения/обучения. Методика как научная дисциплина, имеющая предметом своего исследования процесс обучения этому предмету, преследует цель выявления закономерностей этого процесса, обусловленного спецификой содержания определенной области научного знания, включаемого в учебный процесс. Любая модель ОИЯ строится, прежде всего, на «образе языка», существующем в лингвистике. Современная методическая наука проявляет все больший интерес к экстралингвистическим условиям и обстоятельствам иноязычного общения, к личности участвующих в нем субъектов, их знаниям о мире, а не только к формированию у обучающихся умений практически пользоваться изучаемым языком. Это обуславливает **культуроведческую направленность** современной методики ОИЯ, выбирающую своим объектом языковую личность. Именно поэтому учебный процесс по иностранному языку должен быть представлен как процесс передачи **лингвокультурного опыта** (в основе этого опыта лежат отношение учащегося к себе, миру и опыт творческой деятельности в ходе овладения иностранным языком и чужой культурой), который в идеале должен приводить к расширенному воспроизводству этого опыта. Это положение составляет современную сущность языкового образования в целом как ценности, как результата, как процесса и как системы. Методическая наука, имеющая комплексный характер, призвана ответить на вопрос: что необходимо делать, чтобы человек, изучающий ИЯ, мог его усвоить?

В последнее время достаточно часто употребляется термин «языковое образование», анализ которого проводится многоаспектно и

рассматривается и как ценность, и как процесс, и как результат, и как система. Аспектное разделение анализируемого понятия не означает нарушения его целостности, а лишь правомерно подчеркивается его многоплановость, сложность и необходимость его исследования с разных сторон.

Осознание языкового образования как ценности обуславливает актуальность разработки и реализации научных и практических действий, связанных как с анализом отношения к нему государства, общества и личности, так и с обеспечением на общественно-государственном уровне и личностном уровне престижа такого образования. В решении задачи о повышении статуса и значимости человеческих ресурсов на государственном уровне важная роль отводится языковому образованию как фактору, превращающему человека в развитую личность и расширяющему его социальную и экономическую свободу. Среди наиболее важных обстоятельств, свидетельствующих в пользу востребованности иностранных языков в современной России, можно назвать: 1) глобализацию интеграционных общественных процессов; 2) межгосударственную интеграцию в сфере образования; 3) доступ к опыту и знаниям в мире, к большому информационному богатству, качественному образованию в стране и за рубежом. Даже при благоприятных условиях государственно-общественная значимость языкового образования должна подкрепляться его личностно-ориентированной ценностью. Последняя связана с индивидуально-мотивированным и стимулированным отношением отдельной личности к собственному образованию вообще и языковому образованию в частности, к его уровню и качеству.

Личностно ориентированная ценность языкового образования обусловлена: а) степенью осознания учащимися важностью любого неродного языка как средства общения в современном полиязыковом и поликультурном

мире; б) четким представлением о тех требованиях, которые предъявляются к уровню его языковой подготовки на каждом образовательном этапе, и технологиях, позволяющих определить этот уровень; в) личностной потребностью в изучении современных неродных языков и в их практическом использовании.

Требования государства и общества к результатам лингвокультурной подготовки учащихся должны выражаться в умении последних использовать изучаемые языки в реальной межкультурной коммуникации. Ориентация на межкультурную коммуникацию увязывает социальный заказ с решением проблемы развития полиязычия в обществе и полиязычия его граждан. Языковое многообразие и многообразие культур рассматривается в настоящее время как один из наиболее ценных элементов мирового, европейского и общероссийского культурного наследия и как философия межкультурного социального взаимодействия в любом поликультурном и полиязыковом пространстве. Поликультурный и полиязычный ландшафт России также создает плодотворную базу для развития полиязычия отдельной личности. Если речь идет о выходе в общеевропейскую и мировую сферы общения, то проблема заключается в последовательном приобщении учащихся к иностранным языкам. Итак, языковое образование как ценность делает актуальной проблему гармонизации государственных, общественных и личностных потребностей по отношению к лингвокультурной подготовке учащихся. Базируясь на этом положении, Совет Европы при поддержке западноевропейских стран и целого ряда стран Восточной Европы относит разработку единых принципов и содержания языковой политики (при сохранении самобытности образовательных систем каждой страны) к числу приоритетных направлений своей деятельности.

Языковое образование как результат. Социально-политические и экономические условия являются приоритетными при рассмотрении языкового образования как результата, так как именно эти условия определяют, состоится ли вообще обучение иностранному языку.

В последние годы можно наблюдать неравномерность развития с одной стороны социально-политических и экономических факторов, а с другой – социокультурных и методических факторов, оказывающих влияние на уровень и качество лингвокультурной подготовки учащихся. Данная неравномерность проявляется как на уровне времени, так и на уровне пространства. Неравномерность на уровне времени применительно к языковому образованию как результату обусловлена прежде всего отставанием его (образования) социально-экономического развития от современных требований относительно его технического оснащения. В свою очередь, неравномерность в контексте пространства проявляется в существующих различиях в уровнях развития регионов нашей страны. Эти различия, как показывают исследования, сказываются на неравномерности развития образовательных региональных систем в целом и систем языкового образования в частности.

Языковое образование как система: структура, функции и основные компоненты. Система языкового образования как совокупность социальных институтов, занимающихся различными аспектами обучения предмету в школе, есть сложная иерархически организованная система с разнородными элементами и **иерархической системой управления.** В основе взаимодействия лежат сложные и многофакторные механизмы управления, а именно информационный, экономический, социальный, административный и правовой. На современном этапе развития школы следует говорить о **совокупности**

образовательных процессов как компоненте общей системы языкового образования. Центральным элементом рассматриваемой системы является методическая наука, вся ее объектно-предметная область, формулирующая основные исходные теоретические понятия – цели. Содержание, принципы, методы и средства обучения, воспитания и развития и пр. Наука, находясь в постоянном развитии, вырабатывает системные **общеконцептуальные подходы** в области языкового образования, *выстраивая определенную исторически обусловленную методическую концептуальную систему (модель)*. Методическая модель реализуется в том или ином **знаковом продукте**. Совокупность **знаковых продуктов** может рассматриваться как автономная подсистема общей системы школьного языкового образования, но при условии, что входящие в нее элементы образуют единство и целостность в части методологических подходов к пониманию сущности современного языкового образования в его неразрывной связи с реальными потребностями внешнего и внутреннего контекста бытования языковой образовательной сферы в целом. В настоящее время общество конституционально провозглашает *приоритетность* своих граждан как субъектов социальной жизнедеятельности. Согласно новым концептуальным основаниям

качество современного образования определяется не только *объемом знаний*, но и особыми *личностными характеристиками*, делающими человека способным к постоянному возобновлению информационного диалога с окружающей его средой, мобильным и свободным в своих поступках, а также ответственным за принимаемые решения, в том числе те, которые имеют перспективное значение. Следовательно, в соответствии с изложенным языковое образование должно быть претворено **в механизм развития культуры формирования образа мира и человека в нем**.

Таким образом, современная система языкового образования, базируясь на новой образовательной философии, нацелена на создание условий, в которых учащийся присваивает собственную универсальную сущность, свои природные силы. А потому образование должно отвечать следующим требованиям: а) *многоукладность и функционирование в общей системе образования различных видов школ*; в) *внедрение различных вариантов изучения языка*; в) *создание сети негосударственных образовательных учреждений, в учебных планах которых достойное место занимают языки*., иными словами, *открытость системы поля языкового образования – приоритетное направление развития современного отечественного образования*.

2. Иностранный язык как учебный предмет в системе языкового образования.

Понятия «иностранный язык», «обучение языку», «овладение языком», «изучение языка». Со второй половины 18 века в связи с потерей латинским языком статуса языка образования иностранные языки стали изучаться с нацеленностью на практические задачи, связанные с необходимостью уметь читать книги на языках народов мира. Общеизвестным является тот факт, что в отличие от большинства учебных дисциплин, которые нацелены на усвоение научных знаний тех или иных явлений, тех или иных законов, управляющих этими явлениями, ИЯ как учебный предмет не имеет в сфере своих интересов научное знание языка и тем более науку о языке. Специфическую особенность данного предмета составляют его направленность на приобщение учащихся к «некоторому социальному явлению совершенно независимо от знания законов этого явления», нацеленность «на практическое овладение языком, т.е. некоей деятельностью, являющейся функцией того или другого человеческого коллектива (Щерба Л.В., 1947, с. 11). Данное положение стало основой последующих попыток определить специфические особенности учебного предмета «иностранный язык» в сопоставлении со всеми другими учебными дисциплинами, преподаваемыми в школе. Общность предметов языкового цикла проявляется в том, что каждый из них направлен на формирование «языковой личности» учащегося как «глубоко национального феномена» (Караулов Ю.Н., 1987, с. 48), основные элементы которой на определенном уровне выстраиваются в строгую систему. В какой-то степени отражающую картину мира. Концепт «языковой личности» связан с такими ее качествами, как *раскрепощенность*, творчество, самостоятельность, способность строить взаимодействие и взаимопонимание с партнерами по общению, включаться в современные мировые процессы развития

цивилизации, самосовершенствоваться и совершенствовать человеческое общество. Следовательно, развитие названных качеств языковой личности должно быть приоритетной задачей современного образовательного процесса по всем учебным дисциплинам, преподаваемым в школе.

В свою очередь, ориентация на концепт вторичной языковой личности (Халеева И.И., 1989), и, следовательно, на необходимость формировать межкультурную компетенцию учащегося предполагает, что изучение ИЯ изначально должно не только сопровождаться изучением соответствующей культуры (причем этот процесс должен протекать одновременно, а не в отдельных, хотя бы и соприкасающихся плоскостях). Важно, чтобы чужая культура была включена в реальный жизненный процесс учащегося в результате расширения границ его индивидуального межкультурного опыта.

Таким образом, межкультурная составляющая есть принципиально новая онтология современной теории ОИЯ, которая самым естественным образом диктует необходимость поиска новых психолого-педагогических и методических решений, направленных на расширение рамок учебного процесса за счет выхода учащегося в реальный межкультурный контекст общения. Управляемый процесс овладения языком, отличающий учебный предмет ИЯ, связан с такими понятиями, как *преподавание языка и изучение языка*, т.е. с обучением языку. Обучение иностранному языку – это процесс двусторонний. Единство преподавания и учения трактуется в отечественной дидактике как объективная, инвариантная характеристика обучения. Деятельностная сторона процесса ОИЯ представлена категорией взаимодействия участников данного процесса. Поскольку любой опыт приобретает только в процессе выполнения определенной деятельности, ОИЯ должно быть организовано

таким образом, чтобы учащиеся могли приобрести реальный опыт, который позволит им быть равноправными участниками межкультурного взаимодействия с носителями изучаемого языка. Поэтому овладение способностью к межкультурной коммуникации представляет собой результат в первую очередь собственной деятельности ученика, иными словами, эффективность обучения определяется личностью учащегося, который должен брать на себя определенную долю ответственности за результаты обучения.

Основные различия между управляемым и неуправляемым вариантами изучения учащимися языка в естественной и искусственной языковой среде сводятся прежде всего к разным функциям, выполняемым этим языком в обществе и в образовании, а также к разной степени мотивированности в использовании языка как средства общения в повседневной коммуникации. Процесс овладения языком вне пределов страны изучаемого языка и без непосредственных контактов с культурой носителей языка представляется наименее благоприятным. Именно это обстоятельство обуславливает многомерность и сложность учебного предмета ИЯ и понятия «обучение ИЯ». Эффективность обучения этому предмету будет во многом определяться степенью приближения учебного процесса к условиям управляемого овладения языком в естественной языковой ситуации. Такая обусловленность предполагает расширение «границ» учебного времени и увеличение объема практического использования изучаемого языка как средства общения; при этом важно не только увеличение количества учебных часов, отводимых на изучение языка, но и поиск «выхода» за пределы классной комнаты (например, организация межкультурного обмена, в том числе и по Интернету); последовательное выявление закономерностей и ситуаций лингвокультурного взаимодействия в условиях как непосредственного,

так и опосредованного общения, использование аутентичной речи и аутентичного языка в опоре на элементы сопоставления с исходной лингвокультурой учащихся; повышение удельного веса значимости содержательных аспектов обучения по отношению к языковым, что связано с необходимостью стимулирования реальных интересов и потребностей учащихся конкретного возраста, развитием их самостоятельности как в учебном, так и во внеучебном взаимодействии; повышение мотивации учащихся к овладению ИЯ и использованию его как средства общения за счет создания естественных мотивов общения с помощью нового языкового кода, повышения значимости содержательных аспектов обучения и прочее. Эти положения являются важными для понимания современной сущности анализируемого учебного предмета, его целей и содержания. Но они не означают, что ОИЯ должно полностью уподобляться речевому общению в реальных условиях. Речь должна идти о создании условий для организации естественного иноязычного общения как свободной, полной и адекватной реализации способностей и умений общения в данном его виде и в данной типовой ситуации (Леонтьев А.А., 1999). Важно, чтобы в процессе изучения ИЯ учащийся овладел этим языком как **системой переструктурированного языкового сознания**, оставаясь верным индивидуальному национальному природному стилю поведения, научился понимать культурно-языковую личность инофона (Барышников Н.В., 2000).

Предмет, история и методы исследования в данной науке. В качестве основных задач теоретического курса методики ОИЯ выдвигаются следующие: 1) раскрытие главных компонентов теории обучения ИЯ и на этой основе научить слушателя использовать теоретические познания при решении вопросов, относящихся к практике преподавания; 2) знакомство слушателей с современными ведущими тенденциями в ОИЯ в России

и за рубежом; 3) показ составных частей и средств методики как науки, а затем направить обучающихся на творческий поиск в процессе ОИЯ в школе; 4) изучение и обобщение положительного опыта преподавания ИЯ в школе; 5) формирование умений, необходимых в практической деятельности учителя ИЯ; 6) приобщение обучающихся к чтению специальной литературы с элементами критического анализа в целях повышения уровня профессиональной квалификации и мастерства. Предметом исследования методики является учебно-воспитательный процесс как система взаимосвязанных факторов, находящихся в постоянном поступательном движении вперед. Имея огромный запас исторических находок в области преподавания ИЯ, методика как научная дисциплина постоянно опирается на те ведущие принципы, которые были разработаны методистами старшего поколения (Рогова Г.В., Бим И.Л., Вайсбурд М.Л., Зимняя И.И., Клычникова З.И., Цетлин В.С., Миролюбов А.А., Рахманов И.В., Щерба Л.В. и многие другие), внесших достойный вклад в историю развития эффективных методов обучения чтению, письму, говорению, аудированию. К основным методам исследования следует отнести критический анализ литературных источников (в том числе ретроспективное изучение отечественного и зарубежного положительного опыта); обобщение передового опыта ОИЯ в школе; научно фиксируемое наблюдение, пробное обучение, опытное обучение и эксперимент. К вспомогательным методам относятся анкетирование, тестирование, беседа, хронометрирование и т.д. Особое место занимает эксперимент, включающий этапы – организация, реализация, констатация и интерпретация полученных материалов и результатов исследования. *Итак, комплексный и системный характер современной науки преподавания иностранных языков в школе потребует*

раскрытия основных, базисных категорий -прием, метод и система обучения. Прием – это элементарный методический поступок, направленный на решение конкретной задачи преподавания на определенном этапе практического занятия. Серия следующих друг за другом приемов – это технология учебного процесса, поддающаяся непосредственному наблюдению в учебной аудитории. Метод – это не только путь и не только общее направление к цели. В определении метода должны найти отражение структурные и содержательные компоненты данного понятия. Метод в широком понимании этого слова – обобщенная модель реализации основных компонентов учебного процесса по ИЯ, в основе которой лежит доминирующая идея решения главной методической задачи. Метод проявляется именно тогда, когда имеет место системное и систематическое повторение/тиражирование одних и тех же форм и способов работы для успешного решения циклично повторяющихся задач учебного процесса. Системой обучения можно считать всеобщую модель учебного процесса, соответствующую определенной методической концепции, которой обуславливаются отбор материала, цель, формы, содержание и средства обучения. Так, весьма популярный аудиовизуальный метод в действительности представляет собой систему, базирующуюся на определенных положениях лингвистики, социолингвистики, психолингвистики, психологии, педагогики и методики. Если метод – это тактическая модель ОИЯ, то подход – стратегическая модель ОИЯ. Средство – это вспомогательные инструменты, орудия учебного процесса, помогающие более успешно и за рациональное время достигать поставленные цели ОИЯ – создание иллюзии приобщения обучающихся к естественной языковой среде в искусственных условиях урока или системы уроков, а также внеаудиторных занятий.

3. Специфика ОИЯ на современном этапе: факторы, условия

Современная концепция языкового образования ориентирована на личность учащегося. В соответствии с федеральным компонентом ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА основного общего образования по иностранному языку главной целью изучения иностранного языка является формирование и совершенствование у учащихся комплекса иноязычных коммуникативных компетенций (речевой, языковой/лингвистической, социокультурной, учебно-познавательной, компенсаторной). Обучение должно опираться на методологический принцип *личностно-ориентированного деятельностного* подхода, при реализации которого не преподаватель учит, а сам обучающийся в процессе учебной, научной и практической деятельности формирует себя как гармонично развитую личность, обладающую научно-методологическими знаниями, ориентированными на предстоящий профессиональный труд [3, с. 12]. Главной особенностью *компетентностного* подхода является ориентация на формирование ключевых компетенций, которые определяют готовность учащихся использовать усвоенные знания, учебные навыки и умения, а также способы деятельности для решения практических и теоретических задач. **Интеграция** (лат. *integratio*) – это объединение в единое целое каких – либо частей или элементов в процессе развития. **Интеграционный подход** к обучению иностранному языку подразумевает сочетание иностранного языка с другими предметами (рисование, информационные технологии, литература, музыка, драматизация и т.д.) – *межпредметная интеграция*, а также сочетание лексического, грамматического, фонетического аспектов языка и навыков чтения, письма, аудирования и говорения, что является *внутрипредметной интеграцией*. Основная цель включения субъектов

в *интегрированные образовательные ситуации* – осуществление динамичного, уровневого культурного/языкового самоопределения личности в полиязыковом образовательном пространстве. *Субъект* (лат. *subjectum* – подлежащее) – тот, кто познает, мыслит, действует, в отличие от *объекта* как того, на что направлена мысль, действие. Вот почему так актуально исследование проблемы формирования целостного *полиязыкового образовательного пространства*, под которым понимаем совокупность языков и субъектов образовательного процесса, находящихся во взаимодействии друг с другом, при этом происходит расширение *тезауруса* и информационного поля личности. *Тезаурус* (др. греч. «сокровище, запас») – словарный запас, полный систематизированный набор данных по какой – либо теме, обычно с указанием семантических отношений между лексическими единицами. Элементами полиязыкового образовательного пространства являются как обучающиеся, обучающие, технические средства обучения, учебно-методические комплексы (УМК), так и вербальные и невербальные средства общения.

В *содержание образования*, как известно, входят четыре основных цикла изучаемых учебных дисциплин: естественнонаучный, гуманитарный, информационно-коммуникационный, трудовой и физической подготовки. Предметы *естественнонаучного* цикла (математика, физика, химия, биология) дают знания основных закономерностей развития природы, способов и средств их использования на благо человека, а также вооружают способами амплификации (лат. *amplificatio* – распространение, увеличение) языкового тезауруса за счет формализованных языков, или метаязыков. Например, математика с ее формализованным языком выражения зависимостей в виде формул, чертежей, графиков становится действенным

средством развития логического мышления обучающихся. *Гуманитарные предметы* (родной и иностранные языки, литература, история) помогают постичь законы общественного развития, социальную природу самого человека. Важная роль в гуманитарном образовании принадлежит художественным дисциплинам: изобразительному искусству, музыке, пению, ритмике. Они формируют эстетические и нравственные чувства, приобщают к миру прекрасного, к творчеству по законам и нормам красоты, обеспечивая языковой доступ к поликультурному образованию. Главная тенденция, которая чаще всего наблюдается в школе, – это замена чисто предметного обучения обучением в рамках образовательных (профилированных) отраслей. Таких профилей предлагается три: а) обще-гуманитарный, б) естественно-научный, в) технический. Все профили включают общеобразовательную и общекультурную подготовку, и от изначального единства содержания образования исходит важная мысль: *интегрированные курсы и предметы* – это не соединение предметов, а дидактическая модель целостного мира.

Данный подход к образованию позволяет конкретизировать такое важное понятие, как «зона ближайшего развития» Л.С.Выготского. Зона ближайшего развития – это зона ближайших возможностей дифференциации и интеграции когнитивных структур, непосредственно вытекающих из достигнутого актуального уровня их *расчлененности и интегрированности*. Подводя итог сказанного выше, можно сделать следующий вывод, что процессы *интеграции языкового и образовательного пространств* ведут к повышению уровня организованности всей образовательной системы. Благодаря этим процессам увеличивается объем и интенсивность взаимодействия между элементами – интенсифицируются обратные связи. В русле этой идеи сущностной характеристикой

полиязыкового образовательного пространства является *целостность*.

Межкультурное обучение: истоки, содержание. Обращение к понятию межкультурной коммуникации повлекло за собой смену дидактической парадигмы и значительные концептуальные изменения в понимании процессов овладения иностранным языком, а отсюда и обучения этому языку. Как известно, межкультурная коммуникация – это процесс общения (вербального и невербального) между коммуникантами, являющимися *носителями разных культур и языков, или иначе – совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам* (Халеева И.И., 1989). Речь о межкультурной коммуникации (со всеми ее возможными сдвоями и ошибками) можно вести лишь тогда, когда партнеры по общению не только принадлежат к разным лингвокультурам, но и осознают факт «чужеродности» друг друга. Это значит, что в условиях межкультурного общения его участники, используя свой лингвокультурный опыт и свои национально-культурные традиции и привычки, одновременно пытаются учесть и иной языковой код, иные обычаи и традиции, иные нормы социального поведения, осознавая при этом факт чужеродности последних. Если этого не происходит, то акт межкультурного взаимодействия может не состояться или нарушиться по причине возникновения так называемых «коммуникативных сбоев», имеющих более серьезные негативные последствия для взаимопонимания партнеров по общению, нежели языковые ошибки. Умения взаимодействовать на межкультурном уровне должны формироваться специально и что, если этого не делать, коммуниканты как бы заранее «запрограммированы» на конфликт непонимания.

Итак, процесс овладения языком в контексте *межъязыковой гипотезы* не есть процесс механической выработки привычки, который оценивается как

«input – output» поведение. Данный процесс имеет активный, творческий и когнитивный характер. Результативность этого процесса зависит как от способности человека к овладению языком, так и от специфики условий, в которых он приобщается к языку. Особо важным является то, что речь идет в данном случае об овладении учащимися различными стратегиями и тактиками обучения и общения в их строгом соответствии каждому конкретному этапу его личностного и языкового (в том числе иноязычного) развития. В качестве критерия усвоения языка выступает не языковая корректность, а результативность выполнения той или иной коммуникативной задачи. От качества решения этой задачи зависит процесс взаимопонимания общающихся людей. Учащийся должен быть способен осуществить устное и письменное общение, осознавая при этом, что уровень владения ИЯ может быть различным. Наряду с этим, ОИЯ есть процесс личностного развития ученика, развития его социальных качеств, находящихся в соизмерении разных лингвокультур. При этом осуществляется этот процесс на основе собственного миропонимания и мировидения и предполагает восприятие и рефлексию собственных ценностей и общественных взаимосвязей. Именно это позволит относиться к иному образу мира с симпатией, терпимостью и в то же время с некоторой долей критичности.

Межкультурная компетенция как показатель сформированности вторичной языковой личности – это важная гуманистическая и образовательная ценность, имеющая следующие структурные компоненты: 1) аффективный; 2) когнитивный; 3) стратегический. Межкультурное обучение, в свою очередь, направлено на формирование у учащегося способности к межкультурной коммуникации, и, следовательно, призвано способствовать осознанию учащимися своей принадлежности к определенному этносу, региону своего проживания и государству в целом. Межкультурная компетенция связана

с осмыслением картины мира иной социокультуры, познанием смысловых ориентиров другого лингвоэтносоциума, умением видеть сходства и различия между общающимися культурами и применять их в контексте межкультурного общения.

Цели, содержание и принципы обучения иностранным языкам на современном этапе как социально-педагогические и методические категории. Цель понимается в психологии как осознанный образ будущего результата действия. Цель обучения является важной социально-педагогической и методической категорией. Ее определение претерпело на протяжении истории многочисленные изменения. В настоящее время *цель ОИЯ* – формирование личности обучающегося, способной и желающей участвовать в общении (опосредованном или непосредственном) на межкультурном уровне. Причем речь идет о становлении основных черт *вторичной языковой личности*, совокупность которых составляет сложное интегративное целое, выходящее не только на коммуникативную, но и межкультурную компетенцию учащегося. Сложность и многоаспектность стратегической цели ОИЯ диктует необходимость рассматривать ее как совокупность трех взаимосвязанных и взаимообусловленных аспектов: прагматического, педагогического и когнитивного.

Прагматический аспект. В качестве структурных компонентов коммуникативной компетенции вычленяются лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, стратегическая и социальная субкомпетенции, необходимые при рассмотрении **прагматического аспекта целей ОИЯ**. Наиболее часто цитируемая является модель ван Эка (1988) относительно **концепции коммуникативной компетенции**. **Коммуникативная компетенция (КК)**, выступая в качестве конечной цели ОИЯ, обладает внутренней структурой, предполагающей иерархические

отношения между составляющими ее компонентами. При всем различии в подходах к вычленению в **КК** структурных компонентов или субкомпетенций можно выявить общую совокупность ее составляющих: 1) знания о системе изучаемого языка и навыки оперирования языковыми средствами общения; 2) сформированные умения понимать и порождать иноязычные высказывания на основе лингвистических знаний и языковых навыков, комбинировать их в ходе одного акта общения в соответствии с конкретной ситуацией, речевой задачей и коммуникативным намерением; 3) знания социокультурной специфики страны изучаемого языка, а также навыки и умения, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями этого языка в соответствии с этой спецификой и нормами, регулирующими вербальное взаимодействие в соответствующем лингвоэтнокультурном сообществе; 4) умения пользоваться собственным речевым иноязычным опытом для компенсации пробелов в знании языка.

Когнитивный аспект связан с такими категориями, как знания, мышления и процессы понимания, задействованные в ходе приобщения учащегося к иностранному языку, к культуре народа – его носителя. В данном случае идет речь о развитии мировосприятия (расширения его концептосферы) учащегося и его подготовки к восприятию истории человечества и страны изучаемого языка, своей страны и своего народа, к осознанию себя как носителя национальных ценностей, к пониманию взаимосвязи и взаимозависимости между собой всеми людьми планеты в решении глобальных проблем. Иными словами, этот аспект позволяет увязать ОИЯ как средства межкультурного общения с интенсивным использованием его как инструмента познания, развития и овладения языком.

Педагогический аспект цели ОИЯ подразумевает формирование личностного отношения учащегося к усваиваемому содержанию обучения,

их потребностей и мотивов, связанных в первую очередь с реальным использованием ИЯ как средства развития и удовлетворения личностных интересов, в том числе и внеязыковых. Сегодня стало очевидным, что педагогическая сущность цели ОИЯ заключается в тщательном анализе особенностей и условий изучения языка: социокультурной специфики школьников, их индивидуального, учебного и жизненного опыта, традиций и привычек в изучении языка, индивидуальной мотивации и потребности в учении и познании и др.

В содержании ОИЯ, которое также многокомпонентно, отражается предметный и процессуальный аспекты. Наиболее распространенная среди методистов точка зрения на содержание ОИЯ базируется на общепедагогической трактовке этой категории и предусматривает в своем составе знания о мире, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности, а также опыт эмоционального отношения к объектам действительности, обретаемый в процессе обучения (Лернер И.Я., 1989, с. 41-63). Применительно к изучению языка *предметный аспект* – это сферы общения, ситуации; темы, тексты; страноведческие знания и лингвострановедческие знания; языковой материал (фонетический, лексико-грамматический, орфографический); *процессуальный аспект* – это навыки и умения иноязычного устного и письменного общения; общеучебные умения и навыки.

Принципы обучения иностранным языкам. *Принцип обучения* – это первооснова, закономерность, согласно которой должна функционировать и развиваться система обучения. Наряду с общедидактическими принципами при ОИЯ необходимо учитывать специфические методические принципы, вытекающие из общих закономерностей построения учебно-воспитательного процесса в школе. К ним в современной методике ОИЯ относятся *принцип коммуникативной направленности* –

усвоение учащимися изучаемого языка межкультурного общения возможно лишь в условиях общения, приближающегося по своим основным характеристикам к реальному общению - принцип взаимного обучения устной речи, письму и чтению – обучение ИЯ в контексте межкультурной парадигмы будет успешным при условии его (обучения) ориентации на родную

лингвокультуру учащегося, а также исходную лингвокультуру. В современной модели ОИЯ, построенной на принципах взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития учащегося; последний выполняет роль субъекта учебного процесса и субъекта межкультурного взаимодействия.

Контрольные вопросы для самостоятельной подготовки по теме

1. Когда появилась научная дисциплина лингводидактика и ее предмет исследования?
2. Что изучает дидактика ОИЯ и частная методика ОИЯ?
3. Перечислите основные положения теории обучения языка в обобщенном виде, обоснованной немецкими исследователями.
4. Каковы особенности современного языкового образования?
5. Что собой представляет языковое образование как система?
6. Каковы основные различия между процессами овладения ИЯ в естественной и искусственной языковой среде?
7. Что означает интеграционный, лингвистический, условно-коммуникативный и коммуникативный подход к обучению ИЯ?
8. Перечислите принципы ОИЯ и в чем Вы видите их сущность?
9. В чем состоит сущность содержания ОИЯ с точки зрения предметного и процессуального аспектов?

Литература

- Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб пособие для студ. Лингв. Ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.
- Гальскова, Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: методическое пособие / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240с
- Грановская Р.М. Элементы практической психологии. Л.: Издательство ЛГУ, 1988. – 565с.
- Зинченко В.Б., Смирнов С.Д. Методические вопросы психологии. – М., 1983.
- Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы речевого высказывания. М., 1969.
- Леонтьев А.Н. Избранные психологические сочинения: В 2 т. – М., 1983.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
- Лурия А.Р. Язык и сознание. Под ред. Е.Д. Хомской. Р/Д, 1998.
- Миролюбов А. А. Из истории методов обучения. Смешанный метод./ Иностранные языки в школе, №3/ - 2003.
- Современное терминоведение Сибири. Язык. Культура. Теория познания. Сб. научных статей. Часть 2. – Новосибирск, НИПКиПРО, 2004. – 180с.
- Соколов Е.А., Буланкина Н.Е. Проблемы поликультур и полиязычий в гуманитарном образовании: монография. – М.: Университетская книга; Логос. 2008. – 202 с.
- Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2003. – 239 с.

Тема 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

План

1. Лингводидактические аспекты обучения иностранным языкам.
2. Социолингвистические и психологические закономерности овладения иностранным языком.
3. Современный урок иностранного языка: социально-педагогический контекст.

1. Лингводидактические аспекты обучения иностранным языкам

Проблема эффективного обучения иностранным языкам сегодня стоит наиболее остро, так как практически каждый человек в современном мире испытывает необходимость владения, как минимум, одним иностранным языком. В связи с этим непрерывно продолжается поиск наилучших универсальных методов обучения. Однако, по мнению известного русского языковеда академика Л. В. Щербы, универсальных методов не существует. В каждом методе есть нечто ценное, чем надо воспользоваться, но едва ли в истории можно найти случаи, когда новые методы целиком могли бы решить существующую проблему.

Рассмотрим историю поиска наиболее эффективного метода на разных этапах развития отечественной методики обучения иностранным языкам (ИЯ). История обучения иностранным языкам насчитывает столетия. Особенно бурно эта область образования начала развиваться с конца XIX века, когда, в силу социальных и исторических процессов, возникла потребность в большом количестве людей, владеющих одним или несколькими иностранными языками. Начиная с 60-х годов 19 в., реформой образования было положено начало общеобразовательной школе, в которой преподавали два новых ИЯ (немецкий и французский). Вначале они подавлялись изучением древних языков, затем внимание к ним было повышено, а к концу данного периода обществу навязывалась мысль о бесполезности

их изучения в средней школе.

На протяжении **40-х – 50-х годов** 20 века значение ИЯ как учебного предмета росло в глазах педагогической общественности. В этот период было установлено официальное соотношение языков, изучаемых в школе; введено преподавание испанского языка, я даже были организованы школы с преподаванием ряда предметов на ИЯ. Овладение ИЯ рассматривалось, прежде всего, как умение читать и понимать иностранный текст.

Вторая половина 40-х и 50-е годы были важным этапом для развития методики обучения ИЯ, так как в это время был окончательно определён предмет методики, были предложены методы исследования, а сама методика стала общепризнанной педагогической наукой. В результате интенсивных научных поисков начала складываться самобытная отечественная методика обучения ИЯ. В 50-е годы идеи Л. В. Щербы стали воплощаться в жизнь. В соответствии с постановлениями партии и правительства в советской школе утверждается **сознательно-сопоставительный метод**. В его основе лежит осмысление действия, а не механическая выработка навыка, осознаваемое, а не интуитивное овладение языком. Методологической основой сознательно-сопоставительного метода является марксистская материалистическая теория познания объективной действительности. Психологическими истоками метода

послужили материалистические взгляды русских мыслителей Д. К. Ушинского, Н. Г. Чернышевского, И. М. Сеченова о связи языка и мышления, слова и понятия, о роли языка в формировании сознания, о роли сознания в познавательной деятельности человека. Лингвистическое обоснование метода в своих трудах раскрыл Л. В. Щерба, поставив проблемы языка и речи, стилей произношения, взаимоотношения лексики и грамматики, строевых и знаменательных элементов языка, толкования слов, активной и пассивной грамматики. В эти годы были сформулированы принципы **сознательно-сопоставительного метода**: теория рецептивно-продуктивного усвоения иностранного языка, принцип опоры на родной язык, взаимосвязанное обучение устной речи и чтению.

В **60-е годы** ведущими целями обучения ИЯ стали развитие устной речи и беспереводного чтения. В связи с этими изменениями остро встал вопрос о методах обучения. Предлагались такие методы, как «метод интенсивного чтения» (Семенихин В. П.), «учебно-исследовательский метод преподавания ИЯ» (А. М. Николаев). Многие методисты склонялись к возвращению прямого метода, т.к. он ставил в основу преподавания именно устную речь.

Сознательно-сопоставительный метод претерпевает изменения.

В рамках его методики оформляется дифференцированный и гибкий подход в реализации основных положений при разных возрастных особенностях учащихся и их подготовке в родном языке. Критика этого метода направлялась на использование правил, опоры на родной язык и взаимосвязанного обучения разным видам речевой деятельности. В противовес сознательно-сопоставительному группой воронежских методистов (Г. Е. Ведель, А. П. Старков, А. С. Шкляева и др.) создаётся **сознательно-практический метод**. Этот метод является сознательным, так как в процессе занятий предполагается осознание учащимися языковых форм, необходимых для общения,

но в то же время метод является практическим, ибо решающим фактором обучения признается иноязычно-речевая практика. Лингвистическая концепция метода базируется на идеях Л. В. Щербы. Психологическое обоснование концепции сознательно-практического метода было предложено с позиции теории деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев), трактующей деятельность как систему, для которой характерно наличие мотивированности, целеустремленности и иерархичности её строения. Изначально А. П. Старков предлагал следующие принципы нового метода:

1. Различение двух форм языкового общения (коммуникации) – устной и письменной.

2. Устная основа обучения.

3. Овладение грамматическим строем языка с помощью грамматических структур.

4. Освоение лексики в предложении.

5. Формирование мышления на иностранном языке.

6. Программирование коммуникативной деятельности в упражнениях» (цитирую по Миролубову А. А.).

Данные принципы содержали как принятые наукой, так и старые прямистские положения.

На протяжении второй половины 60-х годов происходят изменения в методике обоих методов: применение более гибкого подхода к использованию правил; определение места родному языку только в подготовительных, но не речевых упражнениях; отказ от принципа формирования мышления на иностранном языке; признание сравнения с родным языком; отказ от устного вводного курса. И уже к началу 70-х годов были сформулированы черты современного метода: «1. Практическая направленность обучения. 2. Дифференцированный подход к обучению, что выражается в учёте специфики каждого вида речевой деятельности. 3. Комплексный подход к организации речевого материала, что делает

возможным овладение учащимися произносительной, грамматической и лексической сторонами речи в их единстве на основе речевых образцов. 4. Коммуникативная направленность обучения, что находит своё выражение, прежде всего, в характере упражнений. 5. Интенсификация учебного процесса» (цитирую по Миролубову А. А.).

Подводя итог данному периоду, заметим, что основное внимание методистов направлялось на определение сущности разных методических направлений – сознательно-практического, сознательно-сопоставительного, непрямого и т.д.

В 70-е и 80-е годы практической целью обучения ИЯ было объявлено «овладение коммуникативными умениями во всех четырёх основных видах деятельности с преобладанием устной речи и чтения (просмотрового и ознакомительного)» (А. А. Леонтьев). [4, 355] Также в связи с исследованиями в области социолингвистики и социальной психологии изменился взгляд на социокультурный фон в процессе обучения. Подчёркивалась необходимость в его расширении. Было признано, что широкое использование страноведческих и лингвострановедческих знаний обеспечивают воспитание школьников в контексте «диалога культур».

В конце 80-х годов И. И. Халеева определила цель обучения ИЯ в качестве определённого идеала – формирования «вторичной языковой личности». Она исходила из того, что «при подготовке билингва – активного участника межкультурной коммуникации – перед методикой обучения стоит задача научить носителя образа мира одной социально-культурной общности понимать (постигать) носителя иного языкового образа мира» (цитирую по Миролубову А. А.). Мощным фактором развития «вторичной языковой личности» является обучение ИЯ в контексте «диалога культур». Однако, так как в отсутствии иноязычной среды возможно лишь приближение к этому

идеалу, нужно определить разные уровни достижения подобной цели.

Реализацию этой цели может обеспечить **деятельностно-личностно-коммуникативный метод** (в практике часто называемый коммуникативным). Он занимает лидирующее положение в обучении ИЯ на сегодняшний момент. Коммуникативный подход к обучению ИЯ – это обучение общению на основе коммуникативно-речевой ситуации, максимально приближенной к естественным условиям. В центре внимания коммуникативных методик находится формирование коммуникативной компетенции, учитываются личностные особенности учащихся, а также коммуникативная мотивированность учебного процесса.

Различают две фазы развития коммуникативного метода: функционально-прагматическую и культурологическую. Первая фаза – 70 – 80-е годы – основана на интеграции данных прагмалингвистики и педагогики. В этот период описывались и систематизировались речевые интонации, речевые образцы, ситуации и речевое поведение партнёров. Вторая фаза развивалась со второй половины 80-х годов. В эту фазу большое внимание уделялось сравнению культур разных стран, изучению речевых и страноведческих феноменов, развитию интеллектуальной компетенции обучаемых, пониманию и осмыслению изучаемого материала [3, 406-407].

Основные принципы коммуникативного метода: принцип речемыслительной активности, функциональности, ситуативности, новизны, индивидуальности.

Технология коммуникативного метода обучения реализуется в таких современных методических разработках как игровой, групповой, проблемный, проектный, модульный методы обучения и др., а также в целом направлении, известном как интенсивное обучение ИЯ.

Формирование же социокультурной компетенции, необходимой для

эффективного межкультурного общения, наиболее полно возможно при **лингвосоциокультурном методе** обучения ИЯ. Лингвосоциокультурная методика базируется на следующей аксиоме: "В основе языковых структур лежат структуры социокультурные". Лингвосоциокультурный метод объединяет языковые структуры с внеязыковыми факторами. Все мы познаем мир посредством мышления в определенном культурном поле и пользуемся языком для выражения своих впечатлений, мнений, эмоций, восприятия. Авторы метода, во главе с Тер-Минасовой С. Г., видят цель обучения ИЯ в облегчении понимания собеседника, формирование восприятия на интуитивном уровне. Язык же они понимают как зеркало, в котором отражаются география, климат, история народа, условия его жизни, традиции, быт, повседневное поведение, творчество. На данный момент – это одна из самых совершенных методик преподавания, позволяющая достичь полного и глубокого понимания изучаемого языка и овладеть навыками речи, почти не отличимой от речи носителя языка.

Мы рассмотрели наиболее распространённые и популярные методы в отечественной методике обучения ИЯ. На разных этапах обучения в разных типах учебных заведений и в разных странах до сих пор можно встретить проявления практически всех этих методов. Этот факт свидетельствует об их жизненности и практической востребованности. На сегодняшний день актуальным является поиск оптимального соотношения между репродуктивной и творческой составляющей речевой деятельности учащихся. Наиболее творческим является коммуникативный метод, позволяющий организовать в учебном процессе применение ИЯ в продуктивной деятельности. В рамках данного подхода, построенного на принципах взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития, обучение ИЯ ориентировано непосредственно

на личность учащегося. В процессе обучения учащийся выступает как его активный и полноправный участник, а сам процесс направлен на развитие его самостоятельности, свободы его языкового творчества и личной ответственности за результат обучения. Названное обстоятельство, несомненно, обуславливает статус иностранного языка как дисциплины, способствующей гуманизации образования.

Для того чтобы действовать в условиях многообразия вариантов обучения ИЯ эффективно, учителю необходимо знать и уметь действовать не по строго предписанным правилам, а в соответствии с собственным выбором из числа возможных методических систем с той системой, которая в большей степени адекватна условиям обучения в конкретной группе обучающихся.

Обратим Ваше внимание на существующие лингводидактические «глобальные гипотезы», обобщающие психолингвистические модели овладения вторым языком, и попытаемся проинтерпретировать их с точки зрения «интересов» ОИЯ, а именно, с позиции обучающей деятельности учителя и с позиции деятельности ученика по усвоению изучаемого языка.

К *глобальным гипотезам* относятся:

- **контрастивная гипотеза** – для овладения языком характерна исключительно лингвистическая основа обучения.

- гипотеза **идентичности** – для овладения языком присуща универсальность всех процессов овладения языком, независимо от того, идет ли речь о родном или иностранном языках, первом, втором или третьем.

- **межъязыковая гипотеза** – для овладения языком (вторым) необходим учет всех факторов, влияющих на процесс овладения и связанных как с уровнем личностного развития ученика, так и с характером и содержанием обучающих приемов и учебных средств.

Более подробное рассмотрение этих гипотез позволит в дальнейшем не только обобщить имеющиеся теории овладения

вторым языком, но и расширить информационное поле относительно развития перечисленных выше научных дисциплин (лингводидактика, дидактика иностранного языка или языковая педагогика, частная методика обучения иностранному языку).

• Обратимся к **контрастивной гипотезе**. Поскольку процесс овладения ИЯ в контексте этой гипотезы находится под самым непосредственным влиянием первого языка, центральными категориями являются *интерференция и перенос*, а потому:

- процесс обучения должен базироваться на данных тщательного анализа лингвистических систем двух языков с целью выявления сходных и отличных друг от друга явлений;
- важно разработать методическую типологию языковых явлений обоих языков, позволяющих прогнозировать трудности, устанавливая четкую прогрессию в овладении языковыми явлениями;
- процесс овладения языком понимается как процесс механической имитации и тренировки с целью выработки правильной (безошибочной с языковой точки зрения) привычки (бихевиористский подход к обучению);
- обучающие действия учителя базируются на сопоставительных характеристиках лингвистических систем родного и иностранного языков и направлены на многократное повторение заданного речевого образца до его автоматизации и на положительное подкрепление правильного ответа; роль учителя – активная, центральная;
- ученик – объект учительского воздействия, выполняет подчиненную роль, роль накопителя знаний: на каждом занятии он обязан воспринимать, запоминать, воспроизводить то содержание обучения, которое ему предлагается; ошибки, допускаемые учеником, воспринимаются как следствие *интерференции и переноса* из родного

языка, а также недостаточного *заучивания* языкового материала; важный критерий эффективности такого обучения – правильность с языковой точки зрения.

Резюмируя изложенное, отметим, что процесс ОИЯ в свете контрастивной гипотезы есть управляемое изменение поведения человека, ориентированное прежде всего на цель (усвоение языкового и речевого материала) как наблюдаемое достижение в изменении поведения человека. При этом деятельность обучаемого управляется и достаточно жестко извне, без учета его личности в целом – приоритетным является приобретенный опыт. Поэтому модель ОИЯ может быть квалифицирована как объективистская: в ней отображается только наблюдаемое поведение его субъектов, а за пределами анализа остается внутренняя активность последних, то есть все реально существующие фрагменты процесса усвоения языка в учебных условиях. Гипертрофия лингвистических факторов, влияющих на процесс овладения языком, приводит к неизбежному отказу от учета неязыковых параметров, связанных с личностными качествами обучаемого (мотивация, социокультурный опыт и т.д.) и условиями обучения. Перечисленные недостатки этой гипотезы подвергались критике, а сама гипотеза начала вытесняться когнитивными теориями, рассматривающими процесс овладения языком как активный, творческий, когнитивный, т.е. осознаваемый процесс. Однако анализ литературы по данному вопросу показывает, что среди исследователей нет единой точки зрения на роль обучающих приемов в овладении языком. Часть ученых считает, что процесс владения языком протекает независимо от обучающих действий. Другие отстаивают точку зрения, согласно которой управление овладением ИЯ без обучающих действий учителя в принципе невозможно.

• Далее обратимся к **гипотезе идентичности**. Согласно этой гипотезе, не имеет принципиального значения, какой

язык изучался до ИЯ и делается вывод, что явление языковой интерференции для процесса овладения ИЯ не имеет никакого значения, овладение языковыми элементами второго языка протекает в той же последовательности, что и овладение родным языком, а потому:

- цель обучения должна заключаться в активизации имеющихся в психике обучаемого латентных (постоянных, общих) структур (механизмов) овладения языком;

- процесс овладения языком – процесс творческого конструирования языка, в ходе которого обучаемый как бы *отфильтровывает* из многообразной поступающей к нему языковой информации ту, которая может быть им принята на конкретном этапе его развития;

- языковые явления должны усваиваться учеником не с точки зрения их лингвистической значимости и системности, в соответствии с коммуникативной целесообразностью и необходимостью стимулирования учащихся к построению собственных, свободных высказываний;

- языковая корректность не есть самоцель обучения и что ориентация на реальное общение требует терпимого со стороны учителя отношения к ошибкам учащихся;

- поскольку ошибки, допускаемые обучающимися в процессе практического использования языка, свидетельствуют о том, как он интерпретирует закономерности построения языка и где он выстраивает неправильные гипотезы, то они должны исправляться учеником самостоятельно; ошибки в речи рассматриваются как следствие овладения новым языком, неизбежными и их исправление должно проходить по аналогии с исправлением ошибок в родном языке;

- в системе упражнений и технологии их выполнения предлагается отказ от специальных приемов пошаговой презентации отобранного и

специальным образом организованного материала по аналогии с усвоением родного языка;

- система обучения должна строиться сначала с опорой на простой, несложный языковой материал и простые ситуации общения с тем, чтобы научить обучаемого выражать сложные мысли в простой форме (так, как это делают дети, овладевая родным языком);

- основным принципом методической системы является принцип упрощения содержания обучения (прежде всего его лингвистического компонента) и замены сложной языковой конструкции упрощенным вариантом, позволяющим уменьшить количество ошибок в речи ученика: у ученика складывается мнение, что знать язык – значит владеть им на уровне родного языка.

*Резюмируя изложенное заметим, что данная гипотеза много значила для осмысления и понимания процесса усвоения ИЯ как креативной, осознанной деятельности, а также в большей степени подходит для овладения языком в естественной языковой среде и не может быть полностью приложима к условиям обучения в отрыве от страны изучаемого языка, так как в своей крайней позиции рассматривает только универсальные межъязыковые процессы порождения в качестве наиболее значимых, отвергая остальные социолингвистические и психологические факторы. Причем общеизвестно, что эффективность системы обучения предмету в полной мере определяется тем, насколько последовательно она учитывает объективные законы и закономерности, согласно которым происходит усвоение иностранного языка в учебных условиях, в классной комнате, прежде всего во внеязыковой образовательной среде. Вот почему наиболее продуктивной оказалась **межъязыковая гипотеза**, описывающая процесс овладения вторым языком с учетом всех факторов, влияющих на этот процесс, о чем и пойдет дальше речь.*

2. Социолингвистические и психологические закономерности овладения иностранным языком

Анализ гипотез овладения неродным языком показывает, что наиболее оптимальной с точки зрения межкультурной направленности языкового образования является *межъязыковая гипотеза*. Она представляет процесс овладения ИЯ как когнитивный процесс, а потому:

- в ходе обучения ИЯ ученик образует свою собственную, самостоятельную языковую систему, имеющую основные черты родного языка и изучаемого неродного языка (смешанный код), а также собственные специфические особенности, не зависящие от первых двух языков; промежуточный язык (межъязыковая компетенция), являясь своеобразным вектором между родным и иностранным языком, развивается динамично на основе общего языка и речевого опыта учащегося и в ходе овладения им различными техниками и стратегиями обучения и общения; учащийся, опираясь на свой родной лингвокультурный опыт, последовательно, шаг за шагом, продвигается к тому, чтобы овладеть системой неродного языка и чужой культурой; однако овладеть полностью языком и культурой удастся далеко не каждому;

- процесс усвоения языка – творческое явление, которое на начальном этапе носит отчетливый характер языкотворчества; овладевающий языком с самого начала, вступая в коммуникацию на этом языке, не претендует на грамматическую правильность и стремится прежде всего передать определенный смысл; определяющим общий смысл порождаемого текста становится набор ключевых слов, которые являются темой и текста в целом, и каждого отдельного предложения; важным является вытекающее из этого положение о том, что овладение ИЯ в учебных условиях есть процесс *развития и взаимодействия определенных стратегий усвоения языка в конкретных учебных условиях и*

стратегий общения;

- ошибки чаще всего свидетельствуют о том, что ученик пытается проявить творчество в осуществлении своей речевой деятельности; отсюда совершенно очевидно, что не следует бояться ошибок; больше языковой практики, меньше ошибок, которые говорят о креативности и попытках ученика использовать ИЯ в качестве средства коммуникации; ошибки исправляются за счет скрытых для ученика способов (личностно-ориентированная методика исправления ошибок);

- содержание и организация обучения должны стимулировать ученика к свободному и креативному проявлению собственной речевой активности, у него должно быть сформировано ощущение, что он может свободно и без боязни пользоваться своим речевым опытом; для этого ученика надо научить определять стратегии общения и пользоваться ими, а учебный процесс должен носить творческий характер, доставлять ученику удовольствие и снимать у него чувства страха перед возможными ошибками;

- в целом вся система обучения формирует у ученика понимание того, что владеть ИЯ – значит быть способным говорить, читать, слушать на данном языке и что допустимые при этом ошибки не расцениваются как препятствие для общения, так как основным критерием уровня владения ИЯ является взаимопонимание с партнерами по общению, а не языковая корректность; однако не должно быть небрежения со стороны ученика к аспектам тренировки в процессе ОИЯ.

Резюмируя изложенное, подчеркнем, что проведенный анализ показывает, что наиболее важными категориями в определении анализируемых гипотетических моделей овладения языком являются:

1. *Взаимоотношение между родным и неродным языками (общность и*

различия между ними).

2. Взаимоотношение между врожденными способностями человека к языку и приобретаемым/приобретенным языковым и речевым опытом в ИЯ.
3. Различия в понимании процесса овладения ИЯ, т.е. тех психолингвистических механизмов, которые обеспечивают функционирование этого процесса.
4. Разное отношение к ошибкам, допускаемым обучающимися на изучаемом языке (от нетерпимого до терпимого отношения к возможным ошибкам).
5. Процесс овладения учащимися иностранным языком в учебных условиях должен:
 - быть ориентирован на личность учащегося, его реальные потребности и мотивы, социокультурные, индивидуальные программы развития; осознаваться им как индивидуальный процесс, зависящий в первую очередь от него самого, его усилий по изучению языка и обеспечиваться умениями учителя/преподавателя выявлять мотивацию к обучению у каждого учащегося и направлять ее на успешное овладение языком; иметь деятельностный, когнитивный, творческий характер;
 - ориентироваться не на логику и системность предмета усвоения, а на логику развития личности ученика, его субъективного внутреннего состояния, его креативных и когнитивных способностей в сфере использования языка; стимулировать учащихся к проявлению собственной активности, радости и удовольствия от общения друг с другом, от всего того, чем необходимо заниматься на занятиях;
 - учитывать прежде всего индивидуальные предпосылки обучения и условий обучения, нежели различия между системами родного и иностранного языков;

формировать у учащихся понимание того, что владеть языком – значит уметь пользоваться им как средством социальной коммуникации в реальных ситуациях межкультурного общения и что допускаемые при этом ошибки не являются препятствием для общения;

- стимулировать учащихся к использованию индивидуальных стратегий и техник усвоения языка и приобщать к различным стратегиям опосредованного и непосредственного общения; развивать исходную концептуальную систему учащегося и формировать (в определенных пределах, устанавливаемых для конкретных условий ОИЯ) у него языковую картину мира, аналогичную той, которой обладает носитель изучаемого языка – его сверстник за рубежом, а также понимание релевантных социально значимых, культурологических специфических характеристик представителя иного лингвосоциума;
- принятие вторичной языковой личности в качестве исходного концепта и ее структурная организация позволяют ставить вопрос об уровнях владения языком, достигаемых человеком в тех или иных условиях социального контекста жизнедеятельности; эти уровни могут быть соотнесены с разными моделями и вариантами ОИЯ в школе и представлены в программах по предмету для соответствующих типов учебных заведений;
- модель вторичной языковой личности позволяет раскрыть природу и условия реализации личностно развивающих возможностей процесса ОИЯ и, следовательно, получить полную картину относительно механизмов овладения учащимися языками в учебных условиях;
- личность при всех имеющихся в

науке различиях в ее определении представляет собой устойчивую систему социально значимых черт, характеризующих индивида как члена определенного общества и сообщества; следовательно, если речь идет о лично развивающих возможностях процесса ОИЯ, то имеется в виду развитие личности в целом, как ее некогнитивных аспектов (эмоциональных характеристик, воли и т.д.), так и интеллектуальных (когнитивных), которые прежде всего проявляются в языке и исследуются через язык;

- в свою очередь, адекватность взаимопонимания между носителями разных лингвокультур в условиях межкультурной коммуникации определяется степенью совпадения образов их

сознания, а потому необходимо ставить и решать задачу формирования готовности к осмыслению социокультурного портрета стран изучаемого языка, этнической, расовой, и социальной терпимости, речевого такта и социокультурной вежливости, склонности к поиску ненасильственных способов разрешения конфликтов;

- причем следует иметь в виду все осуществляемые учеником в устной и письменной форме виды преобразований (лексико-семантико-грамматические, когнитивные и интенциональные), относящиеся соответственно к разным уровням организации языковой личности.

3. Современный урок иностранного языка: социально-педагогический контекст

*...должна произойти смена основного смыслового знака образования
«рационализм» на знак «культура»*

(Б.С.Гершунский, А.П.Валицкая, П.Г.Щедровицкий и др.)

Классно-урочная система и предметный принцип организации педагогического пространства в прежних формах изжили себя, и реализовать переход к универсальным знаниям с их помощью практически невозможно. Но стоит, наверное, различать урок как момент урокодательства, озвучивания некой учебной информации, поучения и Урок как уникальную возможность образования человека в человеке, рождения образа Человека, поиска и нахождения Человеком самого себя.

Репродуктивность, «выдавание» ученику определенной порции знаний, замкнутость знаний в границах учебного предмета – эти основные препятствия на пути к универсальным знаниям не являются сущностными признаками урока как такового.

Если, согласно Ш. Амонашвили, ученик – это душа, ищущая свет, а учитель – носитель света, то Урок – это пространство и время, где происходит их слияние, единение. Авторский урок,

несущий на себе печать Личности Учителя, называясь уроком, по сути, может быть и студией, и мастерской, и творческой лабораторией. Он не вписывается в рамки строго установленного времени, не заканчивается вместе со звонком. Динамичность, вариативность и разнообразие – такие же неотъемлемые составляющие Урока, как и других форм организации педагогического процесса.

Можно сказать, что искусство современного урока заключается в нахождении педагогом совместно с учениками таких форм творческого взаимодействия, которые будут способствовать решению учебных задач и позволят не только устанавливать значения фрагментов содержания образования, но и извлекать и переживать личностные и жизненные смыслы.

Как известно, идеалом современного типа образования выступает формирование в человеке целостного мира культуры в его гармонической

организации, что связано с развитием ценностного, а не только *сциетистского*, мышления и ответственного сознания личности.

Процесс обучения во взаимосвязи его рациональной и эмоциональной сторон. Поскольку установка на преимущественное развитие логического мышления или эмоциональное освоение – переживание культуры трансформируется в направлении целостного миропонимания, это предполагает:

- интеграцию рационального и эмоционального в учебном процессе;
- построение учебных дисциплин, воссоздающих целостный культурный текст в логике развития человеческого знания вообще и конкретной области человеческой жизнедеятельности в частности в соответствие с возрастными особенностями ученика;
- направленность содержания учебных курсов на извлечение гуманистического и конкретно-исторического смыслов знаний с точки зрения их ценности для людей, роли в развитии культуры, значения в индивидуальной судьбе;
- ориентацию ученика на самостоятельность в добывании и систематизации знаний, воссоздание причинно-следственных связей явлений и вещей;
- Преобразование знаний с помощью методов понимания и сотворчества.

В то же время **сегодня** можно констатировать доминирование «*знаниевой*», *рационально-просвещенческой* парадигмы образования, сформировавшейся в эпоху индустриальной культуры.

Практическая задача заключается в преодолении сугубо *когнитивистской* направленности обучения, ориентации на специфику средств и уровней отражения мира и собственного бытия человека в разных предметных областях уже на стадии построения и структурирования

учебного материала; в использовании механизмов *сцепления* логического и образного планов в образовательном процессе и взаимодействия интеллектуальных и эмоциональных элементов деятельности обучающихся и обучающихся.

Урок как культурологический и педагогический феномен должен отвечать следующим требованиям:

- *Индивидуализация*, так как овладение культурой всегда личностно, личностно и общение. Отсюда индивидуализация заключается в учете и использовании резервов личности обучающихся, т.е. их жизненного опыта, мировоззрения, контекста деятельности ученика, интересов, эмоционального настроя, чувств, статуса в коллективе. Учитывая сложившиеся стереотипы своих учеников, учитель может повлиять на их преодоление, способствовать большей социальной зрелости, умению принять иную точку зрения, стать терпимее, активнее или критичнее, чего требует необходимость формировать на уроке ИЯ коммуникативную компетенцию.
- *Речевая направленность урока* предусматривает системную и систематическую деятельность непосредственных участников образовательного процесса по формированию практико-ориентированных ценностно-смысловых предложений
- *Ситуативность* – неременное условие речевой направленности урока, так как речь не существует вне ситуации, вне контекста деятельности, выполняемой на уроке ИЯ. Ситуации должны носить реальный, проблемный характер, позволять участникам беседы, диалога/монолога воспринимать, рассуждать, запрашивать информацию, анализировать. Эти ситуации должен сам учитель создавать, заранее продумывать. Многие ситуации чаще всего будут

носить условный характер из-за отсутствия реальной языковой образовательной среды. Однако такие ситуации должны охватывать различные типы речевого поведения, способствовать обогащению социального опыта учащихся за счет расширения спектра коммуникативно проигрываемых ролей. Условные ситуации создаются с помощью речевой установки, где определяются разнообразные параметры, провоцирующие определенные высказывания речевого характера. *Функциональность.* Можно выделить разные функции – на макро- и микрофункции. Учебное общение должно быть направлено на реальные задания, не утрачивающие смысловую нагрузку (запрос информации по прочитанному, услышанному, увиденному; извинения; приглашение к чему-либо и т.д.).

- *Новизна.* Это должно касаться как новой ситуации, так и нового собеседника, новой речевой задачи, новых форм вербального и невербального общения, в частности Интернет–общение, драматизация, диспут, дискуссия и т.д.
- *Характер цели урока* всегда должен носить комплексный характер, т.е. учитель обязан ставить одновременно несколько целей. Причем учитель не должен забывать о том, что в 99,9% случаев практическая цель стоит на первом месте. Именно эта цель и определяет весь последующий ход урока, его логику. Содержание, а также и набор сопутствующих задач, которые можно решать параллельно с реализацией основной цели. Представляется, что при определении воспитательных и развивающих целей логичнее идти от языкового и речевого материала, чем наоборот. Именно цель урока определяет и характер домашнего задания, поскольку хорошо сформулированная цель урока – это

и есть планируемый результат, а на дом можно задать лишь то, чему научили на уроке. Цель должна быть четко сформулированной и понятной, а главное – конкретной.

- *Адекватность упражнений цели урока.* От сформулированной цели будет зависеть выбор упражнений по формированию навыков в том или ином виде речевой деятельности. Необходим подбор соответствующих упражнений на формирование диалогической речи с соответствующими вопросами и ответами.
- *Последовательность упражнений.* Каждое предыдущее упражнение должно стать опорой для выполнения следующего упражнения, чтобы учащиеся не испытывали трудностей формального и содержательного плана при их выполнении.
- *Атмосфера общения.* Отношения на уроке, где имеет место быть общение, должны быть доверительными, так как формализм губит общение. Велика роль юмора и экспромта на уроке ИЯ, что может помочь преодолевать трудности как речевого, так и дисциплинарного порядка.
- *Воспитательный и образовательный потенциал урока ИЯ* заложен при широком использовании межпредметных связей для взаимообогащения и взаимообмена в практической деятельности и в сознании обучающихся. Установление связей такого рода помогает сформировать у учащихся привычку делать перенос из одной учебной дисциплины в другую - на уровне содержательной информации, на процессуальном уровне - при работе над аннотациями, рефератами интегрированного характера, докладами, при проведении дискуссий и диспутов по близким проблемным темам и вопросам, позволяет успешно тиражировать способы обработки

полученной информации и т.д. В основе установления межпредметных связей лежит психологический элемент – умение устанавливать ассоциативные связи, умение анализировать, сравнивать, сопоставлять, т.е. те учебные умения, которые необходимы при освоении содержания из различных областей знания.

- *Комплексность урока ИЯ.* Чаще всего на уроке можно одновременно формировать и совершенствовать практические языковые и речевые навыки. Формирование навыков обязательно предусматривает комплексность уроков, то есть практически любой урок может быть уроком контроля без очевидного контроля и уроком повторения без видимого повторения.

Однако далеко не все уроки бывают комплексными. Уроки могут быть узконаправленными, монофункциональными. Задания и упражнения могут выполнять одну какую-то функцию. В этом случае уроки становятся уроками с монофункциональными упражнениями и заданиями.

- *Урок как звено в цепи уроков.* Данное положение важно не столько для разового анализа конкретного урока, сколько для

планирования собственных уроков. Понимание роли каждого урока в серии уроков по теме способно значительно оптимизировать весь процесс обучения, сделать его более целенаправленным и последовательным.

- *Позиция отдельных учеников.* Следует обращать внимание на:
 1. Все ли учащиеся включены в одинаковой степени в процесс обучения и общения; а если нет, то каковы причины.
 2. Как учитываются индивидуальные особенности учеников.
 3. Являются ли ученики объектами воспитания и обучения или субъектами общения.
 4. Насколько на уроке поощряется и формируется самостоятельность и творчество.
 5. Делегирует ли учитель часть своих полномочий ученикам, или весь урок вертится как белка в гордом одиночестве.
 6. Есть ли в классе лидеры (положительные или отрицательные), каково их влияние, как учитель моделирует их поведение.
 7. Насколько ученики мотивированы изучать ИЯ.
 8. Используются ли элементы взаимообучения и т.д.

Контрольные вопросы для самостоятельной подготовки по теме

1. Можете ли Вы перечислить существующие методические модели ОИЯ и раскрыть их сущность кратко?
2. В чем принципиальное различие первых двух методических моделей процесса овладения вторым языком?
3. В чем Вы видите плюсы и минусы первых двух моделей?
4. В чем сущность межъязыковой гипотезы процесса усвоения второго языка?
5. Какие факторы имеют решающее значение в свете третьей методической модели?
6. Что в лингводидактике понимается под вторичной языковой личностью?
7. Как изменилась роль учителя на современном уроке ИЯ?
8. В чем Вы видите трудности при организации современного урока ИЯ?

Литература

- Гальскова, Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: методическое пособие / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. – М.: Айрис-пресс, 2004. –240с.
- Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы речевого высказывания. М., 1969.
- Леонтьев А.Н. Избранные психологические сочинения: В 2 т. – М., 1983.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1959.
- Лурия А.Р. Язык и сознание. Под ред. Е.Д. Хомской. Р/Д, 1998.
- Современное терминоведение Сибири. Язык. Культура. Теория познания. Сб. научных статей. Часть 2. – Новосибирск, НИПКиПРО, 2004. – 180с.
- Соколов Е.А., Буланкина Н.Е. Проблемы поликультур и полиязычий в гуманитарном образовании: монография. – М.: Университетская книга; Логос. 2008. – 202 с.
- Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. –2-е изд. – М.: Просвещение, 2003. –239 с.
- Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Продвинутый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Астрель, 2008. –272 с.
- Соловова, Е.Н. Практикум к базовому курсу Методика обучения иностранным языкам: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Астрель, 2008. –192 с.
- Синенко В.Я., Кондратенко А.П., Буланкина Н.Е. Интеграционные процессы в образовании: учебно-методическое пособие. – Н., 2009.

Тема 3. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ И ПИСЬМЕННОМУ ОБЩЕНИЮ

План

1. *Обучение восприятию иноязычной речи на слух.*
2. *Обучение говорению.*
3. *Обучение чтению текстов на иностранном языке.*
4. *Обучение письменной речи на иностранном языке.*

1. Обучение восприятию иноязычной речи на слух

Согласно требованиям государственного образовательного стандарта* и на основании концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, были внесены существенные изменения в процесс обучения иностранному языку в средней школе. Введено обязательное изучение иностранного языка со 2-го класса начальной школы с ориентацией на речевое развитие и формирование коммуникативной компетенции. Основываясь на федеральном компоненте государственного стандарта предъявляются следующие требования к уровню подготовки оканчивающих начальную школу: в результате изучения иностранного языка ученик должен уметь: 1) понимать на слух речь учителя, одноклассников, основное содержание облегчённых, доступных по объёму текстов с опорой на зрительную наглядность, 2) участвовать в элементарном диалоге (знакомство, поздравление, благодарность, приветствие), 3) расспрашивать собеседника, задавая простые вопросы («кто?», «что?», «где?») и отвечать на них.

На основании вышесказанного аудирование является одним из основных видов речевой деятельности, так как это не только слушание, но также и анализ воспринимаемой информации, т. е. сложный процесс восприятия на слух, так как задействованы такие

мыслительные операции как анализ, синтез, сравнение, и др. Психолог М. Цветкова считает, что очень ошибаются те преподаватели, которые думают, что умение хоть немного говорить на иностранном языке обеспечивает и свободно понимать устную речь в тех же пределах. Хотя эти 2 умения находятся в известной взаимосвязи, добиться их равномерного развития можно только применяя специальные градуированные упражнения для развития умения понимать именно устную речь в разных условиях общения.

По мнению психолога И. А. Зимней всякий, даже самый минимальный уровень овладения аудированием на иностранном языке предполагает сформированность ряда операций, основополагаемых для данного вида речевой деятельности. В ходе аудирования слушающий выполняет сложную перцептивно - мнемоническую деятельность и мыслительные операции анализа, синтеза, сравнения, противопоставления, конкретизации и др.

Успешность аудирования определяется как объективными, так и субъективными факторами.

Объективные факторы складываются из особенностей предъявляемого текста и условий, в которых протекает его восприятие.

Субъективные факторы определяются

* Федеральный компонент государственного стандарта общего образования (далее – федеральный компонент) разработан в соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» (ст. 7) и Концепцией модернизации российского образования на период до 2010, утверждённой распоряжением Правительства Российской Федерации № 1756-р от 29 декабря 2001г.

возрастными особенностями слушаемого и уровнем его подготовки.

Таким образом, для того, чтобы обучение иностранному языку в школе было эффективным, следует учитывать данные объективные и субъективные факторы, а именно выбирать и использовать те виды деятельности, которые будут соответствовать возрастным особенностям обучающихся и уровню их языковой подготовки.

- **Аудирование** рассматривается как побочный продукт говорения; на уроках используется время от времени и в ситуациях, далеких от реального контекста чужой культуры (аутентичная ситуация).
- Слабая осведомленность учителя в психологических и лингвистических сложностях **А**, уровнях восприятия и способах их определения.
- Различают контактное и дистантное аудирование.
- Продуманная организация учебного процесса (четкость и логичность изложения, максимальная опора на прежний языковой опыт, разнообразие способов предъявления, опора на изобразительную наглядность) позволяет направить внимание учащихся на те моменты, которые помогут запрограммировать их будущую деятельность с воспринимаемым материалом.

В зависимости от целевой установки, предшествовавшей аудированию, восприятие будет проходить либо пассивно, либо носить активный характер, способствуя успешной деятельности памяти (слушающий должен удерживать слова и фразы, связывать слышимое в данный конкретный момент с тем, что слышал до этого, переводить последовательный ряд поступающих сигналов в одновременный). Кратковременная память выполняет служебную роль.

Факторы, определяющие успешность аудирования: темп речевых сообщений; количество предъявлений и объем речевых сообщений; опоры и ориентиры

восприятия\запоминания в разных ситуациях речевого общения.

Аудиотекст как объект речевой деятельности слушающего и как носитель информации требует учета следующих условий

- Необходимо использовать аутентичные, полуаутентичные и составленные (учебные) тексты.
- Описание лингвистических трудностей текстов целесообразно начать с сопоставительного анализа диалога и монолога.
- Фонетические сложности разговорной речи иногда считаются основными, если не единственными, в особенности, на начальном этапе обучения. На первый план здесь выступает интонация, логическое ударение и темп.
- При определении трудностей текстов учитывается способ передачи главной мысли – индуктивный или дедуктивный, форма предъявления – аудитивная, аудиовизуальная. Принимаются во внимание отнесенность текста к определенному стилю и жанру, сфере общения.

В новых программах целевые требования ориентированы на уровень понимания содержания, на тип и на качественную характеристику воспринимаемого на слух текста. К основным целям относятся:

- понимание высказывания собеседника в различных ситуациях общения, в том числе при наличии незнакомых языковых средств;
- понимание учебных и аутентичных текстов с разной степенью и глубиной проникновения в их содержание. Уровни понимания аудиотекста определяются коммуникативной задачей, типом аудиотекста и условиями его восприятия. По каждому уровню понимания (три типа слушания) в программе дается список речевых, учебных и компенсирующих умений. Компенсирующие (адаптивные) умения позволяют учащимся понимать звучащий текст при условии ограниченного языкового и речевого опыта. Компенсирующие умения

являются, по сути, стратегиями слушания и понимания, так как представляют собой умение использовать вербальные и невербальные средства для компенсации пробелов в знаниях и умениях.

Система упражнений для обучения аудированию должна обеспечить:

- соответствие упражнений психологическим и лингвистическим сложностям воспринимаемых на слух сообщений;
- возможность корреляции аудирования с другими ВРД, и в первую очередь с говорением;
- управление процессом формирования умений и навыков аудирования;
- успешную реализацию конечной практической цели и промежуточных задач обучения.

Составными компонентами системы упражнений являются, как известно, группы, типы, виды упражнений и их расположение, соответствующее последовательности формирования навыков и умений, количество упражнений, форма и место их выполнения. Из этих компонентов постоянной остается лишь аргументированная последовательность расположения упражнений, прочие составляющие будут изменяться в зависимости от характера аудиотекстов, языковой подготовки учащихся, сложности коммуникативных задач и других факторов. В отечественной методике чаще всего различают две подсистемы упражнений: тренировочную/подготовительную и речевую/коммуникативную.

Составными компонентами системы упражнений являются, как известно, группы, типы, виды упражнений и их расположение, соответствующее последовательности формирования навыков и умений, количество упражнений, форма и место их выполнения. Из этих компонентов постоянной остается лишь аргументированная последовательность расположения упражнений, прочие

составляющие будут изменяться в зависимости от характера аудиотекстов, языковой подготовки учащихся, сложности коммуникативных задач и других факторов. В отечественной методике чаще всего различают две подсистемы упражнений: тренировочную/подготовительную и речевую/коммуникативную.

Первая подсистема упражнений:

- для обучения речевому слуху;
- для обучения вероятностному прогнозированию;
- для развития кратковременной и словесно-логической памяти;
- в распознавании на слух реалий и аббревиатур;
- в развитии словообразовательной и контекстуальной догадки.

Вторая подсистема упражнений:

- для частично управляемого обучения аудированию;
- для неуправляемого обучения аудированию;
- для развития умений смысловой переработки и фиксации воспринятой на слух информации.

Контроль сформированности умений в аудировании. Состав операций, на которые распадается восприятие звучащей речи на различных этапах обучения в средней школе, неодинаков и зависит от уровня сформированности умений в аудировании. Начиная изучать язык совершает более развернутую аналитико-синтетическую деятельность, которая по мере обучения превращается в свернутый автоматизированный процесс узнавания слов и целых предложений.

Поскольку целью любого контроля является определение уровня сформированности речевых умений и того, насколько точно и полно восприняли учащиеся тот или иной аудиотекст, то целесообразно обратиться к вопросу об уровнях восприятия и понимания. Учитывая данные психологии о ступенчатом характере понимания, предлагается деление на четыре уровня понимания:

- а) уровень фрагментарного

- понимания;
- б) уровень общего/глобального понимания;
- в) уровень полного/детального понимания;
- г) уровень критического понимания.

Таким образом, разработка и системное использование специальных заданий на выяснение уровня восприятия и понимания звучащего текста –

одна из важнейших задач учителя, который в не меньшей степени несет ответственность за систематическую организацию целенаправленной работы по формированию этого вида речевой деятельности на протяжении всего обучения иностранному языку в средней школе.

2. Обучение говорению

Говорение представляет собой форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего.

Все функции устного общения – информативная, регулятивная, эмоционально-оценочная и этикетная – осуществляются при этом в тесном единстве. Одной из основных задач современного обучения говорению является формирование вторичной языковой личности, способной успешно осуществлять социальное взаимодействие с носителями иной культуры (Андреевская В.В.).

Говорение, как и аудирование, характеризуется наличием сложной мыслительной деятельности с опорой речевой слух, память, прогнозирование и внимание. Оно может обладать различной сложностью, начиная от выражения аффектного состояния с помощью простого восклицания, называния предмета, ответа на вопрос и кончая самостоятельным развернутым высказыванием. Этот переход от слова и фразы к целому высказыванию связан с разной степенью участия мышления и памяти.

Процесс движения от мысли к слову связан с ориентировкой в ситуации и речевым планированием, т.е., по сути, с прогнозированием предстоящего текста. Приступая к речевому планированию, говорящий исходит из некоторого

первичного понимания ситуации общения. В этом первичном понимании выделены предметные компоненты ситуации, отмечены пространственные и частично причинно-следственные связи, создана общая смысловая концепция ситуации. При этом совершается сложная умственная деятельность, так как говорящий обязан: а) выявить для слушающего все основные компоненты ситуации, которые очевидны для него самого; б) адекватно обозначить эти компоненты в словах; в) обеспечить коммуникативную полноценность текста.

Речемыслительный процесс на этом этапе происходит во внутренней речи, которая является орудием осуществления мысли, связующим звеном между интенцией, внутренним планированием и развертыванием мысли. Психологические исследования позволили выявить также, что внутренняя речь на ИЯ зависит от степени владения им и имеет более развернутую форму в начале обучения. Перевод программы в собственно языковую форму на начальном этапе отличается от такого перевода на родном языке (Леонтьев А.А.) и проводится по схеме ПРОГРАММА-ВЫСКАЗЫВАНИЕ на родном языке - ВЫСКАЗЫВАНИЕ на иностранном языке. Чем выше уровень владения языком, тем меньше необходимость в промежуточном этапе, и, наконец, он исчезает совсем. Учет психологических особенностей внутренней речи необходим для правильной организации учебного процесса, поскольку, она, как известно, не только подготавливает

самостоятельное высказывание, но и способствует пониманию чужих мыслей.

Представляя высокие требования к содержательной стороне высказывания и интеллектуальной деятельности учащихся в целом, учитывая их интересы и возрастные особенности, учитель может активизировать разные функции и формы внутренней речи, стимулировать семантический план высказывания. Внутреннее программирование, внутренняя речь, внутреннее проговаривание, будучи разными промежуточными звеньями речевого процесса, тесно взаимосвязаны, а при ОИЯ они являются не только показателем сложности мыслительной деятельности, совершаемой в тех или иных условиях, но и в известной мере показателем сформированности речевых умений.

Факторы, определяющие успешность обучения говорению: а) индивидуально-возрастные особенности учащихся; б) ситуативная обусловленность обучения говорению; в) лингвистические и дискурсивные характеристики текстов (диалогические или монологические, а также их коммуникативные цели и т.п.); г) условия обучения (наличие ТСО, проблемность упражнений, организационные формы в группе и т.п.). **Обучение монологической речи на иностранном языке и обучение диалогической речи на иностранном языке должно происходить с самого начала занятия языком *одновременно, это одно из важнейших условий эффективного овладения говорением как устной формой иноязычного общения.***

Цели обучения говорению – развитие способности учащихся осуществлять устное речевое общение в разнообразных социально детерминированных ситуациях. По окончании школы любого типа учащиеся должны: а) общаться в условиях непосредственного контакта, т.е. понимать и реагировать на устные высказывания партнера в рамках сфер, тематики и ситуаций, предусмотренных программой для школ конкретного типа; б) рассказывать о себе и окружающем мире, о прочитанном и услышанном,

выражая отношение к предмету высказывания или к полученной информации.

Владение языком также имеет уровневый характер, поэтому умение в говорении будет отличаться у учащихся разных школ степенью корректности, прочностью сформированности, охватом сфер. Тем и ситуаций общения.

Система упражнений для обучения говорению. Известно, что процесс порождения речевых высказываний не может быть полностью автоматизирован с точки зрения формы и содержания, ибо в противном случае была бы утрачена сущность языка как основного средства обмена мыслями. Вместе с тем речевые механизмы включают в себя многочисленные компоненты, которые поддаются автоматизации и фигурируют в процессе речевого общения как закрепленные операции, т.е. навыки.

Типы упражнений и характер операций, связанных с их выполнением, будут видоизменяться в зависимости от этапа обучения и языковой сложности порождаемого текста. Форма и степень управления учебным процессом также будут способствовать свертыванию элементарных операций и расширению более сложных.

Подсистема подготовительных/тренировочных упражнений призвана обеспечить условия формирования речевого высказывания и успешность его осуществления.

Речевые упражнения способствуют выработке умений формировать речевые сообщения в условиях, приближенных к естественному общению, и делятся на упражнения для обучения монологической и диалогической речи.

Этап развития подготовленной речи.

1. Видоизменение текста-образца.
2. Порождение самостоятельного высказывания:
 - с помощью вербальных опор (ключевые слова, план, тезисы, заголовки и т.п.);
 - с опорой на источники информации (картина, кинофильм, телепередача и т.п.);

- с опорой на изученную тему.

Этап развития неподготовленной речи:

- с опорой на источник информации (книгу, статью, картину, художественный или документальный фильм т.п.);

- с опорой на жизненный и речевой опыт учащихся (на однажды увиденное или услышанное, прочитанное, на собственное суждение, на фантазию и т.п.);

- с опорой на проблемную ситуацию, в том числе в коммуникативных играх (языковых, ролевых, деловых играх) и дискуссиях.

Упражнения всех перечисленных этапов должны отвечать следующим требованиям: быть посильными по объему, апеллировать к разным типам памяти, восприятия и мышления, быть целенаправленными и мотивированными, активизировать умственную деятельность учащихся, содержать жизненные и типичные примеры и ситуации.

Контроль речевых умений. Приемы и формы контроля должны отвечать следующим требованиям:

- выполнять не только контролирующую функцию, но и обучающую;
- быть адекватными, т.е. направленными на проверку одной

формы общения;

- не вносить существенных отклонений в ход учебного процесса;
- не требовать больших усилий для проверки и отработки ее результатов;
- быть интересными для учащихся и соответствовать их возрастным особенностям.

Итак, правильно организованный контроль речевых умений дает учителю возможность рационально распределить учебное время, проверить эффективность упражнений, внести коррективы в тематический план. Увидеть практические достижения отдельных учащихся и класса/ группы в целом. Результаты контроля являются определенным стимулом для совершенствования приемов обучения языку.

Параметры – показатели уровня сформированности умений говорения:

- количество слов/фраз в сообщении;
- количество простых и сложных предложений;
- количество и объем реплик в диалоге;
- разнообразие языковых средств, степень тематической обобщенности и т.д.;
- оценка семантической стороны высказывания (степени его информативности, связанности и развернутости; соответствие ситуации общения).

3. Обучение чтению

Сухомлинский В.А. писал: "Чтение – это окошко, через которое дети видят и познают мир и самих себя. Оно открывается перед ребёнком лишь тогда, когда, наряду с чтением, одновременно с ним и даже раньше, чем впервые раскрыта книга, начинается кропотливая работа над словом".

Процессы, связанные с модернизацией российского общества, в 90-е гг. XX века затронули практически все сферы жизни взрослых и детей. Значительно меняются формы и способы приобщения нового поколения к книжной культуре, протекающие сейчас на фоне резких социально-культурных перемен.

Значительное число российских исследований, проведенных по разным методикам в разных городах и регионах страны, показывают: в конце 90-х гг. в городах (и особенно в крупных городах) чтение детей и подростков вытесняется новыми досуговыми занятиями – телепросмотром, компьютерными играми. О том, как эти новые возможности для скажутся на чтении детей, мы пока что не знаем. Однако понятно, что становление грамотного компьютерного пользователя невозможно без развитой культуры чтения, умения работать с текстовой информацией.

На современном этапе усиливается внимание к чтению на иностранном языке, как виду речевой деятельности, целью которой является понимание. Именно наступление акта понимания придает чтению завершённый характер. Эта проблема особо остро стоит в отношении массовой общеобразовательной школы. Как показывают многочисленные проверки, учащиеся читают все еще по заниженным нормам и с недостаточной глубиной понимания. Для того чтобы привести каждого учащегося массовой школы к умению читать на иностранном языке в соответствии с требованиями программы, необходимо рационализировать и различные способы обучения чтения.

Чтение в системе видов речевой деятельности и как средство

формирования смежных языковых и речевых навыков и умений. Ранние и современные исследователи сходились в одном: чтение – это неоднородный психический процесс, и неоднородность исследователи рассматривают как одну из характеристик, делающих его сложным процессом как для овладения им, так и для его исследования. Так А.Н. Соколов писал, что чтение, с одной стороны, является процессом чувственного познания, а с другой стороны, представляет собой опосредование речью отражения действительности, так как объектом восприятия является письменное речевое сообщение. А.Р. Лурия также неоднократно останавливал внимание на сложности психологии чтения вследствие разных психических процессов, находящихся в сложном взаимодействии в его психологическом содержании. Он писал, что чтение, по сути, является процессом перешифровки одних символов – зрительных (графических) в другую систему символов – устную речевую (артикуляторную). На основе этих сложных перешифровок и происходит процесс декодирования, понимания сообщения.

Чтение в системе видов речевой деятельности и как средство формирования смежных языковых и речевых навыков и умений. Ранние и современные исследователи сходились в одном: чтение – это неоднородный психический процесс, и неоднородность исследователи рассматривают как одну из характеристик, делающих его сложным процессом как для овладения им, так и для его исследования. Так А.Н. Соколов писал, что чтение, с одной стороны, является процессом чувственного познания, а с другой стороны, представляет собой опосредование речью отражения действительности, так как объектом восприятия является письменное речевое сообщение. А.Р. Лурия также неоднократно останавливал внимание на сложности психологии чтения вследствие разных психических процессов, находящихся в сложном

взаимодействии в его психологическом содержании. Он писал, что чтение, по сути, является процессом перешифровки одних символов – зрительных (графических) в другую систему символов – устную речевую (артикуляторную). На основе этих сложных перешифровок и происходит процесс декодирования, понимания сообщения.

Чтение является одной из основных форм речевой деятельности, выполняющей важнейшие социальные функции. Чтение – одна из сложных и значимых форм психической деятельности человека, которая выполняет психологические и социальные функции. Здесь следует, прежде всего, отметить значение чтения в формировании и нравственном воспитании личности, в обогащении человека знаниями. От умения детей читать бегло, выразительно, понимать содержание прочитанного, анализировать поступки героев, делать соответствующие выводы зависят их успехи в учении на протяжении всех школьных лет. Эти умения обычно формируются в начальной школе. Известный учёный и педагог В.Н.Зайцев в своих исследованиях пришёл к выводу, что только техника чтения не ниже 120 слов в минуту даёт возможность ребёнку успешно учиться в 5-ом классе. Теперь становится понятным, что учитель начальных классов должен уделять огромное значение обучению чтению.

Чтение с позиций теории деятельности – сознательно мотивированная деятельность личности, направленная на усвоение общественного опыта.

В настоящее время чтение рассматривается «... как целенаправленная деятельность, которая может изменять взгляды, углублять понимание, воссоздавать опыт, стимулировать интеллектуальный и эмоциональный рост, изменять поведение и через все это способствовать развитию богатой и устойчивой личности».

Многие исследователи в прошлом и в наше время изучали чтение с разных его сторон – структуры и функции, его роли в обучении и воспитании детей в школе, формировании их личности и поведения.*

Само чтение – сложный комплекс физиологических и психологических процессов, в котором участвуют органы зрения, речи, слуха и головной мозг. Обучение любому навыку складывается с учетом его сущностного содержания, особенностей формирования и функционирования. Поэтому обсуждение вопросов, связанных с формированием навыков чтения у детей, осуществляется с учетом своеобразия данного процесса.

Огромное значение для овладения процессами чтения имеет степень сформированности всех сторон речи. Имеет роль и наследственный фактор, когда ребёнку передается недосформированность мозговых структур, их качественная незрелость. В этом случае в результате затруднения коркового контроля ребенок может испытывать примерно те же трудности, что и родители в школе.

Чтение художественных произведений развивает речь детей: обогащает, уточняет и активизирует словарь учащихся на основе формирования у них конкретных представлений и понятий, развивает умение выражать мысли в устной и письменной форме.

Виды чтения и их роль в процессе реального общения обучения иностранному языку. В настоящее время вопрос о видах чтения является одним из наиболее разработанных и вместе с тем терминологически наиболее неустоявшимся. В многочисленных исследованиях и работах мы находим несколько десятков названий видов чтения.

Многообразие названий объясняется тем, что авторы предлагают самые разные классификации видов чтения, исходя из того, что выделяется ими как главный компонент научного

* Левин В.А. Когда маленький школьник становится большим читателем. – М.: Лаида, 1994. – с. 131.

анализа. В ряде случаев авторы употребляют разные названия для обозначения одного и того же явления. Некоторые классификации страдают тем, что строятся на недостаточном основании деления. Сейчас делаются попытки детально разобраться во всем многообразии названий видов чтения. При этом совершенно правильно подчеркивается, что в основу каждой из вновь выдвигаемых классификаций кладутся разные принципы. Например, указывается, что чтение подразделяется на виды в зависимости от организации работы, от особенностей психических процессов, сопровождающих чтение, от условий, определяющих учебную деятельность, от установки чтения.

В методике обучения чтению существуют разнообразные классификации видов чтения. Попытаемся проанализировать, какое содержание вкладывается в понятие „вид” чтения.

Одни авторы подчеркивают психологические факторы процесса чтения. В этом случае в основу выделения вида чтения кладутся особенности психических процессов, его сопровождающих: аналитическое, синтетическое чтение, с первичным и вторичным синтезированием, импрессивное, экспрессивное. Другие больше обращают внимание на организационную сторону учебного процесса: классное, лабораторное, программированное, домашнее, индивидуально-групповое.

Третьи учитывают собственно методические факторы, делая акцент на условия, определяющие учебную деятельность. Сюда относятся:

а) характер материала для чтения: подготовленное - неподготовленное; чтение с частично и полностью снятыми трудностями понимания;

б) способ работы с текстом: интенсивное - экстенсивное; беспереводное - переводное.

И, наконец, существуют классификации, подчеркивающие характер процесса чтения, обусловленный установкой

читающего: чтение-поиск, чтение-обзор, детальное чтение, критическое чтение, чтение для удовольствия. Все эти классификации объективно отражают какую-то сторону процесса чтения (психологическую, педагогическую, методическую). Но дело в том, что все они имеют место в овладении этим видом речевой деятельности в условиях обучения и в силу этого должны учитываться.

Чтение как процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка, представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность, складывающуюся из восприятия и понимания текста, причем самое совершенное (зрелое) чтение характеризуется слиянием этих двух процессов и концентрацией внимания на смысловой стороне содержания. Зрелое чтение отличается также сформированностью умений читать незнакомый аутентичный текст без посторонней помощи, в нужном темпе, с правильным пониманием и для многих целей.

Для понимания иноязычного текста предполагается наличие определенной перцептивно-смысловой базы, т.е. владение набором фонетических, лексико-грамматических информативных признаков, которые делают процесс опознавания мгновенным. Если такая база не создана или оказалась недостаточно прочной, то перцептивные действия читающего принимают развернутые формы и выполняются с большим или меньшим интервалом, затрудняющим или вовсе нарушающим извлечение информации.

Если обратиться к речевым механизмам чтения, то, так же как и в устном общении, огромную роль здесь будут играть речевой слух, вероятностное прогнозирование и память. Роль речевого слуха определяется особенностью звукобуквенной системы печатного текста. Фонематический слух выполняет при этом особо важную функцию, способствуя успешному восприятию

и дифференциации звукового состава слов.

Ступенчатый характер понимания был глубоко изучен З.И.Клычниковой, которая выделила четыре типа информации, извлекаемой из текста: категориально-познавательная, ситуационно-познавательная, эмоционально-оценочная, побудительно-волевая).

Умения и навыки, обеспечивающие процессы восприятия и понимания читаемого, принято делить на две группы: а) технические навыки и б) умения и навыки смысловой переработки воспринимаемой информации.

Классификация видов чтения – а) по форме прочтения (про себя и вслух); б) по использованию логических операций (аналитическое и синтетическое); в) по глубине проникновения в содержание текста (интенсивное и экстенсивное); г) по целевым установкам (изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое); д) по уровням понимания (полное/детальное и общее/глобальное).

Цели обучения чтению.

На начальном этапе:

1. понимать основное содержание несложных в языковом отношении текстов, имеющих ясную структуру и логику изложения, соответствующих возрасту и интересам учащихся (стихи, песни, сказки, комиксы, юмористические рассказы, личное письмо, детский журнал и т.п.), догадываясь при этом о значении незнакомых слов с опорой на изобразительную и зрительную наглядность, лингвистическую догадку и реагируя на содержание как вербально, так и невербально (уровень общего понимания);
2. понимать полностью содержание небольших текстов (описание животных, простой кулинарный рецепт, стихи, сказки, рассказы, комиксы), построенных преимущественно на знакомом материале (уровень полного детального понимания);
3. находить необходимую информацию

о текст, прочитать ее вслух, подчеркнуть, выписать (поисковое чтение на элементарном уровне.

На среднем этапе ознакомительное и изучающее чтение развивается на монологических/диалогических текстах познавательной и страноведческой тематики (публикации в подростковых журналах, рассказы и отрывки из произведений художественной литературы).

Поисковое чтение развивается на текстах объявлений, реклам, проспектов, газетных и журнальных публикаций.

На старшем этапе ознакомительное чтение развивается на текстах сообщений, обзоров, публикаций научно-популярного характера, отрывков из произведений художественной литературы.

Для изучающего чтения рекомендуется привлекать тексты интервью и репортажей, инструкций, образцов художественной прозы.

Поисковое чтение проводится на текстах статей и публикаций периодической печати и публицистики.

На профильно-ориентированном этапе ознакомительное чтение проводится на текстах научно-популярного характера, очерках, эссе, обзорах, отрывках публицистики и художественной литературы, а также на материалах, имеющих профессионально ориентированную направленность.

Изучающее чтение проводится на текстах научно-популярного характера (полемика статьи, хроники, рефераты), а также на текстах, связанных с будущей профессией школьника.

Для поискового чтения используются информационные проспекты, рекламы, брошюры, журнальные публикации и профессионально ориентированные материалы.

На каждом из четырех этапов предусмотрено формирование стратегических умений чтения, которые в целом сводятся к следующему перечню:

- уметь прогнозировать значение слов по начальным буквам;

- догадываться о значении слов на основе сходства со словами родного языка;
- прогнозировать содержание, опираясь на заголовки (изобразительную наглядность, сноски, предтекстовые вопросы и т.д.);
- игнорировать незнакомые слова, не влияющие на понимание основного содержания;
- возвращаться к прочитанному с целью уточнения или лучшего запоминания;
- использовать для понимания содержания текстовые опоры (таблицы, схемы, графики, шрифтовые выделения и др.);
- использовать двуязычные и одноязычные словари.

Тексты для обучения чтению – должны относиться к трем сферам общения:

- социально-бытовая;

- социально-культурная;
- учебно-профессиональная.

Тексты – это законченные отрывки из:

- художественной литературы;
- научно-популярной литературы;
- газетной публицистики.

Контроль понимания при чтении – важный этап на пути решения многочисленных задач при обучении чтению, о которых говорилось ранее. При определении уровня сформированности умений читать тексты на иностранном языке и оценка осуществляются по результатам выполнения заданий на поисковое, ознакомительное и изучающее чтение, причем необходимо использовать материалы, рекомендованные для каждого вида чтения программой (см.: программы). На профильно-ориентированном этапе для контроля должны привлекаться тексты по будущей специальности.

4. Обучение письменной речи на иностранном языке

Письмо и письменная речь в лингвистике и методике. Письмо – продуктивная аналитико-синтетическая деятельность, связанная с порождением и фиксацией письменного высказывания/текста. При построении письменного текста автор следует определенной логической схеме – мотив – цель – предмет – адресат. Эта цепь логических звеньев отражается в семантико-синтаксической и лексико-графической структуре текста. Пишущий проходит путь мысли, осознаваемой в форме внутренней речи, к языковым средствам. Отбор лексических единиц и организация их в грамматически оформленные предложения, абзацы и текст осуществляется через этапы выбора, сличения, комбинирования и контроля. Цепочка последовательных речевых действий разворачивается при этом в соответствии с коммуникативным намерением автора. Механизм внутренней речи, т.е. составление внутреннего плана или конспекта будущего текста, играет в процессе письма значительную роль.

При письменном высказывании мыслей, как и при говорении, функционируют одни и те же переходы между внешне выраженными и внутренне произносимыми языковыми формами. При письме осуществляется переход от слова, произносимого вслух или про себя, к слову видимому.

Разница между устным и письменным высказыванием сводится к тому, что в первом случае общение завершается передачей информации, причем этот процесс отличается большой степенью автоматизации, при которой содержание текста и его языковое оформление передаются синхронно. Письмо как дистантная форма общения рассчитано на реципиентов, не связанных с автором письменного текста общностью языковых средств и ситуацией непосредственного общения, оно лишено и паралингвистических средств, которые значительно облегчают устное общение. С учетом вышесказанного письменный текст должен быть развернутым, логичным, точным и последовательным, с более тщательным отбором лексико-

грамматических средств. Отсутствие партнера по общению и собственно жестов, мимики и др. накладывает отпечаток на выбор языковых средств и знаков пунктуации, которые играют роль «заместителей реальной паралингвистической ситуации, свойственной устной речи».

Текст как продукт письма должен обладать следующими особенностями:

- композиционно-структурной завершенностью и логико-смысловой структурой;
- единством начала, центрального коммуникативного блока и заключительной части;
- соотносительностью заголовка с содержанием;
- индуктивной или дедуктивной формой изложения, которая облегчает вероятностное прогнозирование самого пишущего реципиента;
- предметным содержанием;
- коммуникативными качествами;
- монообъектными или полиобъектными связями (Мусницкая Е.В., Москальская О.И., 1981;1983).

Опыт обучения показывает, что письмо является не только способом контроля прочитанного, но и средством обучения чтению.

Обучение письму как цель и как средство обучения иностранному языку. В качестве конечных требований на всех этапах обучения выдвигается развитие умений письменно выражать свои мысли, т.е. использовать письмо как средство общения.

Начальный этап – элементарные умения самостоятельного решения коммуникативно-познавательных задач в письменной речи на материале предложений и несложных тестов (поздравлять, правильно оформить конверт и написать письмо, использовать печатный текст для составления вопросов, плана и т.д.).

Средний этап – более интенсивное развитие умения по овладению

письмом в разных ситуациях общения за счет расширения тематики и объема письменных высказываний, за счет качественных характеристик текстов: информативность, увеличение аутентичного материала, статьи и газетные материалы.

Старший этап – высокий уровень письма – качественные характеристики письменного текста, расширение тематики и проблем общения, увеличение степени самостоятельности учащихся при написании высказываний информативного и проблемного характера.

На профильно-ориентированном этапе – уровень развития коммуникативной компетенции должен обеспечить более эффективное использование письма как средства осуществления учебной, профессионально-ориентированной и самообразовательной деятельности, что выражается в разнообразии привлекаемых ситуаций официального и неофициального характера, большей сложности продуцируемых текстов, высокой степени самостоятельности и активности учащихся.

Профильный характер данного этапа следует трактовать как дальнейшее обучение языку в плане общения, в том числе и в межкультурной коммуникации, как средству учебно-профессиональной деятельности в различных областях специализации (основные письменные произведения – личное и официальное письмо, сообщение, сочинение, описание, рецензия, изложение, аннотация, реферат, проектная и курсовая работы).

На всех этапах развиваются следующие стратегические умения:

- использовать текст-образец в качестве информационно-языковой опоры;
- сверять написанное с образцом;
- обращаться к справочной литературе и словарям;
- пользоваться перифразой;
- упрощать письменный текст;
- использовать слова – описания

общих понятий;

- *прибегать к синонимическим заменам;*
- *связывать свой опыт с опытом партнера по общению.*

Развитие техники письма предполагает владение навыками каллиграфии, графики, орфографии и пунктуации. Для этого в методике разработана целая система упражнений для начального этапа обучения, которая представлена в стандартах и стандартных УМК для начальной школы. Орфографические навыки базируются на принципах написания слов, принятых в конкретном языке: морфологический, исторический, иероглифический. Орфографические навыки формируются в процессе речевой деятельности на основе полного понимания и выполнения комплекса упражнений общего и специального назначения. В первую группу входят письменные лексико-грамматические упражнения. К специальным упражнениям относятся упражнения на копирование текста, списывание, группировки слов, орфографические игры, диктанты и самодиктанты.

Методика обучения письму как одной из форм общения предполагает систему упражнений – **подготовительные** (учащиеся обучаются умениям и навыкам, лежащим в основе письменного высказывания) и **речевые упражнения**

(учащиеся обучаются содержательной стороне письменного высказывания с учетом комплекса трудностей, характерных для данной формы общения). Речевые упражнения делятся на ряд групп с учетом сложности содержания, объема текста, характера опор и роли творчества при их выполнении – репродукция с использованием формальных опор; репродукция содержания с опорой на текст; продукция с опорой на изобразительную наглядность; продукция с опорой на прежний речевой и жизненный опыт (изложение – развернутое и сжатое, реферирование и аннотирование, сочинение описательного характера, сочинение-повествование, сочинение-рассуждение, написание писем и другое).

Итак, контроль письменных текстов должен включать следующие показатели сформированности умений письма:

- *успешность осуществления письменного общения;*
- *качество содержания продуцируемого письменного текста;*
- *качество языковой стороны письменного текста;*
- *степень самостоятельности в выполнении письменных заданий.*

Данные критерии положены в основу разработки форм и способов контроля сформированности умений письменной речи (см.: программы).

Контрольные вопросы

для самостоятельной подготовки по теме

1. Что такое контактное и дистантное аудирование?
2. Что такое фонематический слух?
3. Каковы основные цели обучения аудированию и говорению?
4. Что собой представляет система упражнений для обучения говорению, в чем разница между упражнениями для обучения диалогической и монологической иноязычной речи?
5. Какие психологические характеристики чтения необходимо учитывать при обучении чтению на иностранных языках?
6. Какие требования предъявляются к текстам для чтения разного типа и вида?
7. Чему необходимо обучить учащихся в процессе развития техники письма?
8. На какие стратегические умения необходимо обращать внимание учащихся на всех этапах обучения письму?

Литература

- Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб пособие для студ. Лингв. Ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. 336 с.
- Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы речевого высказывания. М., 1969.
- Леонтьев А.Н. Избранные психологические сочинения: В 2 т. – М., 1983.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1959.
- Лурия А.Р. Язык и сознание. Под ред. Е.Д. Хомской. Р/Д, 1998.
- Современное терминоведение Сибири. Язык. Культура. Теория познания. Сб. научных статей. Часть 2. – Новосибирск, НИПКиПРО, 2004. – 180с.
- Соколов Е.А., Буланкина Н.Е. Проблемы поликультур и полиязычий в гуманитарном образовании: монография. – М.: Университетская книга; Логос. 2008. – 202 с.
- Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2003. – 239 с.
- Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Продвинутой курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Астрель, 2008. – 272 с.
- Соловова, Е.Н. Практикум к базовому курсу Методика обучения иностранным языкам: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Астрель, 2008. – 192 с.
- Синенко В.Я., Кондратенко А.П., Буланкина Н.Е. Интеграционные процессы в образовании: учебно-методическое пособие. – Н., 2009. – 190с

Тема 4. АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

План:

1. *Формирование фонетических навыков иноязычной речи*
2. *Формирование лексических навыков иноязычной речевой деятельности*
3. *Формирование грамматических навыков иноязычной речи.*
4. *Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе освоения лингвистических знаний*

1. Формирование фонетических навыков иноязычной речи

Корректное произношение предполагает сформированность навыков артикулирования звуков и звукосочетаний, владение интонацией, а также умение расставить ударение, соответствующее нормам изучаемого языка. Сформированность слухопроизносительных навыков является непременным условием адекватного понимания речевого сообщения, точности выражения мысли и выполнения языком любой коммуникативной функции. В обучении произношению участвуют все анализаторы – речедвигательный, слуховой и зрительный. Все анализаторы связаны между собой. Психологи утверждают, что безусловно правильно мы слышим только те звуки, которые умеем воспроизводить. Слуховые и произносительные, существуя в неразрывной связи, опираются на прочные связи со зрительным анализатором, который выполняет контролирующую и опорную функции. Основная сложность в обучении произношению заключается в межъязыковой интерференции. Интерференция возникает за счет того, что слухопроизносительные навыки родного языка переносятся на иностранный, т.е. звуки иностранного языка уподобляются звукам родного (Щерба Л.В., 1957). Учитель обязан прогнозировать появление этих ошибок и по возможности предупреждать их. В центре внимания должны находиться при этом те явления, которые составляют специфику артикуляционной базы изучаемого языка в основном на начальном этапе. Последовательность

формирования слухопроизносительных навыков довольно произвольна и зависит от УМК, в которых в определенной последовательности вводятся звуки и звукобуквенные соответствия. Основной при этом принцип должен соблюдаться – принцип последовательности и посильности. На продвинутых этапах закрепляются фонетические знания и совершенствуются произносительные навыки.

Основные требования к обучению произношению. Работа над произносительной стороной речи осуществляется в тесной связи с работой над другими аспектами языка – лексикой, грамматикой – и интегрируется в коммуникативной деятельности учащихся. Основным условием успешного обучения произношению является определение зон положительного переноса и интерференции, а также установление возможных трудностей на основе сопоставительного анализа изучаемого и родного языков в области слухопроизносительных навыков, включая ритмико-интонационные средства речи.

Анализ отечественной и зарубежной методической литературы показывает, что при обучении произношению имеет два подхода: 1) имитативный и 2) аналитико-имитативный.

При отборе фонетического минимума и учебного материала возникает вопрос о *полном и неполном стилях произношения*, которые различаются своеобразием звукового состава в потоке речи, слоговым строением, ритмикой и темпом.

В средней школе объектом обучения является полный стиль произношения. Для обеспечения стереотипа звукового образа необходимо техническое оборудование, и в первую очередь фонозаписи (качественные). Учитель, его профессиональная и языковая подготовка, в свою очередь, должен быть эталоном для подражания.

Обучение звукам и формированию слухопроизносительных навыков происходит в процессе выполнения фонетических упражнений, которым желательно придать игровой характер.

Интонация отражает смысловую и эмоционально-смысловую сторону высказывания и проявляется в последовательных изменениях высоты тона, в ритме и темпе речи, а также в общем тембре звучания. Реализация мыслей, чувств и воли с помощью

интонации непосредственно связана с контекстом и ситуацией. Обучение интонации проводится на фразах как наименьших единиц восприятия информации, диалогических единицах и смысловых кусках (мини-текстах). Тексты должны содержать все изучаемые интонационные модели.

Упражнения для обучения произносительной стороне речи делятся на упражнения для формирования слухоартикуляционных и ритмико-интонационных навыков: подготовительные/тренировочные в рецепции; в воспроизведении и видоизменении языкового материала.

Контроль слухопроизносительных навыков осуществляется при выполнении речевых упражнений в аудировании, говорении и чтении вслух.

2. Формирование лексических навыков иноязычной речевой деятельности

Поскольку целью обучения является развитие письменных и устных форм общения, то владение лексикой ИЯ в плане семантической точности, синонимического богатства, и уместности ее использования является неотъемлемой предпосылкой реализации этой цели.

За курс обучения в средней школе учащиеся должны усвоить значение и формы лексических единиц и уметь их использовать в различных ситуациях устного и письменного общения, т.е. овладеть навыками лексического оформления порождаемого текста при говорении и письме и научиться понимать лексические единицы на слух и при чтении.

При осуществлении говорения и письма необходимы следующие навыки, умения и знания: а) продуктивные навыки (правильно сочетать слова в синтагмах и предложениях и др.); б) рецептивные навыки (соотносить звуковой/зрительный образ слова с семантикой и др.); в) социокультурные знания и умения в области лексики (знание безэквивалентной лексики и умение понимать ее в текстах

идр.); г) лингвистические знания в области лексики (знание правил словообразования лексических единиц и их сочетаемости и др.).

Пересечение различных уровней в слове как единице языка дает возможность рассматривать лексику с разных точек зрения: формы, функции и значения.

В словарном минимуме для школы представлены в основном стилистически неограниченные (идеографические) синонимы, т.е. такие, которые используются в любом стиле речи и отличаются по оттенкам значения.

Для повышения эффективности обучения лексике необходим дифференцированный подход к отбору словарного материала, его презентации и закреплению. Такой подход осуществляется на базе методической типологии, предусматривающей градацию трудностей усвоения лексики и распределение языковых единиц по типам (группам) с точки зрения сложности их изучения в средней общеобразовательной школе. Наиболее перспективными считаются типологии, учитывающие как количественные (употребительность и

распространенность слов, а также длину слов, соизмеримую количеством букв (звуков) или слогов), так и **качественные характеристики слов** (формальные, функциональные и семантические особенности иноязычного слова, сложности его усвоения в условиях контакта двух и более языков). Отбор лексики связан с решением двух вопросов:

а) определение единиц и принципов отбора;

б) определение процедуры и источников отбора лексических единиц.

К основным принципам отбора относятся:

а) принцип частотности;

б) принцип распространенности;

в) принцип сочетаемости;

г) принцип стилистической неограниченности;

д) принцип семантической ценности;

е) принцип словообразовательной ценности;

ж) принцип многозначности слов;

з) принцип строевой способности.

Этапы работы над лексическим материалом включают раскрытие значения слова (семантизация) беспереводным или переводным способом семантизации лексики. Выбор способа семантизации зависит от ряда факторов:

а) от качественных характеристик слова;

б) от его принадлежности к продуктивному или рецептивному минимуму;

в) от этапа обучения;

г) от языковой подготовки класса;

д) от того, работают ли учащиеся самостоятельно или под руководством учителя.

Подготовка учителя к объяснению новой лексики сводится к следующему:

- анализ слов с целью определения трудностей (форма, значение, употребление);
- обоснование способа семантизации словарных единиц;
- паспорт слов, составление комментариев;

- определение целенаправленности и достаточности упражнений, а также последовательности их выполнения в классе.

Первичное закрепление лексики должно входить в общую систему упражнений, предназначенных для развития умений и навыков использования лексического материала в слушании, говорении, чтении и письме. К подготовительным и речевым упражнениям добавляются коммуникативные и ролевые игры, увеличивается объем рецептивной лексики. Выполнение упражнений из учебника также должен носить творческий характер, о чем учитель думает заранее, подходит неформально и творчески (использует наглядность, использует игровую деятельность и др.).

Упражнения для формирования лексических навыков включают упражнения подготовительные и речевые:

а) в дифференциации и идентификации;

б) имитация с преобразованием;

в) в развитии словообразовательной и контекстуальной догадки;

г) для обучения прогнозированию;

д) в расширении и сокращении предложений (диалогических единств, текстов);

е) в эквивалентных заменах;

ж) в расширении ассоциативных связей в процессе развития и совершенствования лексических навыков.

Практика показывает положительное влияние на воспитательно-образовательный процесс всех видов игр: дидактических, подвижных, творческих и т.п. Каждая игра выполняет свою функцию, способствуя накоплению языкового материала у учеников, закреплению ранее полученных знаний, формированию речевых навыков, умений.

Пальчиковые игры.

Ценное средство, которое помогает ученикам на первоначальном этапе обучения приобрести существенные знания в развитии и обучении. Эти игры совершенствуют и укрепляют

память, языковые умения, также эти игры развивают глазомер и мелкую моторику рук. Когда ученики повторяют пальчиковые игры и рифмы, они усваивают и получают новые знания: расширение словарного запаса, чувство ритма, память для изучения новой лексики.

Дидактические игры как форма обучения иностранному языку используется на занятиях, и в самостоятельной деятельности учащихся. Их особенность состоит в том, что усвоение языкового материала осуществляется в практической деятельности, при этом внимание и запоминание не произвольное. Дидактические игры развивают сосредоточенность, повышают умственную активность учащихся.

Подвижная игра организуется по определенным правилам, согласно которым ученики действуют и общаются. И это общение может осуществляться на иностранном языке. А сочетание движений, аудирования, говорения позволяет довести используемый в игре речевой материал до автоматизма.

Мнемотехника и фреймовая организация знаний при обучении лексике. В настоящее время большое

внимание уделяется фреймовому подходу в обучении. Фрейм как ситуация, включающая в себя частотно значимые единицы общения, может являться наиболее эффективной формой тестирования. Идея применения фреймовой гипотезы в методике преподавания иностранных языков с целью расширения лексического запаса учащихся также находит свое отражение в современных педагогических концепциях. Известно, что поступающая по разным каналам информация преобразуется в виде ментальных репрезентаций (представлений /разных типов/ образов, фреймов, скриптов, сценариев и т.п.) и удерживается при необходимости в памяти человека. Ментальное представление конструируется только на основе визуальных или вербальных (языковых) данных. Ментальная информация возникает в процессе осмысления всей поступающей по разным каналам информации и может сведения об объектном положении дел и сведения о возможных мирах. Мир, «спроецированный» индивидом, представлен в виде концептуальной картины (модели, системы).

Фреймовая цепочка:



При традиционном стихийном использовании памяти практически невозможно удержать в голове всю информацию. Однако человечество уже давно изобрело методику запоминания - мнемотехнику.

Ассоциативный ряд слов - гарантирует доступ к информации в памяти. Ассоциативный ряд как опора для внешнего связывания.

Например:

1.улей	6.ус
2.йод	7.ява
3.уют	8.луна
4.чай	9.аллея
5.шея	10.лед

Также ассоциативный ряд может быть составлен с использованием буквенно-цифрового кода:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
л	д	т	ч	п	ш	с	в	р	н

Ассоциативный ряд слов объединяет в себя преимущества цифр (жесткое определение положения в ряду) и самих слов (возможность образования ассоциаций). Например, улей – это домик, это трудолюбие (как у пчелки), это множество (рой), это сладость (мед). Ассоциативный ряд слов жестко упорядоченный ряд образов в нашей памяти, после заучивания его.

Использование ассоциативного ряда слов для воспроизведения ассоциативных блоков.

Например, фонетический блок: tall- высокий; hall- зал; fall- падать; small- маленький; ball- мяч, - можно выразить в виде ситуации: в высоком зале падает маленький мяч.

Если же текст из слов блока не составляется, то блок делится на два блока. Например, блок: cool- прохладный; fool- дурак; pool- бассейн; rule- правило; school- школа, - делится на два подблока:

School-rule-fool, т.е. школа- правило-дурак (в школе обучают правилам дураков);

Cool-pool-tool, т.е. прохладный-бассейн-инструмент (бассейн-

прохладный; определено инструментом-термометром).

Хорошая память - это умение образовывать ассоциации между любимы словами. Заучивая слова в блоках и образуя единый микротекст из его слов, мы можем обогащать наш словарный запас и развивать память.

При многократном повторении слов и одном и том же порядке они переходят в долговременную память.

Вывод: Выучив ассоциативный ряд слов (за 10 дней) и заучивая по 5-6 фонематических блоков в день, связывая их со словами ассоциативного ряда, можно за 20 дней без труда выучить 500-600 слов (100 блоков) и постоянно воспроизводить их наизусть, переводя их в долговременную память. Знание фонетических слов поможет повысить способность восприятия английской речи на слух. И возникнет звуковые ситуации между английскими словами.

Ознакомление с лексическими единицами включает раскрытие их формы, значения и употребления. Использование компьютера позволяет формировать графический образ слова одновременно с его звуковым и моторным образом. На этапе показа, на экране не появляются лексические единицы и соответствующие им картинки. Одновременно с графическим изображением слов учащиеся имеют возможность прослушать лексические единицы (при этом происходит формирование звукового образа слов). Письменная фиксация лексики способствует укреплению связей слов (речемоторных, слуховых, зрительных) и содействует тем самым их лучшему запоминанию.

В младших классах, когда изучается ряд слов, обозначающих конкретные предметы (такие, как, например, pencil, postcard, stamp, box, clock, cassette, jeans), которые можно наглядно изобразить. Показ картинки – самый распространенный способ семантизации. Использование наглядного предъявления слов обусловлено и психологическими

особенностями детей, мышление которых в значительной степени еще сохраняет наглядный характер. Зрительное и слуховое восприятие помогает ребенку активно, сознательно усвоить лексический материал.

При обучении без применения компьютера введение и семантизация лексических единиц чаще всего осуществляется во время фронтальной работы со всем классом. При работе с помощью компьютера учитываются индивидуальные особенности каждого учащегося: те из них, у кого больше развита слуховая память, имеют возможность прослушать то или иное слово необходимое количество раз, а школьники с преобладающей зрительной памятью больше внимания обращают на графический образ слова.

Ознакомление с помощью компьютера включает и первое выполнение операций с лексическими единицами. В результате многократных, целенаправленных упражнений сознательно автоматизируемые операции превращаются в навык. Развитие лексических навыков для последующего их включения в речевую деятельность учащихся является основной задачей в овладении лексикой. Так как развитие навыка состоит в закреплении операций в речевой деятельности, то лексика – это и есть тот материал, с которым производятся операции в речевой деятельности. Отсюда следует, что значение лексических единиц обуславливает формирование лексических навыков.

Процесс обучения иноязычной лексике представляет собой сложное целостное явление, включающее в свой состав ряд взаимосвязанных компонентов, каждый из которых имеет свое, особое значение в этом процессе. Если проанализировать имеющиеся методики обучения лексике, то можно увидеть, что их разработка, как правило, велась с учетом специфики одного или нескольких компонентов, при

этом, не учитывая целостный характер всего процесса обучения. Так, в одних случаях методика работы над лексикой строится преимущественно на основе учета лингвистических особенностей, лексических единиц, в других случаях упор делается на учет психологических особенностей учащихся, на активизацию процессов запоминания лексики и т.д. Не отрицая в принципе полезности такого рода исследований, мы все же хотим подчеркнуть, что методики, разрабатываемые на их основе, носят односторонний характер и не учитывают особенности поведения всех компонентов процесса обучения как единого целого. Системный подход, примененный нами как к исследованию сущности функциональности, так и к организации процесса обучения лексике на функциональной основе, позволяет, на наш взгляд, преодолеть эту односторонность.

Все компоненты процесса обучения лексике находятся во взаимной связи и обусловленности. Исходя из тесной взаимосвязи всех компонентов, можно сделать вывод, что функциональность процесса обучения лексике будет лишь иметь место при использовании совокупности таких средств как экстралингвистический объект (использование компьютера и мнемотехника), функционально – смысловые таблицы и схемы, лексические игры и упражнения. Также можно полагать, что необходимым условием эффективного обучения лексике является дифференцированный подход к обучению лексике на первоначальном этапе обучения и для употребления в устной речи и для чтения, или только рецептивно, т.е. понимание в тексте. Повторение лексики должно являться не процессом упрочения в памяти учащегося самих слов, а поддержанием и укреплением ранее умений использовать слова для порождения и распознавания высказывания.

Формирование грамматических навыков иноязычной речи

Под грамматическим уровнем языка понимаются синтаксические закономерности организации текстов из слов, синтагм и предложений, а также правила слово- и формообразования.

Базовый уровень грамматических средств изучается в школе концентрически. Ряд явлений и конструкций может на младшем и среднем этапах усваиваться как рецептивные, а на старшем и профильно-ориентированном – как продуктивные. За курс обучения в школе учащиеся должны овладеть продуктивными навыками грамматического оформления порождаемого текста при говорении и письме, а также рецептивными грамматическими навыками (аудирование, чтение).

При изучении иноязычной грамматики следует помнить о том, наряду с чертами общности, грамматические категории имеют и целый ряд особенностей, с которыми за время обучения в школе школьники должны быть ознакомлены. В частности, это необходимо для преодоления межъязыковой интерференции, под которой понимается замена системы грамматических признаков изучаемого языка другой, построенной под влиянием системы грамматических признаков родного языка. Внутряязыковая интерференция представляет собой замену системы грамматических признаков изучаемого языка другой системой, построенной под воздействием дифференциальных признаков изучаемого языка.

Сущность отбора грамматического материала для школы заключается в создании такого грамматического минимума, который был бы посилен для усвоения и достаточен для выполнения коммуникативно-значимых задач обучения.

Продуктивная грамматика отбирается с учетом следующих принципов:

- коэффициент стабильности;
- образцовости;
- исключения синонимических грамматических явлений.

К основным принципам отбора рецептивного грамматического минимума относятся:

- коэффициент стабильности;
- принцип многозначности.

Грамматический материал должен организовываться функционально, т.е. так, чтобы он сочетался с лексикой в коммуникативных единицах, объемом не менее предложения. Овладение грамматическими средствами должно происходить в процессе их практического использования в реальной коммуникативной деятельности или в учебной ситуации, имитирующей реальное речевое общение.

К основным этапам работы над новым грамматическим материалом относятся:

- ознакомление;
- первичное закрепление (индуктивным или дедуктивным путем);
- развитие навыков и умений использования грамматики в устном и письменном общении.

Выбор того или иного способа объяснения зависит от ряда факторов:

- характер самого грамматического явления;
- наличие или отсутствие аналогичного грамматического явления в родном языке;
- языковая подготовка учащихся и их речевой опыт;
- назначение грамматического материала.

Упражнения – важный этап работы над грамматикой. Он связан с накоплением языковых средств и практикой их использования в разных формах общения. Огромное значение имеют подготовительные упражнения на узнавание и дифференциацию явлений, в субституции, в трансформации, вопросо-ответные упражнения, репродуктивные упражнения и переводные упражнения. Речевые упражнения – для обучения использованию в общении.

4. Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе освоения лингвистических знаний

Задача современной школы – не упустить время в формировании личности ученика, обеспечив учащихся не только прочной основой знаний, умений и навыков, но и максимально развить их умственную активность. Развивать умственную активность означает учить мыслить самостоятельно, сознательно использовать знания при решении теоретических задач, самостоятельно приобретать новые знания. В реальном учебном процессе при одних и тех же условиях обучения ученики достигают разных результатов. Объясним причину этого. При обучении происходит личностное «присвоение знаний, умений через индивидуальный опыт ученика» (фонд имеющихся знаний, опыт работы с учебным материалом, средства усвоения). Таким образом, умственная активность – сложный психический процесс.

Готовность к усвоению новых знаний в процессе обучения не является прямой проекцией обучающих воздействий. Тем не менее, как следует из психологических исследований, предметное содержание знаний нередко не воспринимается учащимися из-за несформированности у них умственной деятельности. Для развития активности мышления школьника необходимо, во-первых, вооружить его знаниями об организации мыслительной деятельности, во-вторых, при сообщении содержания знаний не давать их в готовом виде, а стараться провести ученика через осознанное переоткрытие изучаемого с целью максимального им «присвоения знаний».

Иностранный язык, как и любой другой предмет, должен стать существенным фактором, необходимым для формирования личности, всестороннего ее развития и полноценной реализации ее возможностей в будущей самостоятельной жизни. Владение иностранным языком предполагает интенсивную активность обучающегося. Активность ученика – это не просто активное состояние, а качество

деятельности, в котором проявляется личность ученика с его отношением к содержанию и характеру деятельности, стремлением мобилизовать усилия на достижение учебно-познавательных целей. Если учение – это самоуправляемая деятельность ученика, а активность – свойство этой деятельности, то активизация учебной деятельности есть управление активностью, ее мотивация, вызов, доведение до оптимального уровня и поддержание на этом уровне.

Учебная работа должна строиться с таким расчетом, чтобы стимулировать активную познавательную деятельность учеников, как по своему содержанию, так и по формам ее обеспечения. Говоря об активизации обучения, обычно имеют в виду использование специальных активных методов обучения или элементов этих методов, таких как деловые игры, учебные ситуации. Между тем результат прямо зависит от того, насколько интенсивна вся познавательная деятельность ученика. Преподаватель должен помнить, что познавательная активность учеников не гарантируется, а зависит от личной инициативы и степени их сознательности.

Деятельность – это неотъемлемое свойство человека, а источником активности служат интересы человека – материальные и духовные. Если в учебном процессе присутствует познавательный интерес, то учение носит активный действенный характер. Активизируются мыслительные процессы, появляется стремление к догадке, мобильность мыслительных операций, активное и самостоятельное размышление. Волевое начало в познавательном интересе связано с инициативой, самостоятельностью добывания знаний, с постановкой задач на пути познания самим учеником, что обеспечивает интенсивность протекания деятельности, способствует повышению работоспособности ученика. Так как деятельность возможна на различных

уровнях самостоятельности и творчества, то правильной постановкой проблемы будет не активизация познавательной деятельности вообще, а повышение до оптимального в каждом конкретном случае уровня активности и самостоятельности обучающегося.

Преподавателям рекомендуется выбрать оптимальную меру управления. Важной становится оптимальная активизация, зависящая, прежде всего, от целей обучения, затем от уровня развития учащихся и от того, что мы активизируем. Говоря об активизации учения, имеют в виду в основном активизацию мышления обучающихся. Именно поэтому вопросы активизации чаще всего связывают с использованием элементов проблемности в обучении.

Но учение – это не только работа мышления, результаты учения зависят от согласованного действия других психических процессов и проявления психических свойств личности. Пути оптимальной активизации зависят от многих факторов и в решающей мере от цели обучения. Но так как движущей силой в любом случае являются потребности, необходимо создавать и поддерживать положительную мотивацию, позитивные установки и устойчивый познавательный интерес учащихся. Активизация учебно-познавательной деятельности и развитие творческих способностей ученика – задачи взаимосвязанные.

Одним из важных факторов для достижения и того, и другого является выбор педагогического подхода. А вернее, выбор и использование целого комплекса подходов, так как природа человека многогранна, следовательно, и при выборе подходов должны учитываться все составляющие.

Активность – это же форма, а в какой то мере и способ существования. Но почему же ученики мало активны? Может быть, это результат традиционной системы образования, где ученик всего лишь объекту учебной деятельности. А как можно быть активным в авторитарных условиях, где ученик не является даже субъектом

учебной деятельности, не говоря уже о личности. Причины могут быть разными: неумение учиться, проблемы в семье, наследственная низкая познавательная активность. Но самым важным условием для проявления активности является наличие мотивации. Мотивация рождает интерес, интерес рождает желание, а желание, как известно, может “горы свернуть”. Каждый ученик индивидуален, следовательно, у каждого свой индивидуальный уровень познавательной активности. Но не стоит детям с низким уровнем познавательной активности уделять меньше внимания, чем тем, у кого уровень познавательной активности выше. Они требуют еще более внимательного отношения, чем остальные. В рамках проблемы развитие познавательной активности требуется изменение устаревших или неприемлемых для обучения современного ученика подходов и методов.

Чем выше направленная на содержание интеллектуальная активность учащегося, выполняющего определенное упражнение, тем интенсивнее протекает процесс становления автоматизма, которому служит это упражнение, тем лучше оно готовит учащегося к реальной коммуникативной деятельности (на новом языке), зачастую требующей значительного умственного напряжения. Это условие овладения языком в процессе обучения иностранному языку часто не соблюдается. При отработке формальной стороны происходит игнорирование содержательной стороны и отрыв процесса овладения структурными элементами языка от использования их в актах общения. Не должно при обучении иностранному языку бессмысленных упражнений. До сих пор в школах авторитарного управления дети принимают знания такими, какими преподносил их учитель. Однако, все чаще дети осмысленно подходят к обучению, они включены в работу на уроке, размышляют над тем, чему их хотят научить. Например, при

объяснении построения предложений с глаголом "to be" в привычной для нас утвердительной, отрицательной и вопросительной формах. Вопрос к первому лицу кажется для современных учеников странным. Они смеются над таким вопросом, значит, они активны. И на самом деле, в реальном общении никто из нас не задает себе таких глупых вопросов, как, например, "Am I a pupil?" Эта форма, конечно же, нужна, но в определенных ситуациях, которыми учитель должен обеспечить ученика, чтобы не случались такие казусы. Поскольку в упражнениях, в которых мы ведем учащегося от задачи к смыслу, он проделывает тот же путь, который будет иметь место в реальном общении, а в упражнениях "от формы к содержанию" он вынужден идти противоестественным путем, есть все основания считать, что упражнения "от задачи к содержанию" более эффективны.

В упражнениях, имеющих инструкцию о содержании, повышения умственной активности можно добиться путем конкретизации речевой задачи учащихся. Так, например, если преподаватель хочет, чтобы обучающиеся придумали предложения с оборотом "to be going to", и, написав его на доске, дает инструкцию: "Скажите несколько предложений о том, что вы собираетесь (с)делать", то степень умственной активности в этом случае по существу равна той, которая требуется от учащихся для выполнения инструкции: "Скажите несколько предложений с оборотом "to be going to". Если же инструкция конкретизирует задачу, сужая рамки ситуации, которой должны соответствовать предложения ученика, например: "Скажите несколько предложений о том, что вы собираетесь (с)делать для подготовки к предстоящему экзамену", то объем и активность его умственной работы возрастают.

В пределах одного и того же упражнения эффективны те варианты, при выполнении которых перед учащимися ставится более сложная экстралингвистическая задача (конечно, эта задача должна быть посильной).

В этом смысле желательно, чтобы при вопросно-ответной работе был достаточно высок удельный вес "почему" - вопросов.

Интерес представляет классификация Б. А. Лapidус, который предлагает иерархию упражнений от низшего к высшему по степени влияния на развитие познавательной активности учащихся.

Упражнения, которые не предполагают связанных текстов, располагаются следующим образом:

На низшей ступени находятся такие упражнения, как:

- заполнение пропусков и раскрытие скобок;
- перевод;
- высказывания в соответствии с распоряжением или просьбой и краткие высказывания в ответ на невопросительные реплики.

Несколько выше – подстановочные таблицы с выборочной сочетаемостью.

Еще выше стоит упражнение – завершение предложений и упражнение – придумывание предложений.

Примерно на этом уровне, а может быть несколько ниже, находятся краткие высказывания в ответ на невопросительные реплики.

Затем следуют диалогические подстановочные таблицы с выборочной горизонтальной и вертикальной сочетаемостью.

На высшей ступени стоят:

- выступление или диалог по структурному скелету;
- два-три логически связанных предложения;
- упражнения типа "ответь и добавь";
- вопросно-ответная работа.

В упражнениях "выступление или диалог по структурному скелету" и "два-три логически связанных предложения" умственная активность повышается в силу необходимости соотнесения содержания каждой фразы с контекстом, с логикой того, что уже было сказано.

Эффективность упражнений, имеющих инструкцию о содержании, - "придумывание предложений", "завершение предложений" и упражнение,

требующее высказываний из двух-трех логически связанных предложений – может быть повышена с помощью конкретизирующей инструкции.

В упражнениях, предполагающих связную речь, всегда имеет место контекстуальная обусловленность содержания отдельных высказываний внутри данного речевого целого, что делает мыслительную задачу по формированию смысла каждого отдельного предложения достаточно сложной. Поэтому при оценке таких упражнений нужно учитывать, может ли учащийся воспользоваться уже готовой структурой, канвой и, в какой-то степени, содержанием. Связные высказывания с заданным содержанием требуют, конечно, меньшего умственного напряжения, чем аналогичные высказывания, в которых задана только тема. В плане рассматриваемого критерия повышение эффективности тех упражнений второго уровня, которые требуют связного высказывания, идет в направлении от подготовленного воспроизведения предварительно отработанного текста к неподготовленному воспроизведению небольшого ранее не известного текста сразу после его восприятия.

Среди упражнений третьего уровня на низшей ступени стоит:

- пересказ;
- диалогизация текста;
- пересказ с исправлениями;
- монологическое выступление или диалог по содержанию картинки;
- дискуссия;
- ответы на вопросы, требующие аргументации, анализа и сопоставления фактов;
- высказывания, содержащие

критическую оценку прочитанного, прослушанного или увиденного;

- творческие, самостоятельно подготовленные доклады.

Таким образом, практические рекомендации, вытекающие из сказанного, сводятся не только к тому, что при прочих равных условиях надо отдавать предпочтение упражнениям, занимающим более высокое место на шкале эффективности по своим объективным качествам, но и к тому, что следует по возможности повышать эффективность используемых упражнений, соотнося их с объективной действительностью или условной ситуацией, предпосылая им конкретизирующую инструкцию о содержании, усложняя экстралингвистическую мыслительную задачу учащегося.

Эффективность речевой практики зависит и от того, насколько велик удельный вес естественно-мотивированных высказываний учащихся, то есть высказываний, в которых говорящий внутренне заинтересован. Темы для создания условий для таких высказываний найти непросто, так как, даже обсуждая ту или иную тему, учащиеся воспринимают ее как “навязанную” преподавателем и подчиняясь учебной дисциплине, а не потому, что им это интересно. Бесценной по своим качествам речевой практикой можно считать обсуждение реальных ситуаций, происходящих на уроке, как, например: вопросы о том, что из объяснений преподавателя непонятно, объяснения по поводу опозданий и пропусков, по поводу невыполненных заданий.

Контрольные вопросы для самостоятельной подготовки по теме

1. Какова роль и место произношения в обучении устному и письменному общению?
2. Что собой представляют особенности произношения изучаемого языка (англ., немец.) в методической трактовке?
3. С какими трудностями можно встретиться при изучении интонации изучаемого языка?
4. В чем суть методической трактовки особенностей иноязычной лексики?
5. Что говорит в пользу качественного подхода к типологии иноязычной лексики?
6. С чем связан отбор лексики для учебных целей?
7. Каковы особенности иноязычных грамматических категорий?
8. По каким принципам осуществляется отбор продуктивной и рецептивной иноязычной грамматики?

Литература

- Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб пособие для студ. Лингв. Ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. –336 с.
- Гальскова, Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: методическое пособие / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. – М.: Айрис-пресс, 2004. –240с.
- Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. –2-е изд. – М.: Просвещение, 2003. –239 с.
- Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Продвинутый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Астрель, 2008. –272 с.

Тема 5. СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОЦЕНИВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОЛИЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

План:

- 1. Тест как метод контроля на уроках иностранного языка*
- 2. Стимулирующая роль контроля. Актуальные вопросы контроля.*
- 3. Формы, виды, объекты контроля. Факторы, влияющие на проведение тестирования.*
- 4. Краткая история развития лингводидактического тестирования. Развитие тестирования за рубежом и в России.*
- 5. Тестовый контроль в процессе обучения иностранному языку.*

1. Тест как метод контроля на уроках иностранного языка

В свете перестройки образовательной системы в нашей стране перед высшей школой стоит задача обеспечить подготовку специалистов на современном уровне, обладающих основательными теоретическими знаниями и практическими навыками. Указанное положение налагает большую ответственность и на преподавателей иностранного языка. Растущие внешнеэкономические связи России требуют привлечения специалистов со знанием одного или нескольких иностранных языков, причем, лучшим, чем ранее владением устной речью. В связи с этим особую роль приобретает коммуникативно-ориентированная методика обучения иностранному языку, которая влечет за собой новые задачи по контролю обученности, в том числе и по тестовому контролю. О все возрастающем значении тестирования в преподавании иностранных языков свидетельствует, например, следующий факт: в библиографии Д. Ланге и Р. Клиффорда приведено около 1500 публикаций по иноязычному тестированию.

В нашей стране прослеживается аналогичная тенденция и связано это, прежде всего с осознанием того, что тест на сегодняшний день является наиболее экономичной формой проверки знаний, умений, навыков, дающей возможность производить оценку деятельности испытуемого в соответствии с предварительно разработанными

критериями, что, в свою очередь, позволяет избежать субъективизма отметки. К тому же именно использование тестового метода контроля на уроках иностранного языка является наиболее оптимальным способом подготовки студентов к написанию Единого Государственного Экзамена, который сдается по единым контрольно-измерительным материалам. Не стоит недооценивать такие выгодные качества тестов, как надежность, экономичность и объективность подсчета результатов.

В лекции сделана попытка обобщить как теоретические вопросы, так и практические проблемы тестирования. Теоретические вопросы связаны, в первую очередь, с коммуникативной теорией языка и компонентной структурой коммуникативной компетенции учащихся; практические проблемы связаны с определением типологии тестовых заданий и разработки системы мероприятий, направленных на облегчение работы с тестами, а также с некоторыми чисто техническими вопросами, как, например, с экономичностью и субъективностью оценки ответов в процессе работы над тестовыми заданиями.

Мир меняется. Меняется система ценностных ориентации и умонастроений в обществе. Меняется и роль психологии, которая вынуждена пересматривать свои базовые категории, методы исследовательской и диагностической работы.

Отличительная черта современного общества - рост интереса к психологическим ресурсам людей, лежащим в основе всех других ресурсных составляющих человеческой цивилизации. Для их описания нужны новые понятия, одним из которых является понятие компетентности. Термин «компетенция» происходит от латинского *competere* быть способным к чему-либо. Для успешной коммуникации главным условием является наличие достаточной коммуникативной компетенции (КК), для пояснения сущности которой следует исходить из некоторых характеристик коммуникации. Коммуникация есть форма социального общения, которая всегда имеет как личностный смысл для одного участника коммуникации, так и общезначимый смысл для обоих участников - партнеров и для общества в целом. Во-вторых, коммуникация осуществляется между участниками с помощью коммуникативных актов, при этом ее форма и содержание имеют элементы непредсказуемости и случайности, поэтому используемые речевые действия имеют проблемный, творческий характер, а успешность и результат коммуникации носит вероятностный характер. К тому же коммуникация всегда целенаправленна, ее целью является результативность, т.е. обмен информацией, а также сообщение и выявление коммуникативных намерений, т.е. выполнение коммуникативных задач. Коммуникация всегда контекстуальна как в широком экстралингвистическом смысле, т.е. она осуществляется с учетом общественно-политических (идеологических), социально-культурных (исторических) и этно-культурных контекстов, так и в узком лингвистическом смысле, т.е. она функционирует в связанном тексте, в дискурсе и имеет деятельностный характер, поскольку тексту (в более узком, чем в указанном выше смысле) порождаются в коммуникации и воспринимаются в речевой деятельности.

Из этого следует, что КК включает в себя другие виды компетенции:

лингвистическую компетенцию, которая предполагает овладение языковыми единицами с целью их преобразования в осмысленное высказывание; **социолингвистическую компетенцию** - способность осуществлять выбор языковых форм, использовать их и преобразовывать в соответствии с контекстом; **социокультурную компетенцию**, предполагающую готовность и способность к ведению диалога культур; **стратегическую и дискурсивную компетенцию**; которая предполагает умение организовать речь, выстроить ее логично, последовательно и убедительно, ставить задачи и добиваться поставленной цели, и, наконец, **социальную компетенцию**, означающую готовность и желание взаимодействовать с другими людьми, уверенность в себе, умение поставить себя на место других, способность справляться со сложившимися ситуациями. Все выше сказанное легло в основу рабочего определения КК, приведенного в статье И.А. Зимней.

Коммуникативная компетенция - это способность осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексико-грамматических, социолингвистических и страноведческих знаний, навыков и с помощью умений, связанных с дискурсивной и стратегической компетенцией, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения.

Следует подчеркнуть, что предложенная известным британским психологом Дж. Равеном трактовка компетентности несколько отличается от привычного для нас значения этого термина. По Равенну, **компетентность** - это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия.

Кроме того, Равен говорит о так называемых «высших компетентностях», которые – вне зависимости от того, в какой конкретной сфере они проявляются, - предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовать других людей для достижения поставленных целей, готовность оценивать и анализировать социальные последствия своих действий и т.п.

У Дж. Равена понятие компетентности выступает в качестве ведущего содержательного основания, позволяющего сформулировать четыре важнейших следствия о необходимости:

Во - первых, пересмотра взглядов на возможности каждого ребенка, ибо все ученики могут стать компетентными, сделав свой выбор в широчайшем спектре занятий; соответственно учителю нужно научиться видеть каждого ребенка с точки зрения наличия у него уникального набора качеств, важных для успеха в той или иной учебной области;

Во - вторых, переформулировки целей образования; на первый план выходит задача развития личности на основе индивидуализации обучения;

В - третьих, изменения методов обучения, которые должны содействовать выявлению и формированию компетентностей учеников в зависимости от их личных склонностей и интересов;

В - четвертых, радикального отказа от традиционных процедур тестирования учащихся и оценивания образовательных программ.

На четвертой позиции следует остановиться особо. В последнее время повсеместное использование психометрических тестов приобрело

характер профессиональной эпидемии. В этом плане настоящая дипломная работа позволит более трезво подойти к оценке возможностей тестового инструментария. Дж. Равен утверждает, что традиционные учебные тесты по английскому языку не измеряют способности эффективно общаться на этом языке. По сути дела речь идет не только о недостаточной валидности и прогностической надежности критериально - ориентированных тестов как таковых, а о создании психодиагностики нового типа. Что же это за диагностика? И почему речь идет о создании психодиагностики нового типа? Каковы основные требования, предъявляемые к данному методу?

Новые диагностические методики должны отвечать целому ряду принципиально иных требований сравнительно с общепринятыми тестовыми измерениями: быть чувствительными к особенностям приобретаемого опыта, который у каждого ребенка будет своим; применяться исключительно при условии создания для данного ребенка адекватной образовательной среды; учитывать его индивидуальные способности, интересы и ценности; фиксировать динамику развития индивидуальных способностей; гарантировать выявление разных типов детской одаренности. В настоящее время почти ничего нельзя сказать о более широких целях общего образования и еще менее понятны методы, которыми можно достичь более широких целей. В соответствии с этим мы попытаемся представить тот метод, который, на наш взгляд, является одним из ведущих методов контроля в современной системе образования.

2. Стимулирующая роль контроля. Актуальные вопросы контроля.

Мы считаем, что именно использование теста как метода контроля на уроках иностранного языка является наиболее оптимальным способом подготовки студентов к написанию Единого Государственного Экзамена, особенность которого заключается в том, что при проведении этих экзаменов на всей территории России применяются однотипные задания и единая шкала оценки. ЕГЭ сдается по единым тестам (контрольно - измерительным материалам), которые разрабатываются группами ученых и педагогов под руководством специалистов института Общего среднего образования Российской академии образования. При этом экзаменуемому предлагаются вопросы и задания трех разных типов:

- A. Задания с выбором ответа из четырех предложенных.
- B. Задания с кратким свободным ответом (одним словом или числом).
- C. Задания с развернутым свободным ответом (включающим словесное обоснование, вывод).

Целями введения ЕГЭ являются следующие:

Во - первых, это поможет обеспечить равные условия при поступлении в ВУЗ и сдаче выпускных экзаменов в школе, поскольку при проведении этих экзаменов на всей территории России применяются однотипные задания и единая шкала оценки, позволяющая сравнивать всех учащихся по уровню подготовки.

Во - вторых, при этом достигается более объективная и достоверная оценка знаний выпускников за счет более объективного контроля и более высокой мотивации на успешное его прохождение.

И в - третьих, еще одна цель: разгрузить выпускников абитуриентов, сократив число экзаменов, вместо выпускных экзаменов в июне и вступительных экзаменов в июле они будут сдавать единые государственные экзамены, их результаты одновременно будут

учитываться и в школьном аттестате и при поступлении в вузы.

Таким образом, видим, что ЕГЭ построен на основе применения тестовых заданий - методе тестирования, а это еще раз подчеркивает значимость применения тестов в системе образования.

История обучения неродному (иностранному) языку насчитывает многие столетия, если принять во внимание опыт обучения «мертвым» языкам – древнегреческому и латинскому - и опыт обучения современным языкам через естественное общение с носителем языка.

При этом, как отмечает один из ведущих исследователей истории методики преподавания иностранным языкам И.В. Рахманов, «самым древним и в то же время самым примитивным был естественный метод, который впоследствии получил название «метод гувернантки».

На протяжении всей истории обучения менялись методы, исключая и взаимодополняя друг друга, однако до сих пор непреходящей ценностью для их трактовки остались сформулированные великими дидактами Я.А. Коменским, И.Г. Песталоцци, А.

Дистервергом положение о неоднородности, сложности, многокомпонентности этого процесса. Он, согласно А. Дистервергу, включает:

«...1. Человека, подлежащего обучению, ученика-субъекта; 2. предмет учения и обучения; 3. Внешние условия, в которых находится ученик, время, место и т. д. 4. Обучающего учителя...».

Компоненты процесса обучения могут рассматриваться и как факторы, от согласованности действий которых, т.е. «от того, кто, как и какими методами обучает, и от того, кого обучают», зависит эффективность обучения.

Чтобы добиться успешного обучения иностранному языку, преподаватель должен разнообразить формы работы, способствующие интенсификации учебного процесса. Неотъемлемым звеном учебно-воспитательного процесса

является контроль и знаний, умений, навыков учащихся. Именно правильная постановка контроля и способствует повышению эффективности обучения.

Как известно, овладение учащимися различными видами речевой деятельности на иностранном языке – это процесс постепенного и систематического формирования речевых навыков и умений.

Постепенность и последовательность в овладении навыками и умениями находит свое выражение в разном уровне их сформированности на различных этапах. Контроль речевых навыков и умений служит выявлению этого уровня у всех учащихся данного класса, для диагностики трудностей, испытываемых учащимися при овладении речевыми навыками и умениями, а также для проверки эффективности приемов и способов обучения.

Контроль на уроках иностранного языка может преследовать разные цели, однако, во всех случаях он не является самоцелью и носит обучающий характер: он позволяет совершенствовать процесс обучения, заменять малоэффективные приемы и способы обучения более эффективными, создавать более благоприятные условия для коррекции и улучшения практического владения языком, для воспитания учащихся средствами иностранного языка.

В соответствии с этим в педагогической литературе называют следующие функции контроля:

1. Контрольно-корректирующая.
2. Контрольно-предупредительная.
3. Контрольно-стимулирующая.
4. Контрольно-обучающая.

3. Формы, виды, объекты контроля.

Факторы, влияющие на проведение тестирования.

Хотелось бы также остановиться на формах, видах, объектах контроля, а также рассмотреть некоторые факторы, осложняющие/облегчающие учителю проведение объективного контроля устных высказываний учащихся в условиях классных занятий в средней школе. Целевая установка действующей программы для средне-

5. Контрольно-диагностическая.
6. Контрольно-воспитательная и развивающая.
7. Контрольно-обобщающая.

Рассматривая более подробно некоторые из этих функций, отметим, что контрольно-корректирующая функция состоит в выявлении степени овладения отдельными группами учащихся (сильных, средних, слабых) новым материалом, знаниями, навыками и умениями с целью улучшения этого владения в совершенствовании методики корректирования, т.е. внесение изменений в нее в соответствии с особенностями данного класса.

Контрольно-предупредительная проверка дает возможность обратить внимание учащихся на то, какой материал, какие навыки и умения подлежат проверке, какие требования предъявляются учителем, определить степень готовности учащихся к проверке, уровень владения материалом.

Она позволяет выявить пробелы в усвоении материала, отдельных языковых явлений и своевременно ликвидировать их.

Контрольно-обобщающая функция состоит в выявлении степени владения навыками и умениями по части курса (в конце темы, четверти, полугодия, года). Эта проверка имеет обобщающий, комплексный характер.

Но, наверное, ведущей задачей, функцией контроля в обучении иностранным языкам является объективное и точное определение уровня владения языковым материалом и речевыми умениями на определенном этапе.

общеобразовательных заведений требует от учащихся не только знаний языкового материала, но и владения речевой деятельностью. В связи с этим объектами контроля при изучении иностранного языка должны являться:

1. Усвоение материала языка.
2. Овладение речевыми умениями.

При проверке речевых умений

оценивается уровень владения данным видом речевой деятельности. Например, в говорении - уровень развития диалогических и монологических умений, в аудировании - объем, длительность звучания, полнота и точность понимания монологической и диалогической речи, при одноразовом восприятии в механической записи и в живом общении, при чтении - умение извлекать необходимую информацию из читаемого текста определенного характера в определенное время.

В методической литературе выделяются основные и дополнительные критерии для оценки практического владения различными видами речевой деятельности.

Основные критерии, приведенные ниже, позволяют определить минимальный уровень владения данной деятельностью, дополнительные показатели служат для определения более высокого качественного уровня.

Качественными показателями говорения являются: степень соответствия высказывания учащегося теме и полноте ее раскрытия; уровень речевого творчества и, наконец, характер правильности использования языкового материала, т.е. соответствие (или несоответствие) грамматическим, фонетическим и лексическим нормам изучаемого языка.

Количественный показатель говорения - объем высказывания, т.е. количество речевых единиц, используемых в речи.

Обучение монологической речи осуществляется главным образом в системе диалогической речи, а также в процессе работы с печатным текстом, с использованием аутентичного образца устного монологического сообщения, на ситуативной основе.

Обучение диалогической речи осуществляется тремя способами:

С использованием диалога-образца, на основе пошагового составления диалога и посредством создания ситуаций общения.

Среди качественных показателей аудирования выделяют: 1. *Характер воспринимаемой речи* (речь в механической записи или живая речь собеседника). 2. *Степень понимания: общее представление, полное представление, точное понимание всех деталей аудируемого текста*).

Среди количественных же показателей аудирования выделяют: 1. *Объем воспринимаемой на слух речи* (время звучания, темп речи).

Качественными показателями чтения являются: во-первых, *характер понимания* (общее представление, полное понимание основных мыслей, основной информации, точное понимание содержания всего текста, переводность или беспереводность понимания); во-вторых, *характер языкового материала текста* (содержащего только знакомый языковой материал, определенное количество незнакомого лексического материала), степень адаптированности, оригинальности текста.

Количественными показателями чтения принято считать *скорость и объем текста*.

Говоря о контроле нельзя не упомянуть его виды и формы. Система проверки и оценки знаний, умений, навыков учащихся включает следующие взаимосвязанные виды контроля, которые определяются спецификой предмета, его содержанием и периодом обучения:

а. Текущий контроль.

б. Тематический контроль.

в. Периодический контроль.

г. Итоговый контроль

Текущий контроль - самый распространенный и наиболее эффективный вид контроля, когда речь идет о систематической контрольно - корректирующей функции проверки. С целью проверки овладения материалом большого объема, например, изученного за учебную четверть или за полугодие, проводится периодический контроль, который позволяет выявить общее состояние успеваемости учащихся класса.

Итоговый (заключительный) контроль навыков и умений проводится в конце каждого года обучения.

Как показывает наблюдение за педагогическим процессом при проведении итогового контроля устных высказываний (а также беседы) учащихся, учитель иностранного языка часто допускает ошибки двух типов: 1. *Общепедагогические* - оценивая высказывания учащегося, учитель не комментирует ни ответ учащегося, ни его оценку. В этом случае оценка во многом носит субъективный характер. 2. *Методические* - учитель комментирует только языковые ошибки и, соответственно, снижает оценку за устное высказывание в целом. При этом не учитывается содержательная сторона высказывания, такие его характеристики как полнота раскрытия темы (проблемы), соответствие высказывания (беседы) ситуации общения и т.п., не учитываются также языковые возможности учащихся.

Первую группу ошибок можно объяснить недостаточным вниманием учителя к общедидактическим и методическим требованиям организации и проведения контроля устных речевых сообщений учащегося: учитель знает, что необходимо комментировать как содержательную, так и языковую стороны высказывания, но по тем или иным причинам не делает этого.

Вторая группа ошибок, являясь, бесспорно следствием первой, в то же время имеет в основе своей факторы психологического и методического характера. На основании всего вышеизложенного правомерно сделать некоторые методические выводы.

Во-первых, объективность (необъективность) действий учителя при контроле устных речевых сообщений во многом обусловлена особым уровнем сформированности у него умений аудировать устное сообщение учащегося, умениям выполнять следующие умственные действия:

а) Распределять внимание при

слушании устных сообщений на их содержание и языковую форму.

б) Удерживать в кратковременной (оперативной и непосредственной) памяти прослушанное речевое сообщение.

в) Анализировать содержательную и языковую форму высказывания.

г) Сопоставлять полученный результат (текст высказывания) с поставленной задачей.

Результатом внутренних действий являются следующие внешние речевые действия:

а). Комментирование содержательной и языковой формы высказывания,

б). Оценка высказывания в баллах (в соответствии с нормами оценок),

в). Комментирование оценок.

Во-вторых, комментирование содержательной и языковой сторон устного высказывания учащегося, а также комментирование оценки высказывания в значительной мере повышает объективность оценки.

В-третьих, комментирование высказываний учащихся и их оценок имеет огромное положительное воздействие на самих учащихся. Контроль в этом случае выполняет свою обучающую и воспитывающую функции (что является первейшим требованием к контролю): комментируя ответ учащегося, учитель тем самым показывает ему конкретно, какие знания и умения учащегося требуют дополнительной над ними работы.

Уместно, на наш взгляд, остановиться еще на одном факторе, способствующем интенсификации контроля. К таковому принято относить учет регулирующего воздействия эмоций на деятельность и поведение обучающего и обучающегося в процессе педагогического общения. Эмоции способствуют оказывать воздействие на общую успешность целенаправленной деятельности.

При проведении контроля учителю иностранного языка следует учитывать, что положительные эмоции и состояния оказывают благоприятное воздействие на протекание операций мышления.

«Отрицательные эмоции могут играть положительную роль в познавательной деятельности. По данным физиологии, отрицательные эмоции не должны быть продолижителями». В связи с этим очень важна контролирующая функция речи учителя: в каких коммуникативных единицах, интонационных структурах (положительно или отрицательно окрашенных) выражен краткий анализ высказывания учащегося. Такие замечания как « Сколько же можно делать одну и ту же ошибку?», « Я уже много раз указывала тебе на...» и т.п., не имеют ни обучающего, ни воспитывающего воздействия. Урок должен быть интересным, доставлять радость общения, Хороший эмоциональный настрой на уроке повышает заинтересованность учащихся, активизирует мышление, внимание, стимулирует их к оптимальному решению коммуникативных задач. К сожалению, наблюдение за педагогическим процессом показывает, что нередко в речи учителя в качестве воздействующих используются такие средства, как негативное побуждение, приказ, обвинение и т. п., и отсутствуют такие формы обращения как вежливая просьба, предложение, одобрение и т. п.

Недостаточно правильно организованное педагогическое общение приводит к возникновению у учащихся чувства неловкости, обиды, т.е. к нарушению акта коммуникации.

В процессе контроля учитель должен проявлять высокий уровень речевой и профессиональной компетенции, и в частности, высокий уровень умений педагогического общения, он должен владеть умениями корректно прервать собеседника, стимулировать его к высказыванию, продолжению беседы. Правильно организованное педагогическое общение снимает напряжение, стимулирует учащегося к активной мыслительной деятельности.

При такой организации педагогического общения контроль всегда будет не только способом выявления результатов обучения,

но и средством совершенствования сформированных умений и навыков, т. е. контроль станет обучающим и воспитывающим. Подводя итог всему выше изложенному, следует сказать, что учет в практике проведения указанных факторов, бесспорно, будет способствовать повышению эффективности контроля, а также совершенствованию его обучающих и воспитывающих функций.

В данном случае хотелось бы рассмотреть формы контроля всех видов речевой деятельности и те требования, которые предъявляются к каждому из них. И главное требование к выбору форм контроля состоит в том, чтобы они были адекватны тем видам речевой деятельности, которые проверяются. В методической литературе известны следующие формы контроля: а). Индивидуальный и фронтальный; б). Устный и письменный; в). Одноязычные и двуязычные.

Рассмотрим подробнее формы контроля каждого вида речевой деятельности. Первый вид речевой деятельности, на который хотелось бы обратить внимание, это устная экспрессивная речь (говорение), наиболее адекватной формой контроля которой является устная, т.к. она позволяет выявить наиболее важные для данного вида речевой деятельности качества: речевую реакцию, речевые автоматизмы, характер остановок, ситуативность речи. Что касается содержательной стороны речи и ее правильности, то эти стороны могут быть проведены и с помощью письменной формы проверки.

При устной форме проверки могут возникнуть и некоторые трудности фиксации объема высказывания и ошибок, которые могут быть случайными в силу спонтанности, экспромтности речи. Для выяснения степени случайности ошибок и для более детального анализа речевых сообщений учащихся целесообразно использовать звукозаписывающие средства.

Устный контроль навыков и умений

говорения может быть фронтальным, индивидуальным и групповым.

Фронтальная устная проверка наиболее удобна для текущего контроля и для выявления степени усвоения или автоматизации материала, выявления общей картины успеваемости. Эта проверка носит целенаправленный характер, проводится под руководством учителя и осуществляется в виде вопросно - ответного упражнения, в котором ведущую роль играет учитель, кроме тех случаев, когда проверяются диалогические умения учащихся, особенно умения начинать и поддерживать диалог. При групповом контроле в беседу вовлекается группа учащихся.

Для выявления уровня владения монологической речью отдельными учащимися используются индивидуальные виды контроля, например: а). *Ответы на коммуникативные вопросы по опорам (ситуация, изученная тема, рисунок и т.п.), по тексту, в том числе упражнениям тестового характера для проверки степени сформированности речевых навыков в говорении и аудировании;* б). *Монологическое высказывание по тем же опорам.* Индивидуальные формы контроля являются единственно возможными при проверке монологических умений, при этом необходимо, однако, сочетать индивидуальные формы проверки с фронтальными, чтобы избежать пассивности класса при продолжительном опросе отдельных учеников.

Объектом контроля говорения могут служить и письменные работы речевого характера. Следует, однако, иметь в виду, что письменные формы проверки для учащихся являются более трудными, чем устные, потому что предполагают наличие у учащихся графических и орфографических навыков письма. Кроме того, эти формы не позволяют фиксировать такие важные качества устной речи, как степень спонтанности, речевую реакцию и темп речи (речевые автоматизмы). Все эти формы контроля

носят одноязычный характер. Виды и формы контроля аудирования делятся по участию родного языка на **одно-и двуязычные**, по форме — на устные и письменные, по функциям — на **констатирующие, обучающие, стимулирующие; с использованием ТСО и без применения их.**

Выбор формы контроля с точки зрения использования родного языка зависит от цели контроля (проверки точности и глубины, полноты понимания или приблизительного понимания основного содержания), а также от объема и информативной насыщенности аудируемого текста.

Если речь идет о точном понимании большого по объему текста, языковой материал которого сложен для последующего активного употребления, а изложение своими словами оказывается для учащегося данного класса слишком трудным заданием, целесообразно проводить проверку с помощью родного языка. Во всех других случаях контроль носит одноязычный характер.

Одноязычными формами контроля являются ответы учащихся на вопросы учителя по прослушанному тексту, обращенные к классу (фронтальная форма проверки) или к отдельным ученикам (индивидуальная форма), а также пересказ близко к тексту или своими словами. Возможно использование также тестовых заданий, помогающих выявить степень владения рецептивными навыками.

Формами контроля чтения и письма являются: а). Одноязычные - устная речь (монологическая и диалогическая) и чтение вслух, а также иногда наглядность; б), двуязычные — перевод..

Использование устной речи независимо от ее вида как средства контроля предполагает активное владение материалом настолько и в таком объеме, чтобы достаточно полно и правильно передать содержание прочитанного текста. Этот вид контроля может быть фронтальным и индивидуальным в зависимости от цели и условий контроля. Выразительное

чтение вслух также может быть устной формой контроля.

В практике используются и письменные формы фронтальной проверки чтения, чаще всего на родном языке. Этот способ, с одной стороны, имеет ряд достоинств, но, с другой – письменный перевод занимает больше времени, чем устная одноязычная проверка. Более рациональным следует считать тот способ, который учитывает основную и побочную (общую) цель, степень адекватности условия, в которых эта проверка проводится, и т. д. Так, на начальном этапе наиболее приемлемой формой являются одноязычные устные фронтальные формы проверки, на среднем этапе возможен и целесообразен иногда письменный фронтальный перевод тех мест текстов, в правильности, понимания которых учащимися учитель сомневается. На старшем этапе может использоваться выборочный устный перевод, связанный с анализом трудных мест; письменный перевод отдельных мест текста, а также ответы на вопросы и постановка вопросов; пересказ содержания.

Контроль письма проводится только письменной форме путем выполнения различного рода письменных работ (диктанты, упражнения, списывание, проверка орфографических навыков). Как правило, при проверке письменных речевых и условно-речевых упражнений учитывается в первую очередь содержание, а также лексическая и грамматическая правильность и в последнюю очередь орфографическая правильность, так как письмо является лишь средством, а не целью обучения иностранному языку в средней школе.

Особое место занимает вопрос о «нормативности» или ошибочности речи - устной и письменной, т. е. о степени сформированности произносительных,

грамматических и лексических навыков, реальной в условиях средней школы.

Две крайние точки зрения по этому вопросу представляются неоправданными: с одной стороны, тенденция оценивать в первую очередь правильность устной и письменной речи (т. е. речевые навыки), с другой – предложение проверять только речевые умения. Как уже отмечалось, в условиях общеобразовательной школы нереально добиться безошибочного владения иностранным языком. Речь должна идти о характере ошибок-затрудняют или не затрудняют они коммуникацию. Типология ошибок могла бы помочь в решении этого вопроса, который почти не исследован в научно-методической литературе.

Из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы:

- 1. Контроль и учет по иностранному языку играет важную роль- обучающую, воспитывающую и контролирующую, являясь органической частью этого процесса.*
- 2. Главным объектом контроля в школьном предмете «иностранный язык» являются речевые навыки и умения и лишь в незначительной мере - теоретические знания учащихся в соответствии с особенностями целей и задач обучения иностранному языку).*
- 3. Различают тематический, текущий, периодический и итоговый контроль. По форме он может быть устный и письменный, по виду - индивидуальный и фронтальный, по способу проверки - одноязычный и одноязычный; выбор формы, вида и способа контроля зависит от характера речевых навыков и умений, подлежащих проверке, от целей и условий проведения.*

4. Краткая история развития лингводидактического тестирования.

Развитие тестирования за рубежом и в России.

Рациональное построение учебного процесса предполагает тщательный контроль учебной деятельности. В зарубежной методике преподавания иностранного языка накоплен значительный опыт применения тестов как способа контроля. Целью является обзор тех из них, которые применяются для измерения уровня иноязычной продуктивной речью, а также о некоторых критериях тестов. Вопросы тестирования привлекают в последние годы все большее внимание преподавателей иностранных языков. Интерес к тестированию объясняется тем, что помимо своей основной функции - контроля, оно может служить средством диагностики трудностей языкового материала для учащихся, мерой определения эффекта обученности и способом прогнозирования успешности или неуспешности обучения. Заложенные в тестировании возможности быть орудием научного познания, объективации и повышения эффективности обучения языкам будут реализованы лишь при широком знакомстве преподавателей с психологическими и лингвистическими принципами тестирования и овладения его приемами.

На наш взгляд, ознакомление с историей развития ЛДТ позволяет лучше понять его нынешнее состояние и перспективы на будущее. Оно показывает, что существуют достаточно четкие периоды и направления, которые связаны с развитием теории и практики педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания ИЯ, а также с особенностями различных стран и регионов в области образования и социально - экономического строя.

Первые языковые тесты (в современном понимании) составлялись в 1925 г. в США и Канаде. Однако ЛДТ до сих пор теоретически и практически тесно связаны с педагогическими и психологическими тестами, поэтому целесообразно коротко рассмотреть историю дидактического контроля и

психологических тестов до 1925 г. Для этого можно ввести следующие периоды развития тестирования:

- 1. Дотестовый период** дидактического контроля. Этот период начинается примерно в 2200 г. до и. э. в Китае введением регулярных проверок - экзаменов знаний и умений чиновников. Ф. Дюбуа называет эти экзамены тестами, что, однако можно считать правильным. В 1115 г. до н.э. в Китае была введена система экзаменов, проверяющих навыки в письме, арифметике, музыке и других предметах для кандидатов, желающих получить административную должность в госаппарате. Указанную систему отменили только в 1905 г. после введения новой системы образования. Ее положительными чертами являлись относительная объективность оценки, открытые и равные условия для их кандидатов, а также устойчивость, проверенная временем. Недостатками являлись узкая социальная база (не все могли десятками заниматься подготовкой к экзамену), большая неграмотность населения, отсутствие контактов с другими культурами.
- 2. Период зарождения** педагогических и психологических тестов (с 1864 г. по примерно 1890 г.). В 1864 г. англичанин Дж. Фишер составил и апробировал первые педагогические тесты, но его идеи остались на десятилетия неиспользованными. Только бурное развитие капитализма во второй половине XIX века и связанное с этим ускорение развития науки и образования потянули за собой развитие психологии, лингвистики и начался период реформы в методике ПИЯ. Однако ни натуральный и прямой, ни комбинированные методы того периода не использовали по понятным причинам тесты. Нужна была соответствующая психометрическая теория.
- 3. Период преимущественного развития**

психологических тестов. В 1890 г. Дж. Кеттел, американский психолог, ввел понятие «тест» как способ психологических экспериментов. В 1894 г. Дж. Раис составил педагогические тесты для определения степени сформированности различных навыков.

Из-за альтернативных возможностей, консерватизма и большей социальной ответственности педагогические тесты по своей разработанности стали отставать от психологических тестов. Поэтому второй период условно назван периодом доминирования психологических тестов.

4. Начальный период ЛДТ (с 1925г. по примерно 1955г.). В своей периодизации ЛДТ Б. Спольски назвал этот период донаучным по той причине, что недостаточное внимание уделялось качеству тестов, особенно их валидности и надежности. Первый тест по ИЯ составил в 1925 г. Б. Вуд. Его тесты использовались на выпускных экзаменах нью-Йоркских школ. Эти тесты имели в своем составе части лексики, грамматики и чтения на французском и испанском языках. Примерно в то же время появляются первые работы по разработке прогностических тестов (тестов лингвистических способностей).

5. Структурно - психометрический период (1955 - 1970 г.г.) Такое название этому периоду было дано Б. Спольским из-за того, что для составления тестов использовался структурный подход в лингвистике и достижения психометрической теории.

ЛДТ предыдущего периода недостаточно учитывало достижения лингвистики и методики ПИЯ, тесты разрабатывались по примеру психологических тестов. Этот недостаток постепенно преодолевался после второй мировой войны с появлением аудиолингвального и позже аудиовизуального методов. Структурно - психометрический начинается в 1956 году с выходом в свет книг Ф. и Э.Шоннелов и Дж. Гербериха, в которых

разрабатываются все важнейшие теоретические и практические вопросы ЛДТ. В начале этого периода был составлен тест способностей Дж. Керрола (MLAT). Однако, фундаментальным трудом следует считать монографию Р. Ладо. Р. Ладо исходил из тесного взаимодействия обучения и тестирования, предлагая включать в тест те элементы языка, которые по контрастивному анализу являются трудными для обучающихся. Он считал, что знание этих трудностей, умение их преодолеть дает возможность изучить язык. Дж. Керрол уже в 1961 г. назвал этот подход дискретным, так как им в основном предполагалось тестировать одну проблему (трудность). Положительным в его работах было то, что он поднял на должную высоту разработанность и научность теста и техники тестирования, а также требования достаточной надежности и валидности ЛДТ.

6. Современный период, который Б. Спольски называл психолингвистическим - социолингвистическим из-за того, что в конце 60-х годов социолингвисты обратили внимание на то, что обучение и тесты на иностранном языке не соответствуют реальным жизненным ситуациям с их возможными социолингвистическими вариациями. Обобщая, предыдущий период, можно назвать его аналитическим, а современный - синтетическим. И, наконец, уже в 70-е годы методисты стремились использовать синтетический, прагматико - коммуникативный подход, в рамках которого можно выделить следующие направления тестирования, приведенные в исторической последовательности:

а). **Использование интегративных тестов** на основе теории (грамматики) вероятностного прогнозирования, которую предложил Дж. Оллер - младший в начале 70-х годов. Это тесты типа клоуз, диктант и др. В этих тестах используется то обстоятельство, что обычная избыточность информации

в тексте, сообщении и т.п., достигшая около 50 % в английском языке, уменьшена за счет пропусков в тексте (тест типа клоуз) или за счет прерываний текста в диктанте.

б). *Направления тестирования, пытающиеся соединить аналитический, структурный подход с новым коммуникативно - ориентированным подходом.* Особое значение приобретают такие показатели, как количество и качество коммуникации, понятливость.

в). *Период преимущественного развития психологических тестов.* В 1890 г. Дж. Кеттел, американский психолог, ввел понятие «тест» как способ психологических экспериментов. В 1894 г. Дж. Райе составил педагогические тесты для определения степени сформированное различных навыков.

Из - за альтернативных возможностей, консерватизма и большей социальной ответственности педагогические тесты по своей разработанности стали отставать от психологических тестов. Поэтому второй период условно назван периодом доминирования психологических тестов.

г). Начальный период ЛДТ (с 1925г. по примерно 1955г.). В своей периодизации ЛДТ Б. Спольски назвал этот период донаучным по той причине, что недостаточное внимание уделялось качеству тестов, особенно их валидности и надежности. Первый тест по ИЯ составил в 1925 г. Б. Вуд. Его тесты использовались на выпускных экзаменах нью -Йоркских школ. Эти тесты имели в своем составе части лексики, грамматики и чтения на французском и испанском языках. Примерно в то же время появляются первые работы по разработке прогностических тестов (тестов лингвистических способностей).

б). Современный период, который Б. Спольски называл **психолингвистически - социолингвистическим** из-за того, что в конце 60-х годов социолингвисты обратили внимание на то, что обучение

и тесты на иностранном языке не соответствуют реальным жизненным ситуациям с их возможными социолингвистическими вариациями. Обобщая, предыдущий период можно назвать аналитическим, а современный - синтетическим. И, наконец, уже в 70-е годы методисты стремились использовать синтетический, прагматико - коммуникативный подход, в рамках которого можно выделить следующие направления тестирования, приведенные в исторической последовательности:

а). *Использование интегративных тестов* на основе теории (грамматики) вероятностного прогнозирования, которую предложил Дж. Оллер - младший в начале 70-х годов. Это тесты типа клоуз, диктант и др. В этих тестах используется то обстоятельство, что обычная избыточность информации в тексте, сообщении и т.п., достигшая около 50 % в английском языке, уменьшена за счет пропусков в тексте (тест типа клоуз) или за счет прерываний текста в диктанте.

б). *Направления тестирования, пытающиеся соединить аналитический, структурный подход с новым коммуникативно - ориентированным подходом.* Особое значение приобретают такие показатели, как количество и качество коммуникации, понятливость, уместность и др. В 1978 г. Дж. Кларк издал сборник статей под названием «Прямое тестирование навыков говорения», посвященных этим направлениям.

в). *Функционально - понятийное направление*, которое предполагает, что коммуникативные функции можно разбить на следующие группы: персональные, межличностные, направляющие (иллокутивные акты убеждения, просьбы), референциальные (ссылки на прошлое, настоящее и будущее действия), воображения (сочинять рассказ, стихотворение и др.). В соответствии с коммуникативной ситуацией иллокутивные акты формируются с помощью тех или иных понятий, т.е.

лексики в соответствующей форме. Для составления соответствующих тестов следует сначала провести анализ основных, обобщенных потребностей тестируемых и разработать соответствующую критериальную шкалу.

г). *Гибридное направление тестирования*, которое стремится сочетать положительное из структурного направления с новыми взглядами на язык: «гибридные тесты качественно сочетают грамматику и контекст, структуры и ситуацию».

д). *Коммуникативное направление*. Данное направление основывает оценку коммуникативной компетенции на определении степени развитости компонентов КК.

Оценка общего уровня владения языком производится по трем компонентам – коммуникативные функции, тематика (topics, content, context) и точность (приемлемость, качество, и точность выражений).

Характерными положительными чертами этого периода являются стремление к большей коммуникативности, аутентичности (real - Hfeness), к большему вниманию к преподавательским и диагностическим тестам.

Исходя из целей и содержания обучения иностранному языку в школе, можно сделать вывод, что данное направление является ведущим в современной системе образования.

Рассматривая историю развития лингводидактического тестирования, мы не можем не указать, как шло развитие метода тестирования в нашей стране, как изменялись подходы к его применению, поэтому считаем целесообразным остановиться и на этом вопросе.

В развитии отечественного тестирования можно выделить два периода – **довоенный** (1920 – 1936 гг.) и **послевоенный** - с середины 60 -х годов. В начале 20 –х годов вместе с созданием в СССР новой системы образования педагоги решили по- новому подойти

к проблемам профотбора и контроля успеваемости. Наряду с педагогическими тестами общих специальных способностей стали разрабатываться и довольно широко применяться педагогические тесты. Для этого педагоги использовали как зарубежную теорию и практику тестирования, так и отечественные разработки.

Однако, вскоре после первых успехов появилась переоценка и абсолютизация возможностей психологических и педагогических тестов. Теория и практика тестирования еще недостаточно установились, и созданные тесты были некачественными, допускались серьезные ошибки в интерпретации их результатов.

Возобновление использования метода тестов в педагогике в начале 60-х годов связано с применением программированного обучения и программированного контроля. На протяжении второй половины XX века образуются коллективы и центры, занимающиеся разработкой и опробованием ЛДТ, появляются пособия различных авторов, в которых полно и систематизированно освещаются вопросы теории и практики лингводидактического тестирования. В целом можно констатировать, что отечественное тестирование вошло в психолингвистически - социолингвистическую стадию по периодизации Б. Спольского, что еще раз указывает на тот факт, что тест достоверно можно считать ведущим методом контроля на уроках иностранного языка.

В понятие тестирования входит, с одной стороны, техника составления заданий контрольного типа. Такие задания получили большое распространение в связи с развитием программированного обучения и, в частности, в связи с применением различных технических устройств, использующих принцип множественного выбора. Нередко тестовые задания стали использоваться и как обычные тренировочные упражнения. С другой

стороны, тестирование включает проверку и составление специальных тестов, обладающих большим или меньшим качеством стандартизации и служащих - в определенных границах - средством измерения различных сторон учебного процесса.

Таким образом, преподавателям иностранного языка предстоит овладеть как техникой тестирования, так и практикой применения стандартизованных тестов. Стандартизированным тестом (СТ) называется такой тест, который опробован на достаточно большом (500 - 1000 чел.) и представительном контингенте тестируемых и который имеет стабильные и приемлемые показатели качества, а также спецификацию - паспорт с нормами, условиями и инструкциями для его многократного использования в разных условиях.

Представительность контингента означает, что выборка тестируемых по их данным (возраст, пол, обученность, обучаемость, национальность и др.) представляет такие же данные какой - то более крупной выборки, которую невозможно и нецелесообразно тестировать с помощью предварительных вариантов СТ.

Нестандартизированными называются преподавательские/учительские тесты (ПТ), которые составлены самими учителями для своих учащихся. Они имеют на практике несколько названий - просто тест, тестовая контрольная работа, квиз (quiz). ПТ коротки и для них необязательно определение всех показателей качества. Однако, они отличаются от обычной контрольной работы (задания) тем, что проводится хотя бы одно опробование с целью определения трудности заданий для более обоснованного составления окончательного варианта ПТ.

Имеет смысл ввести еще одну разновидность ЛДТ, промежуточную между СТ и ПТ. Эту разновидность целесообразно назвать локально стандартизированным тестом (ЛСТ). Как

вытекает из названия, его отличие от СТ состоит в том, что представительной выборкой является контингент тестируемых одной школы, одного вуза или школ/вузов одного города в пределах 100 - 300 человек. С одной стороны, это улучшенный, возможно более полный ПТ и, с другой стороны, это менее строгий по показателю качества СТ. Если ПТ составляют 1 - 2 человека, а ЛСТ - небольшая группа (4 - 5 человек), то составлением «широко» стандартизованных тестов охвачены целые коллективы.

Таким образом, степень стандартизованности ЛДТ заключается в степени их разработанности, в разной представительности выборок тестируемых для опробования, а также в качестве самих тестов. Классификация языковых тестов может быть осуществлена на разных принципах: по их цели, структуре, периодичности проведения, содержанию, форме выполнения, условия и месту проведения и т.п. Наиболее известной является классификация тестов по их назначению.

Известно несколько тестов, цель которых состоит в определении способности того или иного учащегося к изучению иностранных языков (prognostic tests, aptitude tests). Эти прогностические тесты могут использоваться при профессиональной ориентации учащихся. Другая разновидность тестов измеряет общее владение иностранным языком с учетом характера будущей деятельности испытуемого (proficiency tests). Наибольшую актуальность для учителя иностранного языка имеют так называемые тесты достижений или успешности (achievement, progress tests). Цель их состоит в том, чтобы служить средством текущего или итогового контроля, т.е. мерилom усвоения знаний, формирования навыков и развития умений: а) по какому - либо языковому материалу; б) за какой - либо срок; в) при использовании той или иной методики; г) у определенной категории учащихся.

В качестве объекта тестирования

выбираются либо элементы языка, либо речевая деятельность. Первый подход реализуется в тестах по грамматике, лексике, стилю. Второй - в тестах по различным видам речевых умений: аудированию, устной речи, чтению, письму, переводу.

А. Гаррисон, знаменитый английский психолог, выделяет тесты достижений, общего владения ИЯ, диагностические, а также еще так называемые распределительные

тесты (placement tests), целью которых является распределение тестируемых по результатам этого теста в примерно равные по уровню обученности группы. В то время как популярный американский психолог Р. Валет приводит две разновидности тестов достижений, один из которых (тест прогресса) предназначен для текущего и промежуточного контроля успеваемости, а другой (собственно тест достижений) предназначен для итогового контроля.

5. Тестовый контроль в процессе обучения иностранному языку

Успех в обучении иностранному языку во многом зависит от того, в какой степени качество знаний учащихся находится в поле зрения учителя и какое внимание уделяется профилактике ошибок. Как подтверждает многолетний опыт, большую пользу может принести проверка знаний сразу всех учеников в форме небольших по объему контрольных заданий, условно названных тестами. Не подменяя плановый контроль знаний, тесты являются не только «наиболее экономной формой контроля» (Г. В. Рогова), но и более объективным показателем степени усвоения учащимися языкового материала, чем данные текущего, индивидуальной проверки.

Систематическое тестирование стимулирует активность и внимание учеников на уроке, повышает их ответственность при выполнении учебных заданий.

Результаты проверки тестов анализируются учителем и служат для него, с одной стороны, показателем уровня знаний учащихся, а с другой - самооценкой работы, самого учителя, что позволяет ему внести необходимые коррективы в процесс обучения и тем самым предупредить повторение ошибок школьников. С целью профилактики ученики записывают возможные типичные ошибки в специальные тетради, дополняя это правилами (на русском языке), разъясняющими ту или иную грамматическую структуру, и несколькими, наиболее характерными* и четкими примерами на употребление её в речи.

Большинство тестов имеет несколько вариантов (они помечены звездочкой). В этом случае учитель готовит (по числу учеников в группе) раздаточные карточки долговременного пользования с заданиями. При одном варианте задание диктуется или записывается на классной доске. Работу с тестами рекомендуется проводить за 10–15 минут до, конца урока. Так, тест позволяет проверять одновременно всех учащихся класса/

группы; выполнение теста занимает немного времени, что делает возможным его проведение практически на любом занятии; при выполнении теста все учащиеся поставлены в равные условия – они работают в одно и то же время с одинаковым по объему и сложности материалом, что исключает влияние на оценку их ответов такого фактора, как везение/невезение; тест дает возможность включать большой объём материала и контролировать не только его усвоение, но и наличие отдельных умений пользования им. Перечисленные характеристики тестов, безусловно, свидетельствуют о целесообразности их использования в учебном процессе.

Все чаще в школьной практике находят применение как упражнения, предназначенные для овладения учащимися тем или иным языковым материалом и/или отдельными речевыми умениями. В соответствии с этим в литературе на английском языке всё чаще появляется термин *teaching test* – «обучающий тест». Данным термином целесообразно воспользоваться при противопоставлении тестов этого назначения контролирующим тестам. Такое противопоставление в настоящее время совершенно необходимо, поскольку в современном учебном процессе тесты – даже при том ограничении заданий, которые мы предлагаем относить к тестам, – отчетливо выполняют две различные функции: контролирующую и обучающую. В зависимости от предписываемой им функции к ним предъявляются различные требования, и составляют они по-разному, хотя внешне очень схожи.

Само собой разумеется, что указанное противопоставление, как и во всех других случаях, носит условный характер, поскольку почти всякий контроль обучает, а любое упражнение/задание (одна из форм реализации обучения и учения) предполагает контроль его выполнения. В данном случае тесты, как и другие упражнения/задания,

различаются по их доминирующей цели. К контрольным относятся тесты, основной целью которых является установить факт знания/незнания или владения/невладения учащимся тем или иным материалом, умением, деятельностью и соответственно оценить его; цель обучающих тестов – обеспечить усвоение, овладение учащимся тем или иным материалом, умением, деятельностью, и контроль их выполнения выступает для учителя как средство управления этим процессом. К тестам, выполняющим контролируемую функцию, относятся два основных вида: тесты, проверяющие наличие у школьников определенного уровня коммуникативной компетенции (proficiency tests), и тесты, проверяющие овладение учащимися конкретным языковым материалом и отдельными речевыми умениями за определенный период обучения (achievement tests). В средней школе первый вид теста можно соотнести с итоговым контролем, проводимым в конце курса обучения, второй вид – с промежуточным итоговым контролем, осуществляемым по окончании определенного цикла занятий. Эти виды тестов подробно изучены в теоретическом плане и находят широкое применение в зарубежной практике преподавания иностранных языков.

Безусловно, тест пока ещё не может заменить такую, например, форму итогового контроля, как экзамены. Однако его можно с успехом использовать как одну из форм промежуточного итогового контроля, проводимого, например, по окончании цикла занятий (achievement tests). Такая форма проверки, если она носит регулярный характер, приучает школьников к ответственности за весь материал цикла, что способствует успешности их обучения), поскольку тестом, рассчитанным на 10–15 минут выполнения, можно охватить весь изученный за соответствующее время материал и проверить всех учащихся. С этой точки зрения тест является весьма действенным и экономным средством контроля. Следует также иметь в виду,

что проверка 30–40 тестов по ключу не займет у учителя больше 5–7 минут. Как уже отмечалось, в настоящее время совершенно отчетливо наметилась тенденция использовать тесты в обучающей функции, т. е. в процессе овладения учащимися языковым материалом, отдельными речевыми умениями, различными видами аудирования и чтения. Закрепление за тестами этой функции представляется оправданным и перспективным по следующим причинам.

Прежде всего, сам характер тестовых заданий и их организация по своей сути соответствуют назначению упражнения. Выбор ответа из ряда предложенных, объединение языковых единиц по какому-либо признаку, определение факта наличия или отсутствия какого-либо признака у языковых единиц, восстановление целого из его частей - все это виды работы, в основе которых лежат аналитические операции, направленные на выделение дифференциальных признаков тренируемой единицы, а последние, как известно, составляют основу запоминания языкового материала.

При составлении обучающих тестов обеспечивается противопоставление одной языковой единицы другим, уже известным, относящимся к тому же уровню и имеющим сходные с ней черты. Причем следует иметь в виду, что одна и та же единица (например, слово) имеет черты сходства (существующие объективно или только с точки зрения учащегося) с разными рядами единиц в зависимости от её формальных (звучание, написание, грамматические формы) или семантических (значение, сочетаемость) признаков. Обучающие тесты дают возможность противопоставлять языковую единицу по каждому из указанных признаков, что трудно обеспечить какими-либо другими видами упражнений. Иными словами, обучающие тесты дают возможность «обработать» соответствующую единицу по всем её признакам без большой затраты времени. Таким образом, как раз та характеристика

теста, которая ставит под сомнение «чистоту» контроля, - возможность сравнения дифференциальных признаков схожих вариантов ответа - составляет учебную ценность теста как упражнения. Помещение изучаемой единицы в положение то избираемой, то отвергаемой по тому или иному признаку дает возможность не только многократно её повторить, но и использовать для её запоминания как произвольное, так и непроизвольное внимание. Организация теста позволяет постепенно сокращать время его выполнения. Это, по сути дела означает, что можно работать над ускорением операций анализа, их свертыванием, т. е. добиваться автоматизации процессов узнавания. Последнее очень важно, так как в арсенале методики имеется небольшое количество видов упражнений, позволяющих автоматизировать данные процессы.

При развитии отдельных умений (из числа установленных), которые связаны со смысловой переработкой информации, воспринимаемой на слух или в процессе чтения, характер и организация тестовых заданий предусматривают тренировку каждого умения в изолированном от других умений виде на отрывках / абзацах различного построения (например, начинающихся с главной мысли, заканчивающихся главной мыслью, содержащих две главные мысли и т. п.).

Наконец, обучающие тесты позволяют в известной мере управлять мыслительной деятельностью учащегося во время слушания или чтения текста. Как показывает практика, установка, даваемая учителем перед восприятием речи на слух или чтением текста, часто бывает недостаточной для того, чтобы оказать существенное влияние на характер протекания мыслительной деятельности ученика. Установка должна обязательно подкрепляться соответствующей формой контроля понимания прослушанного/ прочитанного, поскольку - и это также показывает практика - учащийся слушает или читает так, как его затем проверяют.

Вот почему использование теста, в котором указывается, что важно для понимания при той или иной установке, приучает школьников варьировать процесс переработки воспринимаемой информации в зависимости от поставленной цели, т. е. пользоваться разными видами аудирования и чтения. Приведенных примеров, по моему мнению, достаточно для того, чтобы показать, что диапазон применения тестов в обучающей функции довольно широк, причём их учебная ценность сомнений не вызывает. Само собой разумеется, что в процессе обучения за этими тестами, в которых ответ фактически подсказывается, должны следовать аналогичные нетестовые упражнения, предусматривающие самостоятельное решение задач учащимися. Другими словами, обучающие тесты представляют собой важный промежуточный этап в работе по овладению языковым материалом, развитию речевых умений, освоению различных видов аудирования и чтения.

Таким образом, были рассмотрены две возможные функции тестов в учебном процессе - контролирующая и обучающая. К контрольным относятся те тесты, основной целью которых является установить факт знания/ незнания, владения/невладения тем или иным материалом и соответственно оценить его. К тестам, выполняющим контролируемую функцию, относятся два основных вида: тесты проверяющие наличие у школьников определенного уровня коммуникативной компетенции и тесты, проверяющие овладение учащимися конкретным языковым материалом и отдельными речевыми умениями за определенный период обучения. Тесты, реализующие ту или иную функцию, внешне схожи, но имеют разные задачи, и поэтому к их содержанию и проведению предъявляются различные требования. Так, например, для контролирующего теста характерны однократное повторение тестируемой единицы, противопоставление её другим единицам

лишь по одному какому-либо признаку, помещение её обязательно в качестве искомой, одноразовое выполнение теста и т. д.; для обучающего теста типичны многократное повторение одной и той же единицы, противопоставление её другим единицам по разным признакам, помещение её в положение то искомой, то отвергаемой, многократное выполнение одного и того же теста (для достижения нужной скорости узнавания) и т. д. Это свидетельствует о том, что использование тестов в практике преподавания оправдано, однако и в теоретических исследованиях и при составлении тестов следует четко разграничивать две их

функции, с тем, чтобы использовать их реальные возможности для повышения эффективности учебного процесса. Также представляется необходимым специальное, целенаправленное изучение вопросов, связанных с тестированием. В особом изучении нуждаются обучающие тесты - определение требований к ним, установление их места в общей системе упражнений для развития того или иного вида речевой деятельности, определение учебной эффективности отдельных видов тестов и другие вопросы должны привлечь внимание и методистов и учителей-практиков.

Контрольные вопросы для самостоятельной подготовки по теме

1. Какова роль и место тестирования в обучении устному и письменному общению?
2. Что собой представляют особенности тестирования на современном этапе его развития в отечественной школе?
3. С какими трудностями можно встретиться при использовании тестов разного типа на уроках английского языка?
4. В чем суть методической трактовки особенностей современных тестов?
5. Что говорит в пользу качественного подхода к типологии тестов?
6. С чем связан отбор тестов для учебных целей?
7. Каковы особенности ЕГЭ на современном этапе?
8. По каким принципам осуществляется отбор тестового материала для олимпиад и конкурсов?

Литература

1. Айзенк Г. А. Новые IQ тесты. М.: Издательство ЭКСМО - Пресс, 2001. - 138 с.
2. Анастаси А. А. Психологическое тестирование. Книга 1. - М.: Просвещение, 1982-344 с.
3. Анастаси А. А. Психологическое тестирование. Книга 2. - М.: Просвещение, 1982-386 с.
4. Банкевич Л. В. Тестирование лексики иностранного языка. - М: Высшая школа, 1981.-287 с.
5. Володин Н. В. О методике составления тестов. / Иностранные языки в школе. - 1999. - С. 36-43.
6. Воронова О. М. Тестовые задания как один из приемов контроля / Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе. - М: Просвещение, 1986. - С. 95 -98.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Вопросы теории и истории психологии. Том 1.-М.: Просвещение, 1982.-379 с.
8. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. - М.: Просвещение, 1991. - 379 с.

9. Иванова Е. Ф. О требованиях к тестовому контролю / Актуальные вопросы контроля в обучении иностранным языкам в средней школе. Сборник научных трудов НИИ школ, - М., 1986. - С. 121 - 125.
10. Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование. - М: Высшая школа, 1989. -123 с.
11. Крутецкий В. А. Психология: Учеб. Для учащихся пед. уч - щ. - 2-е изд., - М.: Просвещение, 1986. - 336 с.
12. Кунина Е. А. Использование тестов в обучении школьников аудированию / Практические вопросы контроля при обучении иностранным языкам в средней школе: Сборник научных трудов НИИ школ. - М., 1985. - С. 111 - 120.
13. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. Р/Д, 1998.
14. Немов Р. С. Психология. Общие основы психологии. Книга 1. - М.: Просвещение, 1993. - 387 с.
15. Петровский А. В. История советской психологии. Формирование основ психологической науки. - М.: Народное образование, 1967. - 256 с.
16. Петровский А. В. Психология. Введение в психологию. Часть 1. - М.: Народное образование, 2001. - 267 с.
17. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. - М.: Просвещение, 1986. - 375 с.
18. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. Пед. вузов: Книга 2. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - Общие основы. Процесс обучения. - 576 с.
19. Равен Д. Педагогическое тестирование. Проблемы. Заблуждения. Перспективы. - М: Когито Центр, 1999. - 140 с.
20. Соловцова Э. И. К вопросу об оценочной функции контроля в обучении иностранному языку / Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе. - М.: Просвещение, 1986. - С. 66 - 71.
21. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 2003. - 239 с.
22. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Продвинутый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. - М.: Астрель, 2008. - 272 с.
23. Соловова, Е. Н. Практикум к базовому курсу Методика обучения иностранным языкам: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. - М.: Астрель, 2008. - 192 с.
24. John & Liz Soars. Workbook. Headway. Oxford University Press, 1998. - 94 p.
25. Elizabeth Gray, Virginia Evans. Pupil's book. Express Publishing, 2000. - 72 p.
- Virginia Evans, Neil O'Sullivan. Student's Book. Click on 1. Express Publishing Press, 2000. - 127 p.

Тема 6. АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

План:

1. Проблемы глобализации и полиязычий в мире.
2. Английский язык в современном мире.
3. Непрерывное профессиональное развитие учителя в условиях реализации проектного метода.

1. Проблемы глобализации и полиязычий в мире

Полиязыковая ситуация в мире, в основании которой полиязычие народов и многообразие культур, при определенном социально значимом и специально организованном педагогическом контексте становится важным механизмом гуманизации общественной жизни, человеческой культуры и образовательных систем в условиях глобализации. Поскольку различные социальные системы вынуждены сотрудничать для решения общих, глобальных проблем, возникает потребность в выработке согласованных представлений о правах, достоинствах и свободе человека. Как известно, эти представления абстрактны (так как не должны приходиться в противоречие со специфическими, культурными стандартами и стереотипами), но они достаточно реальны, чтобы на их основе выработать нормы, включающие «человеческие измерения» в международное сотрудничество.

В данном контексте определение природы гуманизации через образовательные системы направлено на выявление способов нейтрализации явления дегуманизации в российском образовании. Диапазон реальной свободы социально-профессионального и культурного самоопределения личности в соответствие с общенациональными интересами, индивидуальными способностями и потребностями – важнейший показатель уровня прогресса и гуманизма достигнутого данным обществом. Формальное расширение возможностей и свободы самоопределения личности на основе утверждения в нашей стране

господства рыночных отношений в действительности обернулось для подавляющего большинства населения необходимостью определять свой социально-профессиональный выбор, исходя не из интересов отечества и внутренних потребностей, а из диктата конъюнктуры рынка труда. Преодоление этих негативных тенденций означает гуманизацию всех сфер общественной жизни, суть которой увеличение свободы каждой личности, полноты реализации ее творческого потенциала, и, особенно, расширения возможностей социального, профессионального и культурного самоопределения. Вопрос о критериях качественных результатов гуманизации системы образования весьма актуален, не прост, а потому требует философско-методологических и социально-педагогических исследований.

Философы постоянно ставили и решали вопрос о сущем и должном в отношениях между людьми, обращаясь к фундаментальным проблемам нравственности, апеллируя уже не столько к вере, сколько к разуму. Они могли при этом более или менее последовательно придерживаться гуманистических или антигуманистических принципов. Постановка человека в центр философской проблематики, провозглашение его блага и гармоничного развития высшей целью характерно для эпохи Возрождения, с которой связывают возникновение гуманизма как идейного течения, противоположного духу аскетизма средневековой христианской традиции. Ставя под сомнение нравственные

императивы, основанные на традиции или слепой вере, творцы философских учений стремились логически доказать необходимость гуманизма. Однако, несмотря на известные достижения, эта задача в целом остается, по-видимому, неразрешимой. В этом проявляется ограниченность возможностей классической науки и необходимость использования неклассической парадигмы, учитывающей в научном познании нравственные ценности и рассматривающей человека в качестве элемента единого универсума.

Гуманизм – это направление мышления и деятельности, ориентированное на благо всех людей как высшую ценность и высший смысл жизни при безусловном уважении свободы каждой личности. Гуманитаризм – направление мышления и деятельности, ориентированное на всемерное освоение и использование гуманитарного знания в качестве средства гуманизации жизни. Причем оба эти понятия в современных условиях используются для обозначения противоположного технократизму как направлению мысли и деятельности, абсолютизирующему роль техники, материального производства, а также соответствующих наук и специалистов как фактора социального прогресса, при игнорировании или умалении ценностей духовной культуры и потребностей развития личности. Таким образом, гуманитаризация образования есть процесс насыщения гуманитарным знанием системы образования в целях гуманизации всей общественной жизни.

Глобализация – двусторонний процесс. Первая техническая сторона есть качественный скачок в развитии производительных сил, обусловленный научно-технической революцией – более всего ее информационной составляющей. Интеграция производственно-хозяйственной деятельности на государственном-национальном и мировом уровнях – естественное следствие, противодействие которому бессмысленно. Вторая

сторона – социально-экономическая и геополитическая, суть которой в вопросе: в чьих именно интересах используются глобализационные процессы. Ответ на него предельно прост: в интересах тех, кому принадлежат основные технические средства глобализации, то есть, крупнейшим транснациональным корпорациям. Геополитическая ситуация, от которой также зависит направленность этих процессов, сегодня характеризуется, к сожалению, однополярностью.

Глобализация стремится «захватывать» все сферы жизнедеятельности народов земного шара, включая их языковое пространство, которое в современном мире все чаще в той или иной мере является полиязычным. Полиязычие – прогрессивный феномен, поскольку способствует взаимопониманию и сотрудничеству народов, и поскольку способствует обогащению и развитию родных языков, повышению общей культуры человека. Выдающиеся деятели науки, образования и культуры, как свидетельствует история, обычно не ограничивались знанием родного языка. Широкое и богатое полиязыковое пространство есть одно из проявлений жизненных сил народа, его творческого потенциала. Однако глобализаторы стремятся полиязычие каждой страны использовать в целях подавления и разрушения национального самосознания, самобытной культуры, и насаждения языковых вульгаризмов. Борьба за чистоту родного языка и полиязыкового образовательного пространства – важное и необходимое условие национального возрождения русского народа и стабильного развития российского образования в целом.

Возрождение гуманистической традиции в современном образовании обусловлено развитием всего общества в целом. Человек накопил огромное количество знаний, но еще Гераклит утверждал, что «многознание не научает уму». Более того, в последнее время специалисты отмечают все более усиливающуюся диспропорцию между

ростом потока частных знаний и способностью человека собрать все это в единую картину мира. Потребность в интегративном мышлении на данном этапе развития общества становится все более актуальной, она проявляется в тесной интеграции естественнонаучного и гуманитарного подходов к познанию объективного мира.

Преодоление дегуманизации системы образования и перевод её из режима «выживания» в режим стабилизации, в основе которой развитие личности, «инноватика» во имя человека, возможны при условии изменения социально-экономического и политического курса государства в области образования.

Существенное различие понятий гуманитарного и гуманистического становится особенно очевидным, если учесть, что образование и, особенно гуманитарные дисциплины, могут быть наполнены антигуманистическим содержанием, и вообще могут быть пронизаны духом насилия и жестокости, как это бывает при фашистских режимах. Поэтому гуманитаризация образования может использоваться и в антигуманных целях – для разрушения нравственных ценностей, исторической памяти народов, национального самосознания.

В ходе социально-философского анализа проблемы гуманизации полиязыкового образовательного пространства автору удалось определить сущность и специфику гуманитарного начала в устоявшемся современном словоупотреблении. Во-первых, оно связано с определенным классом наук, называемых социально-гуманитарными. Во-вторых, общим основанием для отнесения той или иной дисциплины к классу гуманитарных служит то, что объектом её является изучение тех или иных сторон социальной формы движения.

Согласно авторской социально-философской концепции гуманизация полиязыкового образовательного пространства (ПЯ-ОП) рассматривается в качестве эффективного способа

воспроизводства полиязыковой культуры через социально значимые интегрированные образовательные практики. При этом гуманизация полиязыкового образовательного пространства как системное основание развертывания информационно-образовательных, знаково-символических, ценностных модусов культуры выступает в целях социального регулирования и прогноза развития человеческих ресурсов России.

В рамках этой концепции ведущим критерием эффективности гуманизации ПЯ-ОП становится культурное самоопределение (КС) личности в образовательном пространстве, исследованное автором в нескольких аспектах. КС как процесс приобщения человека к языкам культуры отражается в его индивидуальной полиязыковой культуре. КС как ведущий критерий повышения эффективности системы образования проявляется в интеграции элементов полиязыкового образовательного пространства, в сформированности индивидуальной полиязыковой культуры (от созидающего, адаптивного до интегративного уровня), в продуктивном гармоничном взаимодействии субъектов образовательного процесса. КС как важнейшее проявление национального самосознания, социальной идентичности обуславливает профессиональный выбор сфер приложения жизненных сил человека. Широта и уровень полиязыковой культуры существенно влияют на разносторонность развития жизненных сил человека, обеспечивая возможности профессионального и социального самоопределения, адаптации, повышения творческого потенциала в процессе общения. При предложенном подходе человек - высшая самооценочность - находится в центре гуманистически ориентированного поликультурного образования.

Резюмируя изложенное, отметим, что общество живет и развивается так, как оно учится. И учится так, как оно

хочет жить. Эта взаимозависимость очевидна, так как именно общество определяет главную цель образования, то есть конечный результат процесса образования - Человек; кроме того, социальный заказ определяет те задачи, которые должна выполнять школа как основное звено всей системы образования. Более того, полноценное понимание родной культуры невозможно

без знакомства с культурой и языком других стран, так как, «изучая язык того или иного народа, мы изучаем исторически сложившуюся у него систему понятий, сквозь которые он воспринимает действительность. Изучая эту систему и сознательно сравнивая ее с собственной, мы лучше постигаем последнюю» (Л.В. Щерба).

2. Английский язык в современном мире ENGLISH IN THE WORLD after David Crystal, 1988 «The English Language»

I would like to introduce you some of the extracts from a very popular book dedicated to the English language. As the author points it out the English stretches around the world: from Australia to Zimbabwe, over 300 million people speak it as their mother tongue alone....

«In the glorious reign of Queen Elizabeth (the first, that is, from 1558 to 1603), the number of English speakers in the world is thought to have been between five and seven million. At the beginning of the reign of the second Queen Elizabeth, in 1952, the figure had increased almost fiftyfold: 250 million, it was said, spoke English as a mother tongue, and a further 100 million or so had learned it as a foreign language.

Thirty-five years on, the figures continue to creep up. The most recent estimates tell us that mother-tongue speakers are now over 300 million. But this total is far exceeded by the numbers of people who use English as a foreign language - at least a further 400 million, according to the most conservative of estimates, and perhaps a further billion, according to radical ones. 'Creep', perhaps, is not quite the right word, when such statistics are introduced.

What accounts for the scale of these increases? The size of the mother-tongue total is easy to explain. It's the Americans. The estimated population of the USA was just under 239 million in 1985, of whom about 215 million spoke English as a mother tongue. The British, Irish, Australians, New Zealanders, Canadians, and South Africans make up most of the others - but even combined they don't reach 100 million.

There's no doubt where the majority influence is. However, these figures are growing relatively slowly at present - at an average rate of about half a per cent per annum. This is not where the drama lies.

A much more intriguing question is to ask what is happening to English in countries where people *don't* use it as a mother tongue. A highly complicated question, as it turns out. Finding out about the number of foreigners using English isn't easy, and that is why there is so much variation among the estimates. There are hardly any official figures. No one knows how many foreign people have learned English to a reasonable standard of fluency - or to any standard at all, for that matter. There are a few statistics available - from the examination boards, for example - but these are only the tip of a very large iceberg.

The iceberg is really in two parts, reflecting two kinds of language learning situation. The first part relates to those countries where English has some kind of special status - in particular, where it has been chosen as an 'official' language. This is the case in Ghana and Nigeria, for example, where the governments have settled on English as the main language to carry on the affairs of government, education, commerce, the media, and the legal system. In such cases, people have to learn English if they want to get on in life. They have their mother tongue to begin with - one or other of the local languages and they start learning English, in school or in the street, at an early age. For them, in due course, English will become a language to fall back on, when

their mother tongue proves to be inadequate for communication - talking to people from a different tribal background, for example, or to people from outside the country. For them, English becomes their 'second' language.

Why do these countries not select a local language for official use? The problem is how to choose between the many indigenous languages, each of which represents an ethnic background to which the adherents are fiercely loyal. In Nigeria, for example, they would have to choose between Hausa, Yoruba, Ibo, Fulani, and other languages belonging to different ethnic groups. The number of speakers won't decide the matter - there are about as many speakers of Hausa as there are of Yoruba, for instance. And even if one language did have a clear majority, its selection would be opposed by the combined weight of the other speakers, who would otherwise find themselves seriously disadvantaged, socially and educationally. Inter-tribal tension, leading to unrest and violence, would be a likely consequence. By giving official status to an outside language, such as English, an internal languages are placed on the same footing. Everyone is now equally disadvantaged. It is a complex decision to implement, but at least it is fair.

To talk of 'disadvantaged', though, is a little misleading. From another point of view, the population is now considerably 'advantaged', in that they thereby come to have access to a world of science, technology, and commerce which would otherwise not easily be available to them.

But why English? In Ghana, Nigeria, and many other countries, the choice is motivated by the weight of historical tradition from the British or American colonial era. A similar pattern of development can be observed in countries which were influenced by other cultures, such as the French, Spanish, Portuguese, or Dutch. French, for example, is the official language in Chad; Portuguese in Angola. But English is an official or semi-official language in over sixty countries of the world - a total which far exceeds the range of these other languages.

Does this mean that we can obtain an estimate of the world's second-language

English speakers simply by adding up the populations of all the countries involved? Unfortunately, it isn't so easy.

Most of these countries are in underdeveloped parts of the world, where educational opportunities are limited. The country may espouse English officially, but only a fraction of the population may be given an opportunity to learn it. The most dramatic example of this gap between theory and practice is India.

In 1985, the population of India was estimated to be 768 million. English is an official language here, alongside Hindi. Several other languages have special status in their own regions, but English is the language of the legal system; it is a major language in Parliament; and it is a preferred language in the universities and in the all-India competitive exams for senior posts in such fields as the civil service and engineering. Some 3,000 English newspapers are published throughout the country. There is thus great reason to learn to use the language well. But it is thought that those with an educated awareness of English may be as little as 3 per cent of the population. Perhaps 10 per cent or more, if we recognize lower levels of achievement, and include several varieties of pidgin English. In real terms, the English speakers of India may only number 70 millions - a small amount compared with the total population. On the other hand, this figure is well in excess of the population of Britain.

When all the estimates for second-language use around the world are added up, we reach a figure of around 300 million speakers about as many as the total of mother-tongue users. But we have to remember that most of these countries are in parts of the world (Africa, South Asia) where the population increase is four times as great as that found in mother-tongue countries. If present trends continue, within a generation mother-tongue English use will have been left far behind.

The second part of the language-learning iceberg relates to people who live in countries where English has no official status, but where it is learned as a foreign language in schools, institutes of higher education, and

through the use of a wide range of 'self-help' materials. There are only hints as to what the numbers involved might be. Even in the statistically aware countries of Western Europe, there are no reliable figures available for the number of people who are learning the *English Language Today*.

English is an official language, or has a special status, in over 60 of the world's territories. Countries with a major mother-tongue English population are marked. Note that there are several other countries where English has no official status, but where there are none the less substantial numbers of second language speakers, such as Bangladesh, Bhutan, Brunei, Malaysia, Nepal, and Sri Lanka.

English as a foreign language - or any other language, for that matter, in a continent such as South America, the total is pure guesswork, the total most often cited in the mid-1980s was 100 million, based largely on the figures available from English-language examining boards, estimates of listeners to English-language radio programmes, sales of English-language newspapers, and the like, But this figure did not take into account what is currently happening in the country where data about anything has traditionally been notoriously difficult to come by: China,

In China, there has been an explosion of interest in the English language in recent years, One visitor returned to China in 1979, after an absence of twenty years, and wrote: 'in 1959, everyone was carrying a book of the thoughts of Chairman Mao; today, everyone is carrying a book of elementary English', In 1983, it is thought, around 100 million people watched the BBC television series designed to teach the language, *Follow Me*, Considerable publicity was given in the Western media to the sight of groups of Chinese practising English-language exercises after work, or queuing to try out their English on a passing tourist. The presenter of *Follow Me*, Kathy Flower, became a national celebrity, recognized everywhere. And the interest continues, with new series of programmes being designed to meet the needs of scientific and business users, What level of fluency is being achieved by this massive influx of learners is unknown,

But if only a fraction of China's population is successful, this alone will be enough to make the 100 million total for world foreign-language use a gross underestimate,

And why shouldn't they be successful, in China, Japan, Brazil, Poland, Egypt, and elsewhere? There is enormous motivation, given the way that English has become the dominant language of world communication. Textbooks on English these days regularly rehearse litany of its achievements. It is the main language of the world's books, newspapers, and advertising. It is the official international language of airports and air traffic control. It is the chief maritime language. It is the language of international business and academic conferences, of diplomacy, of sport. Over two thirds of the world's scientists write in English. Three quarters of the world's mail is written in English. Eighty per cent of all the information stored in the electronic retrieval systems of the world is stored in English. And, at a local level, examples of the same theme can be found everywhere. A well-known Japanese company, wishing to negotiate with its Arabic customers, arranges all its meetings in English. A Colombian doctor reports that he spends almost as much time improving his English as practising medicine. A Copenhagen university student comments: 'Nearly everyone in Denmark speaks English; if we didn't, there wouldn't be anyone to talk to.'

Statistics of this kind are truly impressive, and could continue for several paragraphs. They make the point that it is not the number of mother-tongue speakers which makes a language important in the world (that crown is carried by Chinese), but the extent to which a language is found useful outside its original setting. In the course of history, other languages have achieved widespread use throughout educated society. During the Middle Ages, Latin remained undisputed as the European language of learning. In the eighteenth century, much of this prestige passed to French. Today, it is the turn of English. It is a development which could be reversed only by a massive change in the economic fortunes of America, and in the overall balance of world power.

CONSEQUENCES

When a language, like a nation, exercises a new-found influence in world affairs, several things happen. People begin to study it in unprecedented detail. Research projects flourish. Scholars write grammars, dictionaries, and manuals of its style. They plan surveys of educated usage, and surveys of dialects. Courses in the teaching of the language proliferate, in a rapidly increasing number of (not always respectable) institutions. There is a general raising of consciousness, with new language courses in schools, and popular programmes on radio and television. And there is a rapid growth in popular books and magazines about the language, to help people keep pace with developments.

People also become increasingly critical and concerned about language matters. It is, after all, *their* language which is the focus of attention; and while all mother-tongue speakers inevitably feel a modicum of pride (and relief) that it is their language which is succeeding, there is also an element of concern, as they see what happens to the language as it spreads around the world. Public anxiety is expressed. Changes are perceived as instances of deterioration in standards. Tension grows between those who wish simply to observe and explain the process of change, and those who wish to halt it. Such anxiety is most keenly felt in Britain, where, after centuries of dominance in the use of English, many people who take pride in their use of English find it difficult to come to terms with the fact that British English is now, numerically speaking, a minority dialect, compared with American, or even Indian, English.

These are matters which require careful and sympathetic discussion, as they relate to the biggest question of all hanging over the future of the English

language at the end of the twentieth century. What will happen to the language, as it manifests its worldwide presence in the form of new varieties - not only in mother-tongue countries such as Australia and Canada, but also in second-language areas such as South Asia, West Africa, and the West Indies? Each area presents a complex case, as speakers and writers struggle to find a way of communicating which they feel authentically expresses their identity. New authors in these areas may not wish to write in the vocabulary and grammar of British or American English. In many cases, such varieties symbolize an alien and alienating society, and they sense a need to find fresh language. The same point applies, even more dramatically, to new regional standards of pronunciation in everyday life, as in this case there are often real problems of mutual intelligibility between people who would all claim to be English-speaking.

Since these trends were first noted, there has been a great deal of pessimism about the future of the language. So far, however, it has been unfounded. In the mid nineteenth century, people were predicting that within 100 years British and American English would be mutually unintelligible. It hasn't happened. The same predictions continue to be made, but on a broader front, to include all the new major varieties, in India, \ Vest Africa, and elsewhere. So far, the problems are minor. Maybe one day, it is said, English will be transformed into a family of new languages just as happened to Latin, less than 2,000 years ago, with the resulting emergence of French, Spanish, Portuguese, and the other Romance languages. Some people think that the process has already begun.

The history of language shows us

that any such development would be entirely natural, and it could easily happen to English. On the other hand, there are strong counter-pressures in modern society which did not exist in earlier times. There is an urgent need to communicate at world level, where everyone involved has a vested interest in keeping at least one channel open, in the form of standard written English. And patterns of speech are bound

to be affected by the unprecedented opportunity to talk to each other over long distances, in the form of radio, television, and telecommunications. It may be that these factors will balance the language's movement towards diversity. Or maybe they will not. What is going on in this area makes a fascinating topic of enquiry, but it is a complicated story that requires some linguistic background to be understood».

3. Непрерывное профессиональное развитие учителя в условиях реализации проектного метода

Педагогическая практика, направляя свои усилия на решение чрезвычайно важной задачи в кризисных условиях современности - *превращение информационного пространства из потенциально образовательного в подлинно саморазвивающуюся систему* - обращается к тем теоретикам, которые занимаются непрерывным поиском новой *философско-педагогической стратегии развития современного образования*. Видя «предназначение философии образования» «в выработке отношения к образованию «как автономной, проектно сотворяемой действительности, изначально подчиненной ребенку, призванной обеспечить успешность обучения и возможность становления уникальной личности», эти исследователи уверены, что *решение многочисленных проблем современного образования зависит от общефилософского подхода к человеку*» [6, С. 39].

Новые концепции строятся и используются в русле современных представлений об открытом обществе: *предлагается* в качестве основополагающей система гуманистических ценностей [1; 3; 4]; творческая самореализация *исследуется* как предельное выражение индивидуальности обучающего и обучающегося; значительное повышение «производительности работы учащихся, а тем самым и учителя» *рассматривается* как наиболее ценный способ осуществления педагогических

целей [7, С. 12]; педагогическое проектирование *выдвигается* в качестве методологической и организационной основы технологизации современного образования [8, С. 7-8].

В контексте этих сентенций *обучающийся* (школьник, студент, преподаватель, слушатель, разнообразных образовательных программ) будет вынужден в процессе активного усвоения образовательной информации постоянно сталкиваться с необходимостью построить *четкую схему развития своего интеллектуального уровня*. При этом задача образовательной системы в целом меняется – она состоит в том, чтобы создать условия, стимулирующие сам процесс восприятия образовательной информации (*мета-языков*) на примере характерных высказываний и цитат (научных утверждений) из литературных источников по различным гуманитарным и естественнонаучным наукам. Причем *гетерохронность материалов* должна служить условием создания «контрастных структур-мыслеобразов». Само восприятие информации, как известно, осуществляется не только на *supressio veri* (утаивании истинной информации), но и на *suggestio falsi* (впадении в ложные допущения), так как увеличение числа наукоемких изданий и скорости обработки информации привело к возникновению парадоксов логики, слов и чисел. Дальнейшая специализация научных знаний приводит к опасности

«ловушки исключенной середины», то есть потере общефилософских обобщений, необходимость в которых возникает в процессе накопления экспериментальных данных при интенсивном научном теоретизировании.

Переплетение подходов различных наук может помочь *разработке новых моделей познания* сложных природных процессов. Структурные компоненты природы не меняются, но, несомненно, лишь часть их изменений подвергается научному анализу. Стабильный, консервативный язык науки при сочетании различных подходов демонстрирует «эффекты сближения», но не в области философской традиции, а в среде *пансофии* (не в «любомудрии», а «всеобщей мудрости»). Сам термин «пансофия» возник при дворе германского императора и чешского короля Рудольфа II (1576-1612 гг.), крупнейшего в Европе мецената и покровителя ученых. Пансофия должна была обеспечить *сочетание естественных наук с герменевтическим мышлением*, чтобы обеспечить понимание космической гармонии на основании высочайших закономерностей. В 1925 г. американский писатель и натуралист Генри Бэстон заново сформулировал *принципы пансофии* – конструкции (структуры) природы, науки и искусства совпадают на очень высоком уровне. В свете изложенного представляется, что накопление знаний обучающихся должно носить *характер практический и ориентированный на восприятие всего комплекса культуры*. Средневековая история в контексте быстрых глобальных изменений (резкое колебание климата вследствие «парникового эффекта», пандемии СПИДа) может служить моделью восприятия проблем XXI в. и выработке определенных поведенческих ориентиров. Вот почему считаем, что возрастает необходимость насыщения образовательных материалов фактологическими данными по статистике и демографии, что является актуальным в сложных условиях социальных отношений переходного

периода развития экономики и политики.

Главная идея современного российского образования в поликультурной среде связана с формированием национального самосознания личности как части общероссийского менталитета, поликультурного образования. Вопросы обновления гуманитарной подготовки молодежи необходимо рассматривать в соответствии с возможностями развития полиязыкового образовательного пространства, в котором языки (родные и неродные, иностранные, вербальные и невербальные) являются инструментом поликультурного развития личности [8]. А потому исследование проблемы образования на межкультурном и поликультурном уровне как никогда ранее возлагает огромные обязанности на педагога (преподавателей, учителей), поскольку в значительной степени от их профессионализма и мастерства, от их творческой инициативы, свободы и ответственности зависит то, чтобы видение, тенденция стали действительностью. Именно духовно-нравственные, эмоционально-положительные гармоничные взаимоотношения между учителем и учеником, адекватное использование выразительных средств культуры (ее многочисленных языков) могут содействовать личностному росту непосредственных участников образовательного процесса; иными словами, проблема качественного обновления образования приобретает межгосударственный характер [2, С.33-72].

Как известно, гуманитарное образование является системообразующей областью в системе общего образования, которое:

- обеспечивает культурное общение;
- способствует развитию функциональной грамотности, образованности, культуры, менталитета;
- совершенствует интеллектуальные и творческие способности личности;
- не только обеспечивает развитие

речевой, коммуникативной, социокультурной компетенций учащихся, но и способствует созданию у них внутренних потребностей к профессиональному росту, к саморазвитию и самосовершенствованию, непрерывному образованию и самообразованию;

- приобщает к отечественной и мировой культуре;
- развивает личностные качества, такие как открытость, любознательность, эмпатия, уважение к другим нациям и народам, гордость за родную культуру, готовность к сотрудничеству и др.;
- усиливает мотивацию обучения и интерес к образованию в целом;
- организует пространственную непрерывность образования;
- гарантирует социальную защищённость, формируя способности личности к успешному построению своей социальной, профессиональной и бытовой деятельности, к эффективному поведению и взаимодействию на рынке труда.

Новые федеральные и региональные образовательные документы в качестве приоритетных целей выдвигают развитие личности учащихся, их способности не только адаптироваться к быстроизменяющимся экономическим и социокультурным условиям, но и осознанно осуществлять выбор своих образовательных перспектив, быть готовыми к созидательной деятельности и нести ответственность за неё перед обществом. Причем главная идея современного российского образования в поликультурной среде связана с формированием национального самосознания личности как части общероссийского менталитета, поликультурного образования. Вопросы обновления гуманитарной подготовки молодежи необходимо рассматривать в соответствии с возможностями развития полиязыкового образовательного пространства, в котором **ЯЗЫКИ** (родные и неродные, иностранные) являются

инструментом поликультурного развития личности [1]. Есть все основания утверждать, что как русские, так и другие национальные школы при подлинно демократической и гуманистической постановке дела могут весьма успешно способствовать братскому сотрудничеству российских этнических сообществ, укреплению между ними дружбы, чувств общей ответственности за судьбы и благополучие нашей Родины – Великой России.

Личность педагога и его профессиональный статус, его широкое видение картины мира, его методологическая культура как неотъемлемая часть его профессионализма и мастерства, выступают в качестве ведущего фактора обновления современного образовательного процесса. Реализация стратегической задачи обучения творчеству творчеством, направленной на формирование готовности обучающегося к постоянному поиску в образовательном процессе, с одной стороны, и на развитие способности к самообучению и самовоспитанию, с другой стороны, возможна при совместном проектировании этого процесса непосредственными его участниками.

В свою очередь, *проектная деятельность* должна основываться на следующих наиболее перспективных позициях, формирующих концепты современного образования:

- значимым представляется внедрение разнообразных способов гуманизации современного образования на основе *лично ориентированного обучения* (Бондаревская Е.В., 2000), т.е. раскрытия скрытых возможностей, творческого потенциала непосредственных участников образовательного процесса за счет внедрения средств обогащения их функционального и смыслового поля в процессе сотрудничества педагогов разных профилей, специальностей, разных образовательных областей; это важно потому, что формирование человека культуры, человека духовного

всегда происходит благодаря диалогу культур (Леонтьев А.А., 2000);

- не менее важным следует признать последовательное и масштабное расширение системы творческих функций непосредственных участников образовательного процесса в условиях проектной методики - проектирования разнообразных педагогических стратегий по обновлению содержания образования; это, в свою очередь, позволит высветить важный аспект педагогического новаторства в целях повышения и обновления качества отечественного образования в рамках компетентного подхода (пять ключевых компетенций в соответствии с положениями, выработанными Советом Европы – политические и социальные компетенции, коммуникативные компетенции, информационные компетенции, толерантность и самообразование);

- чрезвычайно важным видится определение способов предоставления равных возможностей для каждого в контексте коммуникативного подхода к образованию в целях развития индивидуальности в диалоге культур, их отбор и внедрение в реальный педагогический процесс современной школы;; принципиальное значение приобретает разработка критериев оценки и диагностических средств состоявшегося сотрудничества и сотворчества непосредственных участников образовательного процесса (руководителей разного уровня, преподавателей и обучающихся), их гармоничного взаимодействия в целях эффективного культурного самоопределения (самовыражения и самореализации) личности.

Как показывает опыт социально-философского анализа проблем гуманизации полиязыкового образовательного пространства (1995-2008 гг.) [9;10], методология современного образования, в основании которой идеи поликультур и полиязычий, интеграции гуманитарного и естественнонаучного знания, а также самоактивации

обучения, может способствовать самопроектированию целостного культурного образовательного пространства; причем важным и необходимым условием воспроизводства полиязыковой культуры, а как следствие, культурное самоопределение личности в информационном пространстве и сформированная полиязыковая концептосфера, предполагающие активное участие непосредственных участников образовательного процесса в проектировании и реализации социально значимых интегрированных образовательных практик.

Создание условий, при которых обучающийся является субъектом деятельности, то есть, становится активным участником образовательного процесса, возможно различными способами, среди которых можно выделить три. Они построены, во-первых, на основе интереса к содержанию образования, во-вторых, на основе увлекательного способа изучения предмета, проектной методики, в-третьих, на основе включения в творческую познавательную и коммуникативную деятельность.

При этом цель формирования личности обучающегося видится в том, чтобы подготовить его для жизнедеятельности в новой информационной ситуации, которая потребует от человека:

- широкой образованности, в основании которой реалистичные современные философско-методологические, культурологические и психолого-педагогические подходы к исследованию и прогнозированию окружающей действительности;
- постоянной готовности к совместному определению путей и средств решения актуальных задач освоения гуманитарного знания в контексте проектной деятельности;
- системного использования средств эффективного освоения языков культуры, сохранения своеобразия языковой самореализации, автономии и самовыражения

личности, как важного фактора совершенствования коммуникативной культуры.

Общеизвестно, что важное место при решении этой проблемы отводится а) итоговой аттестации выпускников, б) их успешной и эффективной деятельности и востребованности в различных структурах российского общества и за рубежом. В русле этой сентенции, сошлемся на предложения Совета Европы относительно *качественно новых образовательных ориентиров* как некой совокупности критериев и показателей, которые подлежат обсуждению и апробации в российском образовательном пространстве с учетом положительного опыта функционирования отечественного образования, а именно: а) *ориентировочная способность* или способность человека ориентироваться в основных сферах жизнедеятельности; б) *сформированность* ведущих компетенций человека в рамках перечисленных выше образовательных практик развивающего характера (социальные, коммуникативные (языковые и речевые), информационные, толерантность, непрерывное самообразование).

При предложенном подходе в рамках социально-философской концепции проектирования целостного образовательного пространства положительная динамика программно-методической поддержки образовательного процесса становится важным фактором, условием и показателем качественного образования. Достаточно хорошо известно, что разработка *образовательных программ* обычно осуществляется в условиях методов/подходов, ориентированных на продукт, результат обучающей деятельности и высокий уровень *воспитанности, развитости и обученности* в условиях образовательных учреждений разного типа (гимназии, лицеи, общеобразовательные школы, высшие учебные заведения и другие).

В свете изложенного *основной подход* при проектировании и организации образовательного процесса – *рефлексивный*, позволяющий создавать условия гармоничного взаимодействия преподавателя и будущего специалиста-гуманитария в целях последующей апробации и адаптации предлагаемых стратегий ориентировки в окружающей действительности (освоение основных принципов исследования действительности; умение анализировать современную ситуацию в контексте полиязычия и поликультурности; владение современными способами диагностики информационного пространства; умение планировать и анализировать собственную деятельность в соответствии с основными принципами ориентирования в окружающей действительности; знание стратегий и тактик реализации культурного самоопределения личности в полиязыковом пространстве).

При построении и внедрении проектной технологии в условиях естественной «иерархиологии образования» предполагается актуализация следующей совокупности целей и задач в *концептосфере личности обучающегося*, иными словами, субъект образовательного процесса должен:

а) *иметь представление* - о содержании, целях и задачах обучения, о гуманитарном подходе к окружающей действительности и его особенностях;

б) *знать* - сущность и категории целостного подхода к становлению и развитию культурного образовательного пространства, цели, задачи, формы и методы воспроизводства культуры в условиях образовательных систем, содержание действующих программ, стандартов, учебников и учебных пособий, логику и этапы развития процесса усвоения ведущих учебных единиц общего и профессионального образования, основные пути и средства формирования гуманного отношения к природе, культуре, человеку;

в) *уметь* – структурировать учебный

материал и адаптировать его к задачам в условиях собственного образования и самообразования, планировать и проектировать собственную работу по реализации гуманного отношения к окружающей действительности, обоснованно выбирать и применять средства, методы и приемы воспроизводства лично значимых культурных фактов и реалий в образовательной практике, измерять, анализировать и прогнозировать результаты обучения и воспитания, анализировать ситуации и события с позиций живого знания в культуре.

В контексте предложенных социокультурных практик, особую остроту на современном этапе, возможно, будет приобретать проблема качественного образования при переходе к индивидуальной (возможно, асинхронной) организации учебного процесса. При этом становится необходимым разработка и освоение технологий проектирования обучающимися индивидуальных маршрутов в образовательном пространстве, которые должны являться индивидуальными учебными планами/проектами.

Вне всякого сомнения, в этом ему (обществу) могут оказать содействие разработанные на профессиональном уровне учеными-педагогами и мастерами педагогического труда социально значимые культурные образовательные практики, позволяющие отдавать предпочтение лично присвоенному, «живому», востребованному знанию перед «отстраненными» знаниями, умениями и навыками, полученными «абстрактным» человеком. В свете изложенного культурные образовательные практики – это такие социально значимые практики, где системно и целенаправленно отдается предпочтение:

- а) «диалоговому общению»,
- б) «живому», лично значимому «комментированию и интерпретации» увиденного, услышанного, прочитанного,
- в) «проживанию» (в самом широком

смысле этого слова) личности в событийном, проектном информационно-образовательном пространстве (которое всегда динамично, ситуативно, наполнено эмоционально насыщенными, личностными переживаниями),

г) позитивным оценочным суждениям по поводу «нового» с точки зрения приращения личностного, «живого» знания, мысли и смысла, «работающим» во благо и на благо успешной деятельности непосредственных участников образовательного процесса.

Причем качественное образование как саморазвивающаяся система – это воспитанность, развитость и обученность личности, позволяющие ей постоянно овладевать современными технологиями проектирования индивидуальных маршрутов проживания в образовании и культуре, которые должны стать индивидуальными планами самовоспитания, саморазвития и самообучения непосредственных субъектов поликультурного образования, иными словами, самосовершенствования личности, культурного и духовно-нравственного. Добротность, доступность, нацеленность на инноватику, в основании которых личностное, субъектное видение знаниевой составляющей образования и разрешение возникающих в ходе освоения востребованных личностью и обществом проблемных вопросов и задач выступают важными показателями и напрямую связаны с инновационным преобразованием общества и становлением культурно образованного человека. Эти показатели позволяют судить о потенциале образовательной системы и ее способности к воспроизводству поликультуры - обновление содержания, развитие и разумное применение в учебно-воспитательном процессе современных образовательных технологий (ИКТ), позволяющих получать качественно новые образовательные результаты, изначально заданные инновационными процессами в образовании, обществе и в мире в целом.

Контрольные вопросы для самостоятельной подготовки по теме

1. Какова роль и место произношения в обучении устному и письменному общению?
2. Что собой представляют особенности произношения изучаемого языка (англ., немец.) в методической трактовке?
3. С какими трудностями можно встретиться при изучении интонации изучаемого языка?
4. В чем суть методической трактовки особенностей иноязычной лексики?
5. Что говорит в пользу качественного подхода к типологии иноязычной лексики?
6. С чем связан отбор лексики для учебных целей?
7. Каковы особенности иноязычных грамматических категорий?
8. По каким принципам осуществляется отбор продуктивной и рецептивной иноязычной грамматики?

Литература

- Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб пособие для студ. Лингв. Ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. 336 с.
- Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы речевого высказывания. М., 1969.
- Леонтьев А.Н. Избранные психологические сочинения: В 2 т. – М., 1983.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1959.
- Лурия А.Р. Язык и сознание. Под ред. Е.Д. Хомской. Р/Д, 1998.
- Современное терминоведение Сибири. Язык. Культура. Теория познания. Сб. научных статей. Часть 2. – Новосибирск, НИПКиПРО, 2004. – 180с.
- Соколов Е.А., Буланкина Н.Е. Проблемы поликультур и полиязычий в гуманитарном образовании: монография. – М.: Университетская книга; Логос. 2008. – 202 с.
- Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2003. – 239 с.
- Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Продвинутый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Астрель, 2008. – 272 с.
- Соловова, Е.Н. Практикум к базовому курсу Методика обучения иностранным языкам: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Астрель, 2008. – 192 с.
- Синенко В.Я., Кондратенко А.П., Буланкина Н.Е. Интеграционные процессы в образовании: учебно-методическое пособие. – Н., 2009. – 190с.

Тема 7. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

План:

1. История возникновения и развития метода проектов.
2. Дидактические основы метода проектов.
3. Типология проектов.
4. Этапы работы над проектом.
5. Подготовка учащихся к проектной деятельности.
6. Подготовка учителем проектного задания.
7. Использование метода проектов на уроках английского языка.

1. История возникновения и развития метода проектов

Основная цель обучения иностранным языкам – формирование коммуникативной компетенции, что предусматривает не только практическое владение иностранным языком, но и умение работать с информацией: печатной, звуковой на разных носителях, т.е. владение умениями критического и творческого мышления. Следовательно, речь идет об определенной организации содержания обучения и познавательной деятельности учащихся, которая бы облегчала и ускоряла овладение знаниями учащимися, активизировала процесс их усвоения, обучала школьников приемам самостоятельной работы с учебным материалом, способствовала формированию у них информационной и коммуникативной компетенций. Для реализации целей современной системы образования мировая педагогика взяла ориентир на личностно-ориентированный подход. Наряду с такими методами, как обучение в сотрудничестве, дискуссии, ролевые игры проблемной направленности, «Портфель ученика», метод проектов наиболее полно отражает основные принципы личностно ориентированного подхода, базирующегося на принципах гуманистического направления в психологии и педагогике. По своей сути метод проектов предполагает необходимость дифференциации обучения, ориентацию на личность ученика, его потребности и возможности, основывается на принципах сотрудничества и включения учащихся

в активные виды деятельности. Использование метода проектов при обучении иностранному языку позволяет учащимся использовать иностранный язык как средство познания, способ выражения собственных мыслей, восприятия и осмысления мыслей других людей. Это наиболее действенный способ переключить внимание учащихся с формы высказывания на содержание и включиться в познание окружающего мира средствами иностранного языка, расширяя тем самым сферу действия социокультурной компетенции.

Одним из инновационных методов для современной отечественной школы, в основу которого положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности на результат, который достигается благодаря решению той или иной практически или теоретически значимой для ученика проблемы, является метод проектов. Однако он не является принципиально новым в мировой практике.

Метод проектов основывается на теоретических концепциях «прагматической педагогики» (прагма – дело, действие) и проблемного обучения американского философа, психолога и педагога Джона Дьюи (1859-1952).

Дж. Дьюи и его ученики пытались организовать не просто активную познавательную деятельность учащихся, но, что очень важно, деятельность на основе совместного труда, сотрудничества учащихся в процессе

общения. То, что не мог бы сделать один ученик, в совместной деятельности оказывалось вполне достижимым, причем на основе собственных, самостоятельных усилий.

Метод проектов явился своего рода модификацией метода проблем Дж. Дьюи его учеником Уильямом Килпатриком, разделявшим мнение своего учителя о том, что, когда материал предоставляется в готовой, логической форме, он являет собой лишь материал для запоминания, не способствуя развитию способностей учащихся к рассуждению, абстракции и обобщению. Именно поэтому американские педагоги Дж. Дьюи, У. Килпатрик и другие обратились к активной познавательной и творческой совместной деятельности детей при решении одной общей проблемы.

Метод проектов привлек внимание русских педагогов еще в начале 20 века. Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством русского педагога С. Т. Шацкого в 1905 году была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в

практике преподавания. Однако период существования метода проектов в советской общеобразовательной школе был недолгим. Постановлением ЦК ВКП/б/ в 1931 году метод проектов был осужден.

В 80-е годы в педагогическую практику нашей страны из-за рубежа снова пришел метод проектов. Появившись в начале прошлого столетия для решения актуальных тогда задач образования, он не утратил своей ценности и в наши дни.

Актуальность метода проектов обуславливается необходимостью понимать смысл и предназначение своей работы, самостоятельно ставить профессиональные цели и задачи, продумывать способы их осуществления и многое другое, что как раз находит отражение в проектной деятельности. «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить» – вот основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

2. Дидактические основы метода проектов

В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, способность прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно – следственные связи.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с групповым (cooperative learning) подходом к обучению. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. А решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов и средств обучения, а с другой – необходимость интегрирования знаний и умений из различных сфер науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется,

«осязаемыми»: если это теоретическая проблема – то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к внедрению. Таким образом, метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

С педагогической точки зрения метод проектов – это творческая учебная деятельность, в процессе которой учащиеся приучаются творчески мыслить и реализовывать усвоенные ими средства и способы работы. По содержанию эта учебная деятельность интеллектуально нагруженная, по форме предъявления материала она – проблемная, по форме добывания знаний – самостоятельная. Поскольку метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени, то он дает возможность осуществить дифференцированный подход в обучении.

Метод проектов способствует решению целого ряда задач:

1. Формированию личной уверенности в собственных силах каждого участника проектной деятельности, возможности его самореализации и рефлексии, что благодаря:
 - а) проживанию «ситуации успеха» (на уроке или вне урока) не на словах, а на деле почувствовать себя значимым, нужным, успешным, способным преодолевать различные проблемные ситуации;
 - б) осознанию себя, своих возможностей, своего вклада, а также личностного роста в процессе выполнения проектного задания.
2. Развитию у учащихся осознания значимости коллективной работы для получения результата, роли сотрудничества, совместной деятельности в процессе выполнения творческих заданий; стимулированию детей на развитие коммуникабельности.
3. Развитию исследовательских умений (анализировать проблемную ситуацию, выявлять проблемы, осуществлять отбор необходимой информации из литературы, проводить наблюдения практических ситуаций, фиксировать и анализировать их результаты, строить гипотезы, осуществлять их проверку, обобщать, делать выводы).

3. Типология проектов

Вполне очевидно, что метод проектов, будучи комплексным методом, предполагающим по своей сути использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, обучение в сотрудничестве, способен решить ряд задач, связанных с оптимизацией учебного процесса по иностранному языку при условии соблюдения основных требований, предъявляемых к его использованию. Одним из таких требований является знание типологии проектов, так как организация проектной деятельности во многом

определяется типом проекта. Наиболее полной классификацией проектов в отечественной педагогике является классификация, предложенная Е. С. Полат. Она может быть применена к проектам, используемым в преподавании любой учебной дисциплины. Прежде всего, она определила типологические признаки, в соответствии с которыми были выделены следующие типы проектов:

1. Доминирующая в проекте деятельность: исследовательские, творческие, ролевые, практико-ориентированные, ознакомительно-

ориентировочные проекты.

2. Предметно-содержательная область: монопроекты (в рамках одной области знания); межпредметные проекты.
3. Характер координации проекта: с открытой координацией, со скрытой координацией.
4. Характер контактов: региональные (среди участников одной школы, города, региона, страны), международные (среди участников разных стран мира).
5. Количество участников проекта: личностные, парные, групповые проекты.
6. Продолжительность выполнения проекта: краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные проекты.

Однако специфика предмета «иностраный язык» диктует необходимость внесения некоторых уточнений в разработанную типологию учебных проектов по иностранному языку. Это связано с рядом причин: во-первых, владение социокультурной компетенцией означает знание национально-культурной специфики речевого поведения, системы культурных и социальных отношений и социокультурного портрета стран, говорящих на изучаемом языке. Такие типы проектов как «филологические» и «культурологические» были объединены в «социокультурные», поскольку они призваны познакомить учащихся с национально-культурными особенностями стран изучаемого языка. Кроме того, изучение некоторых тем предусматривает обсуждение вопросов, связанных с проблемами взаимоотношения людей, их вкусами, взглядами и т.п., что позволило

дополнительно выделить «социальный» тип проектов. Разумеется, при дальнейшей разработке типологии проектов остались существенные для методики обучения иностранному языку признаки, обусловленные целями обучения: практическое овладение языком, ознакомление с культуроведческими знаниями. Итак, Л. И. Палаева предлагает уточненную типологию проектов по иностранному языку с учетом специфики формирования коммуникативной компетенции:

I Социокультурные

1. Социолингвистические
2. Культуроведческие (страноведческие):
 - а) историко-географические;
 - б) этнографические;
 - в) политические;
 - г) экономические.
3. Социальные

II Ролево-игровые и игровые:

- а) воображаемые путешествия;
- б) имитационно-деловые;
- в) драматические;
- г) имитационно-социальные.

Разумеется, вновь разработанная типология не заменяет собой общедидактическую, а лишь конкретизирует ее с учетом специфики предмета. По иностранному языку проекты, так же как и по другим школьным дисциплинам, могут быть исследовательскими или практико-ориентированными, различаться видом координации, сроками исполнения, но предмет исследования всегда лежит в предметной области данной учебной дисциплины. Поэтому, разрабатывая тот или иной проект, учитель должен иметь в виду характерные особенности каждого из них с учетом специфики предмета «иностраный язык».

4. Этапы работы над проектом

Деятельность учителя и учащихся при выполнении любого проекта всегда подчинена определенной логике, которая реализуется в последовательности определенных этапов и стадий. Что касается вопроса структурирования проектов, то при обучении иностранному

языку сохраняются общие подходы, разработанные в дидактике:

1. Целеполагание (определение темы, проблемы, гипотез, целей проекта).
2. Планирование (определение методов исследования, источников информации, критериев оценки).

3. Исследование (сбор информации, решение промежуточных задач).
4. Презентации (защита и оппонирование) и оценка результатов (качественная оценка проделанной работы).
- Технологию осуществления проекта можно разделить на три этапа: подготовительный, основной и заключительный. На каждом этапе решаются определенные задачи, определяется характер деятельности учащихся и учителя.
- Схематично этапы проектирования можно рассмотреть в таблице.

Этапы	Содержание работы	Деятельность учащихся	Деятельность учителя
I. Подготовительный			
1. Этап мотивации и целеполагания	а) определение темы; б) выявление одной или нескольких проблем; в) уточнение целей конечного результата; г) выбор рабочих групп.	Уточняют информацию. Обсуждают задание. Выявляют проблемы	Мотивирует учащихся. Помогает в постановке целей проекта. Наблюдает.
2. Этап планирования.	а) анализ проблемы, выдвижение гипотез, обоснование каждой из гипотез; б) определение источников информации, способов ее сбора и анализа; в) постановка задач и выбор критериев оценки результатов; г) распределение ролей в команде.	Выдвигают гипотезы решения проблем, формируют задачи. Определяют источники информации. Выбирают и обосновывают свои критерии успеха.	Помогает в анализе и синтезе. Наблюдает.
3. Этапы принятия решений.	а) обсуждение методов проверки принятых гипотез «мозговой штурм»; б) выбор оптимального варианта; в) определение способа представления результата; г) сбор информации – интервью, опросы, наблюдения, эксперименты.	Обсуждают методы проверки. Выбирают оптимальный вариант. Уточняют источники информации.	Наблюдает. Консультирует. Советует (по просьбе). Косвенно руководит.
II. Основной			
Этапы выполнения проекта.	а) поиск необходимой информации, подтверждающий или опровергающий гипотезу; б) выполнение проекта.	Работают с информацией. Проводят исследования. Синтезируют и анализируют идеи. Оформляют проект.	Наблюдает. Направляет процесс анализа (если это необходимо). Составляет и заполняет индивидуальные карты текущего контроля за проектной деятельностью на каждого учащегося.

III. Заключительный			
1. Этап защиты проекта.	а) подготовка и оформление доклада; б) обоснование процесса проектирования; в) объяснение полученных результатов; г) коллективная защита проектов.	Защищают проект.	Наблюдает. Направляет процесс защиты (если необходимо). Задаёт вопросы в роли рядового участника.
2. Этап проверки и оценки результатов.	а) анализ выполнения проекта, достигнутых результатов (успехов и неудач); б) анализ достижения поставленной цели; в) оценка результатов, выявление новых проблем.	Коллективный самоанализ проекта и самооценка.	Участвует в коллективном анализе и оценке результатов проекта.

5. Подготовка учащихся к проектной деятельности

Успех реализации метода проектов во многом зависит от правильно организованной работы и совместных усилий участников проекта на всех этапах и стадиях, степени владения учащимися необходимыми для проектной деятельности навыками и умениями. Анализ практики использования метода проектов показал, что для продуктивной совместной или индивидуальной деятельности в проекте учащиеся должны владеть целым рядом общеучебных умений:

- 1) интеллектуальными: работать с информацией, анализировать, систематизировать, обобщать ее, устанавливать ассоциации с ранее изученным, делать выводы;
- 2) творческими: генерировать идеи, находить многовариантные решения проблемы, предвидеть возможные последствия принимаемых решений;
- 3) коммуникативными: вступать в общение, слушать партнера по общению, адекватно влиять на собеседника, отстаивать свою точку зрения, находить компромисс с собеседником, прогнозировать

- результат своего высказывания;
- 4) социальными: сотрудничать с другими, принимать точку зрения других, нести ответственность за результаты своего труда, подчиняться решению группы, доверять членам команды.

Работа над проектом основана на взаимодействии, совещательности, взаимопомощи и взаимной ответственности всей учебной группы. Поэтому, с одной стороны, необходимо выяснить, насколько учащиеся готовы к сотрудничеству, а с другой - нужно научить их сотрудничать. Учителю важно заранее узнать, насколько его ученики готовы:

- брать ответственность за успехи или неудачи своих одноклассников на себя;
- помогать товарищам по группе;
- приходить на помощь партнерам по группе в случае необходимости;
- вежливо и доброжелательно общаться с партнерами;
- серьезно относиться к порученным заданиям.

Для выявления межличностных

отношений и предпочтений можно использовать такие приемы, как анкетирование, интервью, беседы.

Группы учащихся формируются с учетом психологической совместимости, при этом в каждой группе есть сильный ученик, средний, слабый. Группа выбирает одно задание, но при его выполнении происходит распределение ролей. Каждый ученик получает самостоятельный участок работы в проекте.

Разумеется, учителю необходимо подобрать такие задания, чтобы, выполняя их, школьники учились организовывать работу внутри малых групп сотрудничества: знакомиться с материалом, планировать работу, распределять задания и роли, обсуждать общие задания и индивидуальные результаты, подводить итоги выполнения заданий.

В процессе выполнения проекта учащиеся приходят к выводу, что от успеха каждого зависит успех всего проекта, поэтому каждый участник активно включается в поиск новой информации, в «добывание» знаний. Работая над проектом, школьники учатся работать в «команде», ответственно относиться к выполнению своего участка работы, оценивать результаты своего труда и труда своих товарищей. А это огромный стимул к активному усвоению знаний.

Важным умением при организации проектной деятельности является умение выявить проблему. Необходимо объяснить учащимся суть проблемы, важность и необходимость ее выявления. Следует заметить, что речь идет не об обычных затруднениях (выбор их двух вариантов), с которыми человек может сталкиваться в повседневной жизни, а о проблеме, которая требует обращения к дополнительной информации,

исследованию, рассмотрению разных точек зрения на один и тот же вопрос. В этом разница между затруднением и проблемой.

Любая проблема требует решения. Задача учащихся на этапе обсуждения - дать как можно больше аргументированных гипотез. Необходимо провести предварительный тренинг, чтобы подготовить их к данному виду деятельности. Начинать можно с ответов на дискуссионные вопросы, требующие однозначного ответа да или нет, но в которых имплицитно не содержится ответ. Далее учащиеся учатся давать аргументированные ответы на вопросы, используя факты и данные источников. А если к аргументации ответов последовательно подключать других учащихся, можно, превратить мотивированные ответы на отдельные вопросы в дискуссию. Учащиеся делают выбор одного из контрастирующих подходов к проблеме, который учит учащихся сопоставлять, сравнивать явления и делать выводы. В дальнейшем учащимся могут быть предложены более сложные ситуации и явления, содержащие противоположные подходы к проблеме.

Деятельность учащихся по работе над проектом основывается на сочетании индивидуальной самостоятельной работы с работой в группе сотрудничества, где они учатся планировать совместную деятельность. Это способствует развитию социальных и организаторских умений учащихся, умению работать в «команде». Педагогически грамотно организованная самостоятельная познавательная и творческая деятельность учащихся может стать для них стимулом к дальнейшей исследовательской работе, потребности узнать о рассматриваемой теме больше и глубже.

6. Подготовка учителем проектного задания

Первым шагом учителя для организации проектной деятельности учащихся является выбор темы. В курсе иностранного языка метод проектов может быть использован в рамках программного материала практически по любой теме, поскольку отбор тематики проводится с точки зрения их практической значимости для учащихся, с учетом их возрастных особенностей, и ставит своей целью формирование коммуникативной компетенции.

Необходимо заранее сформулировать проблемы и проблемные вопросы, над которыми учащиеся будут работать в рамках этой темы. Общую проблему любого проекта учитель формулирует при подготовке к уроку, но учащимся она не сообщается. Конкретную проблему будущего исследования учащиеся должны будут формулировать на уроке сами, по-этому учителю необходимо заранее продумать возможные варианты проблем, которые учащиеся могут предложить в процессе самостоятельного обсуждения и которые важно исследовать в рамках намеченной тематики.

Любая проблема предполагает ее рассмотрение, по возможности, решение. Следующим шагом в подготовке учителя к проектной работе является определение возможных гипотез решения выявленных проблем. Под гипотезой мы понимаем систему умозаключений, на основании которых прогнозируется результат исследования. Целью проектной деятельности становится поиск способов выхода из создавшейся проблемной ситуации, решения проблемы.

Для обсуждения проблемных ситуаций и выдвижения гипотез в дидактике используются методы «мозгового штурма» и дискуссии, которые являются обязательной составляющей метода проектов. Учитель должен быть готов организовать такую мозговую атаку на уроке.

Мозговой штурм (от англ. brain storming) - специальный метод

организации совместного обсуждения сложных интеллектуальных задач путем активизации, стимулирования группового поиска идей решения проблемы. Учащиеся должны высказать максимальное количество идей по поводу какой-то одной проблемы, которая должна быть простой и не разлагаемой на отдельные вопросы.

Заранее предусмотреть все идеи, которые могут высказать учащиеся, практически невозможно. Но иногда приходится стимулировать их к такой деятельности. В этом случае важно подготовить некоторые наводящие вопросы, которые можно задать до мозговой атаки. После того, как все идеи будут высказаны и зафиксированы, необходимо организовать обсуждение каждой из высказанных идей. Может возникнуть дискуссия. Это один из основных видов деятельности при работе над проектом.

Дискуссия (от лат discussion - рассмотрение, исследование) - обсуждение какого либо спорного вопроса, проблемы. Это средство реализации речевых умений, способностей учащихся в различных ситуациях общения. Дискуссия представляет собой свободный обмен мнениями по предложенной ситуации, которая может быть представлена либо путем словесного описания, либо путем демонстрации короткой видеозаписи или диафильма.

Следующей задачей учителя является определение возможных способов получения информации. Наряду с возможностью самостоятельного поиска информации необходимо предоставлять учащимся и готовую информацию. Причем информация должна отражать различные точки зрения на один и тот же вопрос или проблему. Такая вариативность позволит не сковывать самостоятельность и инициативу учащихся.

Главная задача учителя заключается не в передаче конкретных знаний, а в обучении способам работы для

получения знаний.

Реализация метода проектов и исследовательского метода на практике ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности своих учеников. Она различна на различных этапах проектирования. Учитель выступает в роли консультанта, помощника, наблюдателя, источника

информации, координатора самостоятельной работы учащихся. Изменяется и психологический климат в классной комнате, так как учителю приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу и работу учащихся на разнообразные виды самостоятельной деятельности учащихся, на приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера.

7. Использование метода проектов на уроках английского языка

В обучении английскому языку метод проектов предоставляет возможность учащимся использовать язык в ситуациях реальной повседневной жизни, что, несомненно, способствует лучшему усвоению и закреплению знаний по иностранному языку.

В обучении английскому языку метод проектов можно использовать в тесном контакте с учебной программой. Я работаю в МБОУ СОШ №132, которая находится в Ленинском районе города Новосибирска. В нашей школе обучение английскому языку ведется по учебникам издательства Longman: «Go!» (1, 2, 3 уровни), «Friends» (1, 2, 3 уровни), «New Opportunities» (Pre-Intermediate, Intermediate). Учитывая высокую загруженность учащихся, я разрабатываю школьные проекты по темам, которые предлагаются учебной программой. Следует отметить, что тема проекта должна не только входить в общий контекст обучения языку, но и быть достаточно интересной для учащихся. Выбор темы проектной работы очень важен, зачастую именно тема проекта, в конечном счете, может определить успешность и результативность проектной работы в целом. Проектная работа может быть использована на любом уровне, в любом возрасте. Например, проект по теме «Семья» может включать такие задания: сделать подписи под фотографиями членов семьи; нарисовать семейное древо и рассказать о своих предках, написать рассказ о жизни бабушек и дедушек; сравнить свое детство с детством родителей и т.д..

Хочу привести несколько примеров возможных тем и видов работ. Выбор зависит от многих факторов, включая возраст, уровень знаний, интересы учеников, материалы, которые доступны учащимся, временные рамки.

Проект «Моя школа».

Проект оформляется в виде мини-альбома, состоящего из нескольких страниц. На первой странице дети пишут номер или название школы. На этой же странице дети помещают девиз и герб школы. На второй странице ученики пишут сочинение «My school», в котором описывают свою школу. Им предлагаются вопросы, по которым можно написать сочинение. Следует отметить, что и сами вопросы, их важность и последовательность обсуждаются с учащимися заранее. Приведу примеры вопросов:

1. Where is your school?
2. How many students are there, in how many classes?
3. What time does it start?
4. What time does it finish?
5. What subjects does the school teach?
6. What sporting or other activities can you do?

На третьей странице учащиеся пишут небольшое сочинение «My personal opinion», в котором выражают свое собственное мнение о школе. Они должны написать не только о том, что им нравится, но также о том, что им не нравится, и против чего они не возражают.

В конце этого альбома дети помещают фотографии школы и школьных

кабинетов.

Проект «Мой любимый журнал».

Ученики приносят свои любимые журналы на уроки английского языка и рассказывают о них. Заранее обсуждается план для подготовки рассказа.

1. Сказать название журнала

This is my favourite magazine. It's called...

2. Описать журнал (о чем этот журнал, сколько в нем страниц, какие там есть рубрики, какую информацию можно найти в этом журнале)

It's a magazine which gives information about television. It's got 64 pages. It's got interviews with actors and...

3. Показать свою любимую статью и рассказать о ней

This page has got a fashion article and...

4. Объяснить, почему нравится именно этот журнал

I like this magazine because...

В старших классах проекты усложняются по форме и по содержанию, практикуется научный подход к их оформлению, при этом, соответственно, увеличивается время на их подготовку – они становятся среднесрочными.

УМК «New Opportunities», по которому обучаются учащиеся 8 класса, предполагает работу над несколькими большими проектами. Во время работы над проектами возникают новые темы, проблемы, требующие от учащихся проявления с их стороны творчества, самостоятельности суждений. В процессе индивидуальной, парной, групповой, коллективной работы над проектами происходит формирование способностей к коммуникации. В период выполнения проектов у школьников развиваются следующие умения:

- **общеучебные:** работа с учебником, со словарем, справочной литературой, составление плана доклада, сообщении, выступления по теме и т. д.;
- **специальные:** умение сокращать текст и передавать его в устной форме, осуществлять тематический подбор лексики, пользоваться словарем, делать краткие записи по проблеме, составлять сообщения и др.;

- **собственно коммуникативные умения** по видам речевой деятельности, включающие речевое и неречевое поведение.

Не возникает никаких сомнений в том, что для каждого учителя важным является повышение эффективности обучения. И этот вопрос требует постоянного поиска решений, которые могли бы оптимизировать учебный процесс.

Существует множество разнообразных форм, позволяющих сделать учебную деятельность максимально эффективной. Одна из них – проектная работа. Преимущества ее известны давно и широко используются в методике преподавания иностранного языка. Следует отметить, что при использовании метода проектов решается ряд задач:

- занятия не ограничиваются приобретением учащимися определенных знаний, умений и навыком, а выходят на практические действия учащихся, затрагивая их эмоциональную сферу, благодаря чему усиливается мотивация учащихся при изучении иностранного языка;
- учащиеся получают возможность осуществлять творческую работу в рамках заданной темы, самостоятельно добывая необходимую информацию, том числе лингвистическую, не только из учебников, но и из других источников;
- в проекте успешно реализуются различные формы организации учебной деятельности, в ходе которых осуществляется взаимодействие учащихся друг с другом и учителем, роль которого меняется: вместо контролера он становится равноправным партнером и консультантом;
- в проектной работе весь учебный процесс ориентирован на учащегося: здесь, прежде всего, учитываются его интересы, жизненный опыт и индивидуальные способности;

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - усиливается индивидуальная и коллективная ответственность учащихся за конкретную работу в рамках проекта, так как каждый учащийся, работая индивидуально или в микрогруппе, должен представить всей группе результаты своей деятельности; - совместная работа в рамках проекта учит учащихся доводить дело до конца, они должны задокументировать результаты своего труда, а именно: | <p>написать статью для газеты, сообщение, собрать и обработать статистические данные, сделать аудио- и видеозапись, оформить альбом, коллаж, стенгазету, выставку, организовать вечер для родителей, одноклассников. Форму презентации (репортаж, сообщение, ролевая игра, викторина, шоу, концерт, дискуссия и т.д.) и документации учащиеся выбирают сами.</p> |
|---|--|

Контрольные вопросы для самостоятельной подготовки по теме

- Какова роль и место произношения в обучении устному и письменному общению?
- Что собой представляют особенности произношения изучаемого языка (англ., немец.) в методической трактовке?
- С какими трудностями можно встретиться при изучении интонации изучаемого языка?
- В чем суть методической трактовки особенностей иноязычной лексики?
- Что говорит в пользу качественного подхода к типологии иноязычной лексики?
- С чем связан отбор лексики для учебных целей?
- Каковы особенности иноязычных грамматических категорий?
- По каким принципам осуществляется отбор продуктивной и рецептивной иноязычной грамматики?

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов. – Санкт-Петербург: «Златоуст», 1999.
2. Владыко О. А. Проектная методика – эффективное средство организации творческой и учебной деятельности на уроке иностранного языка. Иностранные языки в школе №4. 2007.
3. Душеина Т. В. Проектная методика на уроках иностранного языка. Иностранные языки в школе №5. 2003.
4. Копылова В. В. Методика проектной работы на уроках английского языка. «Дрофа». 2006.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие. Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат - Москва, 1999.
6. Палаева Л. И. Вопросы гуманитарных наук №3. Москва. 2005.
7. Соловова Е.Н. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования. Иностранные языки в школе № 4. 2001.
8. Теслина О.В. Проектные формы работы на уроке иностранного языка. Иностранные языки в школе № 3. 2002.
9. Туркина Н.В. Работа над проектом при обучении английскому языку. Иностранные языки в школе № 3. 2002.

Тема 8. МОДЕЛЬ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ

План:

1. *Моделирование учебно-воспитательного процесса на уроках иностранного языка в контексте общих методов обучения (гуманистическая парадигма; творческие методы обучения; развивающее обучение).*
2. *Психологические подходы к образовательному процессу на уроках иностранного языка (развитие мотивации; ситуация успеха; гуманизация межличностных отношений).*
3. *Активные методы обучения на уроке иностранного языка (проблемное обучение; дифференцированное обучение – уровневый подход; коммуникативный подход; деятельностный подход).*

1. Моделирование учебно-воспитательного процесса на уроках иностранного языка в контексте общих методов обучения

Гуманистическая парадигма. В центре внимания гуманистической парадигмы, как пишет В. С. Кукушин, развитие ученика, его интеллектуальные потребности и межличностные отношения. Ее ядро – гуманистический подход к ученику, помощь в его личностном росте. Гуманизация предполагает полноценную жизнь учащегося на уроке, имеющую для него личностный смысл; ответственность не учителя, а ученика за свое обучение, вытекающую из его самостоятельности и самостоятельности. Развитие и саморазвитие, самореализация, творчество ученика, жизнотворчество, субъективность – вот что в основе этой модели образования, а не субъект-объектные отношения как у других (моделей). Что такое развитие? Изменение качественного состояния, появление новых способностей. Развитие – переход учащихся на более высокую ступень активности и самостоятельности в решении поставленных задач. По мнению известного психолога Л. С. Выготского, развитие определяется той мерой помощи, которую надо оказать ребенку в обучении. Согласно Л. С. Выготскому: зона актуального развития – те знания, умения и навыки, которыми человек овладел и может пользоваться самостоятельно; зона ближайшего развития – те знания,

умения и навыки, которыми человек может пользоваться только с помощью взрослого.

Различают развитие:

- общее (универсальных способностей, в том числе физических);
- специальное (связанное со способностями, одаренностью);
- культурное.

Высший уровень развития – саморазвитие.

Западные ученые считают, пишет Есенина И. Е., что школа должна быть моделью правового общества, что трудно реализовать в авторитарной постсоветской школе. В условиях реализации гуманистической парадигмы образования главное – нахождение каждым человеком истины, то есть путь познания. Девиз этой парадигмы: “Познание – это сила!” Педагогический процесс строится по принципу диалога/полилога и богат импровизацией. Здесь не существует нормативной, однозначной истины. Одна из основных ее установок – ценностно-смысловое равенство ребенка и взрослого, не в смысле одинаковости или равноценности знаний и опыта, а в праве каждого познавать мир без ограничений. Гуманистическая парадигма формирует отношения по типу “субъект – субъект”. Учитель и учащиеся совместно вырабатывают

цели деятельности, ее содержание, выбирают формы и критерии оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества. Ценностное отношение к ребенку и детству как уникальному периоду жизни человека, признание развития образования главной задачей школы. Здесь происходит творческий поиск и нахождение собственного содержания, методов, средств обучения и воспитания. Гуманистическое направление предполагает свободу и творчество, как учащихся, так и педагогов.

Творческие методы обучения. Т. В. Орлова считает что, творчество в познавательной деятельности учащихся необходимо готовить, то есть формировать умения культуры умственного труда; готовить школьников к самостоятельному, глубоко осознанному труду, знать познавательные способности учащихся на основе диагностических методик, сравнивая полученную информацию с оценкой их родителей и самооценкой самих учащихся; развивать личностные качества учащихся: нравственное и физическое здоровье, умственную работоспособность, трудолюбие, творческую активность. В большинстве учебных учреждений умения учащихся до сих пор понимаются как самоцель, а не как дидактическое условие, развивающее и воспитывающее творческую познавательную активность. Новая цель – научить мыслить. Следовательно, труд учителя должен стать творческим. У учителя должна быть осознанной потребность в знаниях, адекватных новым социально-экономическим условиям в стране. В настоящее время школе необходим учитель, способный осмыслить наследие мировой и отечественной культуры. Педагог-исследователь – это прежде всего личность высоконравственная, и слагаемые этого комплексного качества исходят из общей культуры учителя. Большое значение в формировании творческой деятельности учителя имеет знание нравственного потенциала

личности и семей учащихся, особенности их нравственного развития, а также содержания коллективной деятельности, то есть творческой деятельности семьи, которая могла бы повлиять на содержание нравственных отношений. Результатом обучения должна стать культура мышления и культура умственного труда, формирующиеся на фоне мотиваций обучения, которое предполагает активную позицию личности ученика в окружающем мире, главный показатель которой – творческая самостоятельность.

Педагогическую деятельность учителя можно считать творческой, если:

- в структуре учебно-воспитательного процесса в школе функционирует педагогическая диагностика, которая периодически устанавливает уровень достижений ученика в учебной деятельности;
- в основе творческой познавательной самостоятельности лежит умение учителя отобрать информацию в целом и, в частности, тексты, входящие в дидактическое обеспечение процесса обучения. Текст в дидактических материалах должен быть оригинальным (художественные произведения и их фрагменты, научно-публицистические статьи, описания произведений живописи, музыки, архитектуры).

Говоря о культуре мышления и умственного труда, необходимо в процессе обучения развивать у учащихся два типа операций, способов, приемов, процедур:

- 1) по развитию механизмов мыслительной деятельности (анализ, синтез, обобщение, рефлексия);
- 2) по совершенствованию процесса познавательной деятельности (смысл информации, выявление ее сущности, системность, классификация, целеполагание, проблематизация, планирование, проектирование).

Что необходимо требовать от школьников, развивая культуру мышления и умственного труда? Прежде всего – формировать сложные общеучебные умения, представляющие собой дидактические единицы более высокого уровня обобщения по сравнению с типовыми общеучебными умениями. Умения – это интеллектуально-практические действия, включающие отдельные автоматизированные компоненты умственных действий. По мере их использования такие умения постоянно совершенствуются в направлении более высокой мобильности, гибкости, вариативности, способности к переносу умений в новые ситуации. Овладение школьниками сложными общеучебными умениями, которые могут перерасти в исследовательские, является показателем культуры мышления учащихся, характерным компонентом творческого мышления.

Остановимся подробнее на развитии механизмов мыслительной деятельности.

При анализе необходимо обучать: выделению главного из частей, выявлению разных характеров взаимосвязей между ними в зависимости от комбинаций, а также разному пониманию целого как совокупности комплексов элементов, как совокупности элементов с выделением у них базового, системообразующего компонента, как совокупности главных элементов в комплексах.

При синтезе следует обучать объединению умений в комплексы; выделению разных комплексов в зависимости от комбинаций (выделение главных элементов из всех комплексов, соединение в целое как элементов с выделением базового системообразующего компонента, так и комплексов по мере их значимости).

Мышление учащихся становится

более продуктивным, если школьники овладевают сложными общеучебными и комплексными дидактическими умениями не столько в условиях получения новых знаний, сколько перестраивая уже имеющиеся знания.

Познавательной деятельности воспроизводящего характера свойственны следующие признаки:

- 1) Учебный материал, предложенный в готовом виде, отчетливо осознается.
- 2) Учебные задания выполняются на уровне копирования, воспроизведения.
- 3) Уровень познавательной активности не выходит за рамки запоминаний, готовых выводов, предложенных правил.
- 4) Применение знаний не связано с переносом на новые знания.

Творческому же характеру познавательной деятельности свойственны определенные особенности. Так, при восприятии и осмыслении нового материала расширяется сфера поисковой деятельности с целью открытия явлений, и их новых сторон. В процессе закрепления на уроке используются новые знания в разнообразных ситуациях, а приемы учебной работы способствуют проявлению сообразительности, догадливости, оригинальному подходу к выполнению заданий.

Кроме того, при выполнении упражнений школьники не только воспроизводят знания и действия, но и широко пользуются самостоятельно открытыми приемами действий, операциями в строго логической последовательности. Дети проявляют более вдумчивое отношение к установлению новых связей между явлениями и процессами.

Развивающее обучение. Как пишет Григорова О. Е., успех работы школы в значительной степени зависит от того, удастся ли обеспечить в процессе

обучения наибольший развивающий эффект, удастся ли достигнуть более высокого уровня развития школьников. Только при условии повышения развивающей функции обучения, возможно осуществить задачи, стоящие перед школой, - повысить теоретический уровень усвоения знаний и преодолеть перегрузку школьников учебными занятиями.

Сначала с позиции психологии и дидактики обоснуем необходимость и перспективу такой работы. Подростковый возраст – это возраст бурного неравномерного роста ребенка во всех направлениях. Его называют переломным, переходным от детского к взрослому состоянию. В подростковом возрасте происходит становление доминирующих интересов, у части подростков возникают профессиональные намерения.

Важным психическим новообразованием является развитие произвольности всех психических процессов. Подросток уже вполне самостоятельно может организовать свое внимание, память, мышление, воображение. Быстро развивается смысловая логическая память, понятийное мышление. При этом мышление приобретает способность строить логические рассуждения на основе выдвинутых гипотез. Подросток становится способным к умственным экспериментам, к мысленному решению задач на основе каких-либо предположений. Для учащихся средних классов характерно развитие волевых качеств – настойчивости, упорства в достижении цели, в умении преодолевать преграды.

Итак, в этом возрасте ребенок показывает готовность к самостоятельной организации деятельности. Помочь ему в обогащении интеллектуальных умений, когда более отчетливо выражаются элементы продуктивного, творческого мышления, а также в развитии гибкости ума и в росте познавательного интереса, может повышение развивающей функции

обучения.

Познавательный интерес – важнейшее личностное образование, которое складывается в процессе общего развития ребенка.

Развивающая система обучения, ее методы и цели, дают возможность ускоренному развитию, расширению познавательного интереса ребенка под влиянием обучения.

Для познавательного интереса школьника особенно характерна эмоциональная окраска его деятельности, личностное отношение к получаемым знаниям, к процессу работы, в большей сосредоточенности, внимательности и организованности при выполнении заданий. Для повышения эмоционального фона развивающая система обучения предлагает привлекать дополнительную литературу, широкий спектр творческих заданий для самостоятельной индивидуальной работы или работы в группах. При этом используются частично поисковый, проблемный и поисковый (исследовательский) метод обучения.

Концепция развивающего обучения не отвергает достижения традиционного обучения (формирования знаний и умений школьников), но на лидирующее положение выдвигает развитие интеллектуальных и обобщенных умений учащихся, их познавательных возможностей. Развивающее обучение предполагает организацию на достаточно высоком уровне самостоятельной поисковой деятельности учащихся. Оно учитывает возможности и перспективы развития разных категорий школьников в рамках одного класса.

Чтобы выйти на уровень поисковой работы со школьниками, необходимо развить творческое педагогическое мышление учителей, сформировать их собственный педагогический стиль деятельности.

Музафова Л. Г. полагает, что дидактическая система, направленная на общее развитие школьников, разработанная под руководством

академика Л.В. Занкова, является альтернативной той системе обучения, которая действовала и действует до сих пор в практике школы. В ней решаются такие задачи, которые волнуют учителей: как можно учить детей без двоек и без принуждения, как развить у них устойчивый интерес к знаниям и потребность в их самостоятельном поиске, как сделать учение радостным.

Эта система отличается верой в ребенка, в его силы, система принимает ребенка таким, каков он есть.

Новая система обучения – это целостная, научно-обоснованная система, все части которой взаимосвязаны и взаимодействуют. Система охватывает не только классную работу, но и широко поставленную внеурочную работу.

Регулирующую и направляющую роль в системе имеют дидактические принципы, сформулированные Л.В. Занковым:

- 1) Воспитание у учащихся положительной мотивации учения и познавательных интересов;
- 2) Обучение на более высоком уровне трудности;
- 3) Ведущая роль теоретических знаний;
- 4) Осознание процесса обучения;
- 5) Изучение материалов более быстрым темпом;
- 6) Развитие каждого учащегося класса;
- 7) Гуманизация взаимоотношений учителей и учащихся.

Принцип обучения на более высоком уровне трудности

Нельзя этот принцип понимать примитивно, только как увеличение объема изучаемого материала. Если процесс овладения знаниями идет у школьника без преодоления трудностей, т.е. без какого-либо напряжения духовных сил, по накатанной дороге, то их развитие идет медленно и вяло. И наоборот, преодоление трудностей, но не каких бы то ни было, а определенных, достигнутых для ребенка, таких, которые находятся в зоне его ближайшего развития, вызывает у него духовный подъем, веру в свои силы. Нужно дать

ребенку почувствовать, что это он сам открыл что-то новое для себя или принимал в этом участие, и по ходу урока увидел конкретный результат своей умственной деятельности. Этим результатом может быть какое-либо правило, закон, положение, которое дети открыли самостоятельно, при помощи направленных вопросов учителя.

Ведущая роль теоретических знаний

Этот принцип совсем не обозначает того, что ученики должны заниматься изучением теории, и запоминать научные термины, формулировки законов и т.д. – Нет! Это было бы нагрузкой на память и увеличило бы трудности учения. Этот принцип предполагает, что ученики в процессе упражнений ведут наблюдения над материалом. При этом учитель направляет их внимание и ведет к раскрытию существенных связей и зависимостей в самом материале. Ученики подводятся к уяснению определенных закономерностей, делают выводы. Ученики любят исследовательско-поисковую работу, им нравится открывать закономерности, делать выводы на основе этих наблюдений.

Осознание процесса учения

Принцип осознания процесса учения обращен как бы внутрь – на осознание самим учеником протекания у него процесса познания: что он до этого знал, и что нового ему открылось в изучаемом материале, рассказе, явлении, предмете.

Такое осознание определяет наиболее правильное взаимоотношение человека с окружающим миром, а в последствии развивает самокритичность, как черту личности.

Принцип прохождения материала быстрым темпом

Этот принцип противостоит топтанию на месте, однотипности упражнений при прохождении одной темы. Более быстрое прохождение в обучении не противоречит, а отвечает потребности детей: их больше интересует познание нового, чем длительное повторение уже знакомого материала. Это не значит, что навык как таковой не сформируется, я думаю, что все зависит от творческого подхода самого

учителя к проведению урока. Можно проверять и закреплять ранее изученный материал только в интересной форме, используя разнообразные примеры и упражнения.

Цель учителя обучения по этой системе – вывести личность каждого ученика в режим развития, пробудить потребность в познании.

Кукушин В. С. выделяет основные принципы развивающего обучения:

- проблемность обучения;
- оптимальное развитие различных

видов мыслительной деятельности (наглядно-действенного, практического, наглядно-образного, отвлеченного, абстрактно-теоретического);

- индивидуализация и дифференциация обучения.

Можно видеть, что развивающая система обучения с ее методами, которые выражают предпочтение деятельности творческого типа, раскрывает широкие возможности использования на всех этапах обучения проблемных ситуаций.

2. Психологические подходы к образовательному процессу на уроках иностранного языка

Развитие мотивации. Учебная деятельность является с позиции А. Н. Леонтьева (Цитируется по 8) познавательной деятельностью, а “познавательная деятельность – это своеобразный сплав информационных процессов и мотивации, это направленная избирательная активность поисково-последовательных процессов, лежащих в основе приобретения и переработки информации”. Формирование устойчивой мотивации происходит в процессе учебной деятельности. Следовательно, организация процесса обучения может изменять мотивацию, способствовать появлению новых мотивов и исчезновению уже имеющихся. Мотивация, считает О. Ю. Искандарова, выполняет разнообразные функции в познавательной деятельности учащегося: побуждает к непрерывной интенсивной деятельности, задавая ей определенный темп, конкретизирует степень волевых усилий, придает избирательную направленность познавательным действиям (регуляторная функция), обуславливает темп и результативность (развивающая функция) и выступает в качестве внутреннего механизма управления, саморегуляции всей учебной деятельности (управленческая функция). Мотивации нельзя научить, ее можно лишь стимулировать, развивать, повышать.

В.С. Кукушин полагает, что побудительным началом активной мыслительной деятельности должно

быть не принуждение к активности, а желание обучаемого решить проблему. Только в этом случае активность будет мотивированной и продуктивной. Преимущество надо отдавать не внешней мотивации (получить оценку), а внутренней (станешь интереснее другим людям, сможешь достичь чего-либо). Одним из эффективных мотивационных механизмов повышения мыслительной активности обучаемого является игровой характер учебно-познавательной деятельности. Обучающая игра имеет важную закономерность: первоначальная заинтересованность внешней стороной явлений постепенно перерастает в интерес к их внутренней сути.

В то же время необходимо учитывать известный закон Джеркса-Додсона: слишком высокая мотивированность, эмоциональное напряжение также ухудшают результаты деятельности, как и чересчур низкая мотивированность.

Маркова А. К. выделила следующие уровни развития учебной мотивации у школьников:

- 1) Отрицательное отношение к учению. Преобладают мотивы избегания неприятностей, наказания. Объяснение своих неудач внешними причинами. Неудовлетворенность учителем, неуверенность в себе.
- 2) Нейтральное отношение к учебе. Неустойчивый интерес к внешним результатам учения. Переживания скуки, неуверенности.
- 3) Положительное, но аморфное

отношение к учению. Широкий познавательный мотив в виде интереса к результату учения и отметки учителя. Широкие нерасчлененные социальные мотивы ответственности. Неустойчивость мотивов.

4) Положительное отношение к учению. Познавательные мотивы, интерес к способам добывания знаний.

5) Активное, творческое отношение к учению. Мотивы самообразования, их самостоятельность. Осознание соотношения своих мотивов и целей.

6) Личностное, ответственное, активное отношение к учению. Мотивы совершенствования способов сотрудничества в учебно-познавательной деятельности. Устойчивая внутренняя позиция, мотивы ответственности за результаты.

Если у школьника сложилась отрицательная мотивация, то задача учителя – обнаружить ее и найти способы коррекции. Для выявления учеников, имеющих отрицательную мотивацию, следует использовать:

Наблюдение. Ученики с отрицательным отношением к учению склонны пропускать уроки под благовидным предлогом. Они небрежно выполняют домашнее задание, не задают вопросы учителю.

Беседу с учеником. В ходе беседы учитель выясняет, какие задания вызвали интерес у ученика, какие задания были для него трудны.

Создание ситуации выбора. Например, учитель предлагает ученику вместо занятий, выполнить какое-либо поручение, где не нужно прилагать усилий к учению.

Выявить причину отрицательного отношения к учению.

Установить доброжелательные, гуманные отношения с учеником.

Ликвидация причины, приведшей к низкому уровню мотивации.

Выявление и отработка слабых

звеньев.

Обучение должно быть индивидуальным с занимательными заданиями.

Создание ситуации успеха.

Среди аспектов, повышающих уровень мотивации, можно выделить, прежде всего, постоянно поддерживаемый интерес обучающихся к самому процессу овладения иностранным языком, его результативность.

Ситуация успеха. Е. В. Коротаева считает, что механизм регуляции человеческой активности через эмоции успеха / неуспеха – инструмент очень тонкий, сугубо индивидуальный.

На первый взгляд, кажется, что учителю достаточно несколько раз организовать ситуацию успеха, при которой ученик испытывает успех, - и высокий уровень познавательной активности обеспечен. Но такое отношение к ситуации успеха может привести к обратному результату: постоянное обеспечение успешности учения может сформировать не активное, но привычное, и, возможно, индифферентное отношение к учебной деятельности. Мало того постоянное ожидание положительного результата чревато развитием неспособности к преодолению трудностей, в сложных учебных и жизненных ситуациях. Тем не менее, ситуация успеха на мотивационном этапе является основой для формирования положительных эмоций к предстоящей деятельности, на операционном – обеспечивает условия успешного выполнения задания, делая этот процесс эмоционально и интеллектуально привлекательным для учащегося, на результативном – усиливает активное отношение к учению, обращая его мотив к новой деятельности, или корректирует сформировавшееся негативное отношение. Ситуация успеха “перерастает” из приема в педагогическое условие активизации учебной деятельности, если происходит смена позиции учащегося: из объекта в субъект учебной деятельности. На начальном этапе организации ситуации успеха ученик находится в

роли объекта. Затем, принимая (или не принимая) предложенные условия, он активно включается в происходящее, влияет на ход реализации ситуации успеха, то есть становится субъектом обстоятельств. Испытав радость от заслуженного успеха, школьник желает его повторить, упрочить. Он начинает самостоятельно искать пути для его повторения: это придает уверенность в собственных силах, позитивно влияет на взаимоотношения с окружающими. Таким образом, из субъекта обстоятельств ситуации успеха учащийся становится субъектом учебной деятельности, носителем активного, преобразующего начала. Ситуация успеха, которая являлась средством воспитания и развития познавательной активности, перерастает в условие, формирующее у учащихся сознательное, творческое отношение к учебному процессу.

Итак, ситуация успеха только тогда становится действенным средством активизации познавательной деятельности, когда она:

- реализуется на всех этапах деятельности процесса;
- усложняет учебные и воспитательные задачи, стоящие на каждом этапе;
- реализуется с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Гуманизация межличностных отношений. Принцип работы над развитием всех учащихся, пишет Бутырский Г. А., является показателем гуманного отношения учителя к ученику. Развивать нужно всех детей, независимо от их умственных способностей. Главное учитывать, что результаты могут сказаться не сразу.

Особая доверительная атмосфера обучения, которая устанавливается в классе между учителем и учащимся, добрые, уважительные отношения детей друг к другу являются важнейшим условием эффективной реализации продвижения детей в развитии.

Для того, чтобы в классе была обстановка демократического союза учителя и ученика, советует Столяренко Л.Д., учитель должен сам пропустить через себя всю важность этого процесса, прочувствовать это. Если учитель добьется таких отношений с детьми, тогда и уроки будут иметь гораздо больший эффект, каждый урок будет для ребят праздником. Учитель станет первым другом и советчиком. Дети не должны бояться высказывать свое мнение, должны уметь доказывать свою точку зрения.

Учитель должен уметь выслушать каждого ученика, независимо от того, верен его ответ или нет. Важен сам процесс мыслительной деятельности, а затем уже результат. Если результат неверен, учитель должен помочь ученику выйти из той или иной ситуации, должен обучить его, и добиться нужного результата.

Нельзя пресекать учеников словами: «Неправильно! Садись. Кто скажет лучше?» В данном случае между учителем и учениками возникает психологический барьер. Такие отношения мешают продвижению учащихся в развитии. В новой системе, прежде всего, меняется сам урок. Формы учебного процесса в системе предполагают большую гибкость, чем в работе по общепринятой программе.

3. Активные методы обучения на уроке иностранного языка

Проблемное обучение.

Распространенные объяснительно-репродуктивные технологии, как пишет В.С. Кукушин, не в состоянии обеспечить развитие и саморазвитие учащихся. Они могут дать приращение знаний, умений, навыков, но не приращение развития. Чтобы обеспечить развитие, необходимо ввести учебный процесс “в зону ближайшего развития” (Л. Выготский, Л. Занков). Этим и обладает проблемное обучение. Оно предполагает наличие особого, внутренне противоречивого, проблемного содержания; но чтобы обучение приобрело проблемный характер, этого не достаточно. Проблемы с объективной необходимостью должны возникнуть в сознании учащихся через проблемную ситуацию. Проблемная технология приведет к проблемному знанию. Следовательно, ученик должен уходить с урока с проблемой.

Суть активизации посредством проблемного обучения состоит в активизации мышления учеников путем создания проблемных ситуаций, в формировании познавательного интереса (внутренней мотивации) и моделировании умственных процессов, адекватных творчеству. Этому способствуют задания, связанные с интерпретацией текста, его преобразованием, группировкой фактов, оценкой событий, подготовкой сообщений по рекомендованному или самостоятельно подобранному материалу, учебные ролевые игры, дискуссии, ситуативно обусловленные высказывания с широким использованием наглядности и технических средств обучения.

Виднейшие отечественные дидакты, М. А. Данилов и В. П. Есипов, в свое время сформулировали правила активизации процесса обучения, которые отражают принципы организации проблемного обучения:

- вести учащихся к обобщению, а не давать им готовые определения, понятия;
- эпизодически знакомить учащихся с методами науки;
- развивать самостоятельность их мысли с помощью творческих заданий.

С начала 60-х годов развивается мысль о необходимости усиления роли исследовательского метода в обучении естественнонаучным и гуманитарным дисциплинам. Задача состоит в том, чтобы постепенно подводить учащихся к овладению методом науки, будить и развивать у них самостоятельную мысль.

И. Я. Лернер сущность проблемного обучения видит в том, что “учащийся под руководством учителя принимает участие в решении новых для него познавательных и практических проблем в определенной системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям советской школы”.

М.И. Махмутов считает что, проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором сочетается систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки. Процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся.

Основными функциями проблемного обучения являются:

- развитие интеллекта учащихся, то есть их познавательной самостоятельности и творческих способностей;
- формирование диалектико-материалистического мышления школьников;
- формирование всесторонне и гармонично развитой личности;
- формирование и накопление опыта творческой деятельности;
- формирование мотивов учения,

социальных, нравственных и познавательных потребностей.

М. И. Махмутов выделяет четыре уровня проблемного обучения:

- 1) Уровень обычной активности.
- 2) Уровень полусамостоятельной активности.
- 3) Уровень самостоятельной (продуктивной) активности.
- 4) Уровень творческой активности.

Уровень обычной несамостоятельной активности – это восприятие учащимися объяснений педагога, усвоение образца умственного действия в условиях проблемной ситуации, выполнение самостоятельных работ, упражнений воспроизводящего характера.

Уровень полусамостоятельной активности характеризуется применением усвоенных знаний в новой ситуации и участием учащихся в совместном с педагогом поиске способа решения поставленной учебной проблемы.

Уровень самостоятельной активности предусматривает выполнение самостоятельных работ репродуктивно-поискового типа, когда обучаемый самостоятельно работает по тексту учебника, применяет усвоенные знания в новой ситуации, конструирует решение задачи среднего уровня сложности, путем логического анализа доказывает гипотезы с незначительной помощью педагога.

Уровень творческой активности характеризует выполнение самостоятельных работ, требующих творческого воображения, логического анализа, открытия нового способа решения, самостоятельного доказательства.

Дифференцированный подход. Говоря об этом принципе, хочу сказать, что я осуществляю дифференцированный подход. Есть группы, в которых к ребятам нужен особый подход – необходимо активное развитие их творческих способностей. Они хорошо анализируют, составляют, сравнивают, делают выводы. Но есть ребята, которым нужно давать определенный алгоритм

выполнения заданий. Поэтому работа в классе и носит дифференцированный подход.

Очевидно, одна и другая группы требуют разных педагогических мер. Дифференцированный подход состоит в том, чтобы учитывать тем или иным образом эту разницу. Дифференцированный подход организационно состоит в сочетании индивидуальной, групповой, фронтальной работы.

На этапе закрепления знаний и умений основой дифференцированного подхода является разноуровневые задания, которые можно эффективно применять и на других этапах урока.

Бутырский Г. А. выделяет основные условия осуществления дифференцированного подхода в обучении:

- 1) Знание индивидуальных и психологических особенностей отдельных участников и групп учащихся.
- 2) Умение анализировать учебный материал, выявлять возможные трудности, с которыми встретятся разные группы учащихся.
- 3) Составление развернутого плана урока, включая вопросы разным группам и отдельным учащимся (разноуровневые задания).
- 4) Умение «спрограммировать» обучение разных групп учащихся.
- 5) Осуществление оперативной обратной связи.
- 6) Соблюдение педагогического такта.

Дифференцированный подход подразумевает индивидуальный подход к учащимся с учетом уровня познавательной активности. Обучение и развитие познавательной активности будет более эффективным, если работать не с классом в целом, предлагая всем задания одной и той же степени сложности, и ориентируясь при этом по среднеуспевающему ученику, а использовать уровневый подход и специфические методы для каждого отдельного уровня познавательной активности учащихся.

В своей работе Е. В. Коротаева предлагает учителю выбрать для себя подходящую классификацию уровней познавательной активности и опираться на методические рекомендации для работы на каждом уровне.

Г.И. Щукина, опираясь на репродуктивно-подражательную, поисково-исполнительскую и творческую активность, предлагает методический путь активизации познавательной деятельности учащихся. В самих названиях уже даны рекомендации, методы обучения, обуславливающие тот или иной уровень познавательной активности.

В классификации Т. И. Шамовой четко прослеживается изменение субъектного начала в познавательной позиции ученика, поэтому можно сказать, что в данной классификации выделен технологический путь активизации познания. В третьей классификации определяется уровень интенсивности познавательной активности школьника. Таким образом, можно определить познавательную активность как личностное свойство, которое приобретается, закрепляется и развивается в результате особым образом организованного процесса познания с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся. Степень проявления активности учащегося в учебном процессе – это динамический, изменяющийся показатель. В силах учителя помочь учащемуся перейти с нулевого уровня на относительно-активный, с последнего на исполнительно-активный. И во многом именно от педагога зависит, дойдет ли воспитанник до творческого уровня или предпочтет остаться на “камчатке”...

Е. В. Коротаева дает методические рекомендации для работы на каждом уровне познавательной активности:

Нулевой уровень познавательной активности

Учащиеся с данным уровнем познавательной активности найдутся в любом классе. Им не свойственны агрессия или демонстративный отказ

от учебной деятельности. Как правило, они пассивны, с трудом включаются в учебную работу, ожидают привычного давления (в виде замечаний) со стороны учителя.

При восприятии учебной задачи эти учащиеся не проявляют заинтересованности, готовности включиться в работу; не приступают к выполнению без подсказки или напоминания учителя, одноклассников; обычно оказываются не в состоянии самостоятельно решить предложенную учебную задачу и даже не пытаются собственное нестандартное решение. Эта группа учащихся, как правило, не имеют высоких оценок по основным учебным дисциплинам.

Задача учителя заключается в том, чтобы нейтрализовать негативные воспоминания, которые вызывают боязнь новой учебной работы. Занимаясь с этой группой учащихся, педагог должен иметь в виду, что они медленно включаются в работу; их активность возрастает постепенно. Не следует предлагать им заданий, которые требуют быстрого перехода с одного вида деятельности на другой. Поскольку импровизации им трудны, следует давать им время на обдумывание ответа и не задавать неожиданных и каверзных вопросов “на понимание”. Учителю очень важно установить добрые, благожелательные отношения с учащимися нулевого уровня познавательной активности: на уроке они обычно относятся к “пренебрегаемым”. Основным приемом, помогающим наладить эти отношения, являются “эмоциональные поглаживания”. К ним относятся:

- обращение к ученику только по имени;
- “опора на похвалу, на одобрение, на добрый ласковый тон, на ободряющие прикосновения во время уроков”;
- акцент на позитивное построение фраз.

Помимо этого, учитель может создавать такие условия, когда ученику

самому захочется включиться в учебную деятельность. В классе, где учащихся с таким уровнем большинство, учителю можно посоветовать проводить минутки психологической разгрузки, или “эмоциональной подзарядки”. К ним относятся шутки, загадки, скороговорки. При выполнении всех этих условий учителем, у учащихся рождается состояние комфортности, ожидание встречи с данным педагогом и как результат приложенных усилий постепенный переход с нулевого на относительно-активный уровень познания.

Относительно-активный уровень

Учащиеся данного уровня характеризуются заинтересованностью только в определенных учебных ситуациях, обусловленных, как правило, темой (содержанием) урока или приемами преподавания. Активность учеников этой группы зависит от привлекательности учебных ситуаций. В ходе обычного урока активное отношение, не подкрепляемое волевыми или интеллектуальными усилиями учащихся, снижается. Во время урока ученики с относительно-активным уровнем предпочитают объяснение нового материала повторению; легко подключаются к новым видам работы, однако при затруднениях так же легко теряют к ним интерес. Такое отношение влияет и на степень самостоятельности ученика: предпочтение отдается репродуктивным видам работы. Поскольку эти ученики не имеют системных знаний и навыков, проявления активного отношения к изучаемому материалу носят у них эпизодический характер. Эпизодически эти ученики могут удивлять учителя быстрыми правильными ответами. Как правило, именно данная группа оказывается в состоянии противоречия (необходимость выполнения задания при недостатке условий для этой работы). Здесь неоценима помощь учителя, который при необходимости поможет снять интеллектуальную усталость, преодолеть волевою апатию,

стимулировать познавательный интерес. Учащиеся данной группы часто боятся приступать к выполнению учебного задания, оно кажется им слишком большим и сложным. Поэтому можно разрешить учащимся выполнить лишь часть задания. Необходимо отметить, что этим учащимся присуща торопливость. Поэтому они нуждаются в опорных таблицах, рисунках-подсказках и схемах. Стратегия учителя в работе с относительно-активными учащимися заключается не только в том, чтобы помогать им включиться в учебную деятельность, но и поддерживать для них эмоционально-интеллектуальную атмосферу на протяжении всего урока. В результате последовательной педагогической работы ученик начинает испытывать радость, подъем не только при восприятии учебной задачи, но и при ее выполнении. Достигнув успеха, он желает его повторить. Если последующие уроки не обманут его ожиданий, то создадутся предпосылки для постепенного перехода с относительно-активного на исполнительно-активный уровень познания.

Показателями сформированной относительной активности учащихся в познавательной деятельности являются:

- стабильное посещение уроков и внеклассных занятий,
- охотное вступление в диалог с учителем по содержанию учебного материала;
- чтение дополнительной литературы по предмету;
- восприятие нестандартных учебных ситуаций, свидетельствующее о сформированном эмоционально-интеллектуальном настрое учащихся.

Исполнительно-активный уровень познавательной деятельности

Учащиеся с активным отношением к познавательной деятельности, как правило, любимы учителями. Такие ученики систематически выполняют домашние задания, с готовностью включаются в те формы работы,

которые предлагает им педагог. Они достаточно осознанно воспринимают учебную задачу, зачастую предлагают оригинальные пути решения и работают преимущественно самостоятельно. Именно на эту группу учащихся опирается учитель при изучении новой (непростой) темы; именно эти школьники выручают учителя в трудных учебных ситуациях. Главное достоинство этих учащихся – в стабильности. Однако у этих учащихся есть свои проблемы. Их называют “зубрилками” за усидчивость и прилежание. Многим кажется, что детям с активным познавательным уровнем учеба дается легко. В этом есть доля истины; но не надо забывать, что такая кажущаяся легкость – результат более ранних усилий ученика: умение сосредоточиться на задаче, внимательно знакомиться с условиями задания, активизировать имеющиеся знания, выбирать наиболее удачный вариант, а при необходимости повторять всю эту цепочку. Именно такой подход позволяет учащимся активно включаться в учебную работу на уровне своих возможностей. Основное отличие между учениками относительно-активного уровня и исполнительно-активного в том, что деятельность первых вызвана внешними причинами (приемами преподавания, темой урока), а активность вторых обусловлена внутренней работой – работой мысли.

Учащиеся этого уровня познавательной активности так же, как и вышеназванные нуждаются во внимательном отношении со стороны педагога. Эти ученики начинают скучать на уроке, если материал достаточно прост, если учитель занят с более слабыми учениками.

Основными приемами, стимулирующими учащихся на исполнительно-активном уровне, можно назвать все проблемные, частично-поисковые и эвристические ситуации, которые создаются на уроках.

Творческий уровень познавательной активности

Общепризнанно, что особые

способности, или одаренность, зависят от врожденных задатков. Можно ли, в таком случае, выделять творческий уровень познавательной активности для всех учащихся? Не создается ли группа, куда заранее не попадут более половины всех учеников? По данным американских психологов, одаренностью наделены от 5 до 20% учащихся.

Что такое творчество? Это всегда воплощение индивидуальности, это форма самореализации личности; это возможность выразить свое особое, неповторимое отношение к миру. Американский психолог Э. Маслоу утверждал, что потребность в творчестве и самовыражении заложена в самой природе человека. Однако реализуется она в течение жизни всего на 10%. Ребенок, как и взрослый человек, стремится выразить свое “Я”. Но часто взрослые полагают, что каждый ребенок рождается с творческими способностями, и если ему не мешать, то рано или поздно они обязательно проявятся. “Но, как показывает практика, – отмечает О. М. Дьяченко, – такого невмешательства мало: не все дети могут сами открыть дорогу к созиданию и, уж конечно, не все могут сохранить надолго творческие способности”.

Именно в школьные годы наступает критический период детской креативности. Следовательно, именно в школьный период как никогда нужна помощь педагога, чтобы преодолеть этот кризис, обрести (а не потерять) возможность для самореализации, для выражения своего “Я”. Творчеству, как и любому виду человеческой деятельности, присущи эмоциональные, интеллектуальные и волевые процессы. Но отличают творческую деятельность от остальных видов такие специфические черты, как воображение, интуиция, образность.

Поставив перед учителем задачу, создать условия для максимального проявления творческих способностей учащихся, нужно обеспечить его такой программой действий, которая включала

бы активизацию всех компонентов творчества: эмоциональную, волевою и интеллектуальную сферу, сферы воображения, интуиции, образного мышления. Для создания творческой атмосферы на уроке необходимо знание специальных педагогических приемов. Важным приемом (и одновременно условием) творческой деятельности является чувство удивления, новизны, а также готовности принять нестандартный вопрос, нестандартное решение. Деятельность педагога на творческом уровне познавательной активности заключается, прежде всего, в развитии у учащегося самой потребности в творческой деятельности, в стремлении к самовыражению, самоактуализации через различные виды творчества. Помочь в достижении этой цели могут и отдельные приемы, активизирующие творчество учащихся, и специальные творческие уроки. Для тех педагогов, которые предпочтут второй путь, есть несколько рекомендаций – пожеланий:

- будьте терпеливы;
- не забывайте о доброжелательности. Оценивание детских творческих работ – дело очень деликатное;
- не бойтесь движения и шума на занятиях. Начинайте уроки с небольших физических разминок, чтобы разогреть детей;
- помните о равноправии. Не нужно делить детей на талантливых и остальных;
- творите сами. Как нет детей без воображения, так нет и педагога без творческих порывов.

Коммуникативный подход. Логинова Л. И. считает, что в последнее время широкое распространение получил коммуникативный подход к обучению иностранному языку, то есть использование коммуникативной функции речи. Такой подход к обучению позволяет создать мотивацию к обучению второму языку – а эта проблема особенно актуальна в начальной школе. Кроме того, коммуникативно-ориентированное

обучение готовит учащихся к активному использованию языка в реальной жизни. Этот факт трудно переоценить, так как практическое применение полученных знаний, лежащее в основе всякого обучения, дает возможность тренировки и совершенствования.

Традиционное преподавание второго языка ориентированно на передачу академических языковых знаний, без опоры на непосредственную коммуникацию. При этом овладение разговорной речью осуществляется только в рамках учебной ситуации – чтение вслух, пересказ текста или заданный диалог. Такое обучение (без использования творчества и воображения учащихся) значительно сужает языковые коммуникативные возможности и не дает возможности использовать имеющиеся знания для общения на иностранном языке.

Мосунова Л. А. констатирует, что с психологической точки зрения коммуникативный подход к обучению ценен тем, что предполагает, прежде всего, личностную ориентацию в обучении, дает возможность раскрыть творческие способности, но самое важное – способствует становлению активной и ответственной позиции в обучении.

Переход на коммуникативно-ориентированное обучение требует от учителя изменения стиля преподавания и использования новых методов и приемов обучения.

Коммуникативный подход предполагает создание на уроке атмосферы доверия и сотрудничества, когда все учащиеся вовлечены в процесс обучения.

Бездухов В. П. выделяет основные принципы коммуникативного подхода:

- активная познавательная позиция учащегося;
- открытое общение учащихся – они выражают собственное мнение, чувства, делятся опытом;
- деятельность, имитирующая реальные ситуации общения;
- совместная деятельность учащихся;

- ответственность учащихся за результаты обучения, формирование умения учиться;
- вариативность роли учителя в зависимости от задачи каждого этапа и урока (носитель информации, наблюдатель, консультант).

Деятельностный подход. Современные тенденции общества диктуют нам условия формирования ученика как полноценного, равноправного члена общества и самостоятельной, незаурядной личности. А это значит, и в образовательной сфере, где он получает навыки, умения, знания, опыт, он должен быть в такой же позиции. То есть из объекта обучения он должен стать субъектом учебной деятельности, полностью ответственным за результаты своего обучения, умеющим ставить перед собой цели и задачи, выбирать способы и средства достижения, оценивать результаты своей деятельности – считаем мы вслед за Коряковцевой Н. Ф. (10). Ученик должен сам быть заинтересован в учении. Его деятельность должна быть активной. Он должен иметь и уметь отстаивать свою позицию. Прежде всего, он должен хотеть саморазвиваться и повышать уровень познавательной активности, так как ничему нельзя научить, если нет желания. Основываясь на теорию К. Маркса (Цитируется по 7) можно заключить, что одним из родовых качеств, определяющим ориентиры в целях обучения, является то, что человек – субъект собственной деятельности, собственно формирования и изменения. Исходя из представлений А. Маслоу (Цитируется по 18), современный ученик должен стать самоактуализирующейся личностью, то есть индивидом, использующим и реализующим при обучении все свои способности, таланты, потенции. Это возможно, если давать ученикам не готовые знания, а предлагать для решения проблемные ситуации, в которых они как раз и проявят свою деятельность. Хафизова Д. А. (24) считает, что основным критерием деятельностного подхода является –

переход воспитания в самовоспитание, образования в самообразование, познания в самопознание. К. Роджерс (Цитируется по 7) писал, что “образованным человеком является лишь тот, кто научился учиться, кто научился развиваться ...” Деятельностный подход предполагает то, что задачей учителей является - устранение такой причины, как неумение учиться, тормозящей развитие и способствующей появлению нежелания учиться, чтобы вырастить ученика как знающего и умеющего применять эти знания человека.

Любая активность проявляется в определенных условиях. Развитие познавательной активности в определенной мере зависит от условий правильно и грамотно организованного процесса обучения и воспитания. Все рассмотренные выше подходы значимы для достижения поставленной цели, один подход вытекает из другого, и тем самым создается целостная картина способов работы, направленной на развитие познавательной активности. Доминирующим звеном является личностный подход. Мы должны уже сейчас относиться даже к младшему школьнику как к личности, если хотим в дальнейшем видеть его таковым. Что такое развитие относительно человека – это как раз и есть процесс становления личности. Если придерживаться личностного подхода, то отсюда вытекают устарелость авторитарной парадигмы образования. Причина в том, что в самом понятии личность заложено понятие свобода, и ни о каком давлении учителя на ученика и речи не может быть. Подходы, методы образовательной системы прошлого столетия не применимы в условиях современного общества, а новые еще не найдены. Предпринимаются лишь только попытки, но как таковая новая образовательная система еще не сформирована. Главное в таких условиях не сбиваться с правильного пути, и не начать “служить ложным идолам”. На пути перехода от авторитаризма к демократии в образовательной

среде есть камень преткновения, то есть либеральный (безразличный) стиль отношения учителя к ученику. Учитель как образец нравственности не в праве “наткаться” на подобные камни. На развитие познавательной активности влияют и чисто учебные подходы такие, как: коммуникативный подход или проблемное обучение; и эмоциональные, например, ситуация успеха, доброжелательное, гуманистическое отношение учителя. Проблемное обучение предполагает развитие мыслительной деятельности, самостоятельности. Коммуникативный подход является следующим этапом,

то есть дает возможность перевести мысль в действие – в речь. Свобода самовыражения, подразумеваемая в коммуникативном подходе, позволяет сформироваться таким качествам, как: активность, индивидуальность. Современная система образования центрирована на ученике. Следовательно, он и является основным субъектом деятельности, направленной на познание. Деятельностный подход диктует необходимость смены функций учителя, а именно - творец своей судьбы сам ученик, вся ответственность за обучение лежит на нем, он главное действующее лицо, учитель лишь направляет.

Контрольные вопросы для самостоятельной подготовки по теме

1. Перечислите основные подходы к обучению, предложенные за последние двадцать лет.
2. В чем суть каждого из подходов, позволяющих на современном уровне моделировать учебный процесс на занятиях по иностранному языку?
3. Какие уровни познавательной активности Вы используете в своей работе?
4. Раскройте их смысл.
5. Какие активные методы Вы предпочитаете при моделировании деятельности учащихся на своих уроках?
6. Какие развивающие виды деятельности на уроке чаще всего используются в Вашей практике?

Литература

- Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.
- Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы речевого высказывания. М., 1969.
- Леонтьев А.Н. Избранные психологические сочинения: В 2 т. – М., 1983.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1959.
- Лингвосоциокультурный метод. <http://buro-perevodov.org/perevodchik-angliiskogo-yazyka/metodiki-prepodavaniya-angliiskogo/9/>
- Лурия А.Р. Язык и сознание. Под ред. Е.Д. Хомской. Р/Д, 1998.
- Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе. (Под ред. В. М. Филатова)/ Серия «Среднее профессиональное образование». – Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 416 с.
- Мильруд Р. П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам./ Иностранные языки в школе, №5 - 1999.
- Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М: Издательство «Ступени», 2002. – 447 с.
- Интернет-журнал «ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ» ПРОСВЕЩЕНИЕ. 2012-2019 гг.

МОДУЛЬ 2

Проблемы поликультур и полиязычий в гуманитарном образовании/ ПОВЫШЕННЫЙ УРОВЕНЬ

Тема 9. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГУМАНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

План

1. Гуманизация или дегуманизация образования в условиях кризиса современного гуманитарного знания?
2. Понятие «полиязыковая культура».
3. Гуманистические основания полиязыковой культуры.
4. Социальная значимость гуманитаризации образования.

1. Общие проблемы теории обучения иностранным языкам

Проблема гуманизации системы образования в целом и полиязыкового образовательного пространства в частности является предметом изучения гуманитарных наук и в первую очередь социальной философии, конкретизируемой в рамках философии образования. Однако прежде чем приступить к ее исследованию, необходимо уточнить известные и определить новые понятия данной темы. К числу первых относится вопрос о том, что такое *гуманитарное знание*.

Используемая в русских политических и научных текстах калька этого понятия (буквальный перевод слов с английского языка) часто существенно искажает смысл высказываний. Термин «гуманитаризм» (*humanitarianism* – по словарю Вебстера) имеет несколько значений: 1) теологическое – как догмат, отрицающий божественность Христа; 2) этическое – как доктрина, признающая, что обязательства человека ограничены и зависят только от него и его отношений с другими людьми; 3) как концепция, утверждающая, что человек способен совершенствоваться во всех отношениях своими собственными усилиями без божьей помощи; 4) как уважение интересов всех людей; 5) как

филантропия в широком смысле слова.

«Гуманизм» (*humanism*) трактуется как человечность, гуманность, приверженность интересам людей, всего человечества; изучение гуманитарных наук; взгляд на человека как высшее существо, независимое от сверхъестественных сил, и атеизм. «Гуманист» (*humanist*) означает человека, придерживающегося гуманистических взглядов; атеиста, а также специалиста в области гуманитарных наук. В подобном значении используется также слово *humanitarian*. Для обозначения понятия «гуманитарные науки» используются термины *the humanities* или *the Arts*. Как видим, в английском языке термины в данной области весьма многозначны, четко не определены и в значительной мере взаимозаменяемы. В словарях же современного русского языка эти понятия достаточно четко разводятся: гуманизм – человечность в отношении к людям, а гуманитарный – относящийся к изучению культуры и истории народа в отличие от наук о природе. Эти особенности терминологии необходимо учитывать, в частности, когда речь идет о проблемах образования.

Учитывая современную практику словоупотребления, следует в

соответствии с ней четко разводить понятия *гуманитарного* и *гуманного* и соответствующие им «измы» во избежание недоразумений и путаницы. Еще в конце 20-х годов XX века дореволюционную классическую гимназию историки педагогики характеризовали как «гуманистическую школу», в то время как, безусловно, правильнее в этом случае употреблять прилагательное «гуманитарную». В наши дни даже в международных документах имеет место большая неопределенность при употреблении данных понятий, что приводит к путанице и многим недоразумениям. Если ориентироваться на аналитические доклады авторитетнейших экспертов, то «опознавательным знаком конца XX века» следует считать не «гуманитаризацию» общественной жизни, а *дегуманизацию*, обусловленную возникновением и неуклонным обострением глобальных проблем современности, каждая из которых несет в себе угрозу безопасности человечества. Поэтому смешивание понятий *гуманное* и *гуманитарное*, как и отождествление гуманитарного с материальной помощью пострадавшим или бедным странам и людям, не только порождает теоретическую путаницу, но и способствует манипуляции общественным мнением, дезориентируя народные массы в их реальной социально-политической практике.

Объектом гуманитарного знания служат всевозможные проявления общественного бытия и общественного сознания, а *предметом* – закономерности жизнедеятельности в ее объективных и субъективных формах. Органическая связь гуманитарных наук с гуманизмом имеет место постольку, поскольку человек рассматривается в них как высшая самоценность, а содержание этих наук нацелено на обеспечение всестороннего и гармоничного развития жизненных сил всех членов общества. *Сущность кризиса современного гуманитарного знания заключается в его разрыве с гуманизмом.*

Как ни парадоксально, но образование, будучи по своей сущности непосредственно обращено к человеку, к культуре в ее высоком гуманистическом смысле, в XX веке стало все более отчуждаться от человека и фундаментальных нравственных ценностей, выполняя антигуманистические функции. Невиданное ускорение научно-технического прогресса, непрерывный каскад открытий, изобретений, фантастически увеличивший силы человечества, породил гипертрофированные представления об абсолютном приоритете естественнонаучных и технических достижений перед гуманитарными, логического познания – перед эмоционально-чувственным, вещественного богатства – над духовным. Образование стало рассматриваться с сугубо утилитарной стороны – как средство приобретения знаний, навыков, умений, необходимых для освоения определенных технологий и техники, для выполнения узкопрофессиональных функций. Довольно жесткое размежевание естественных и технических наук с гуманитарными, слабая взаимосвязь между этими областями знания проявились в том, что вплоть до середины XX века они развивались почти независимо друг от друга. Однако в условиях научно-технической и информационной революции возрастает объективная необходимость все более тесной интеграции, соединения естествознания и науки о человеке в одну науку. К сожалению, осознание такой необходимости научным сообществом происходит с большим запозданием. Снобистское отношение к гуманитарному как к чему-то второстепенному (второсортному), насколько легкому и настолько же практически бесполезному, нередко встречается даже среди крупных естествоиспытателей. Оно имеет под собой определенную философию: во-первых, максимальное сосредоточение

на узкой предметной области – необходимое условие достижения в ней существенных результатов, а во-вторых, естественное знание, используемое для увеличения материального богатства, рассматривается как бесспорно приоритетное по отношению к духовному началу, связанному с гуманитарными науками и искусством. Специфика гуманитарного знания, очевидно, в том, что оно отражает, «рефлексирует» бытие и сознание на «социетальном» уровне.

Сумма национальных культур образует культуру всего человечества, но эта сумма интегрирована действительным творчески деятельностным вкладом каждой нации. «Во всей истории человечества, – пишут эти авторы, – трудно найти такое культурное сообщество, которое бы, как русский этнос, так старательно отражало в своих образах свою собственную природу и свое призвание на земле. В его исторической миссии особая роль принадлежит русскому языку, который, не пренебрегая языками других народов, активно адаптируя их, укрепляется в своем богатстве и уникальности. Именно этот методологический принцип необходимо положить в основу исследований проблем гуманизации и гуманитаризации полиязыкового образовательного пространства современной России.

Глубокий и непрерывно нарастающий кризис гуманитарного знания имеет место не только в нашей стране, где государственная власть, сократив более чем в десять раз финансирование, последовательно ведет политику разрушения еще недавно лучшей в мире системы образования. Периодически проводимые реформы в системе образования никогда не доводятся до конца: реформа математического образования, которая началась в конце 60-х годов прошлого столетия и ничем хорошим не закончилась; обучение детей с шестилетнего возраста; реформы последнего десятилетия – переход на многоуровневую систему подготовки специалистов в системе высшего образования; пренебрежительное

отношение к гуманитарным наукам (тенденция вытеснения из программ обучения студентов и аспирантов философии, культурологии); модернизация системы среднего образования; введение профильного обучения в средней школе при отсутствии его методического сопровождения (нет ни программ, ни учебников) и т.д.

Кризис гуманитарного знания носит всемирный характер, глубоко захватывая даже самые экономически благополучные страны, в которых бюджетные затраты на эту сферу в десятки раз больше и непрерывно растут. Сегодняшняя ситуация в мире, считает главный научный сотрудник Института математики им. Стеклова академик В.И. Арнольд, сходна с историей эллинистической культуры, разрушенной римлянами, которых интересовал лишь конечный результат, полезный для военного дела, мореплавания и архитектуры. Американизация большинства стран, которую наблюдаем сейчас, может привести к такому же уничтожению науки и культуры современного человечества. Студентку Лиз, изучающую историю искусств в Гарварде, рассказывает академик, на уроке французского языка спросили, была ли она во Франции.

– Да, в Париже.

– Видела ли она собор Парижской богородицы?

– Да.

– Понравился ли он ей?

– Нет!

– Почему?

– Он такой старый, – ответила Лиз.

Хорошо образованный человек должен не только быть знающим профессионалом, но и решительно бороться против зла и насилия, утверждать в обществе подлинно человеческие отношения к другим людям, к плодам их труда, к природе. Данный подход можно назвать социально-философским, так как в основе его лежат духовно-нравственные ценности, приобщение к культуре – вопросы, традиционно решаемые философией. Образование должно не только давать человеку

знания о мире, но и методологию преобразования этого мира. Отсюда необходимо в смысл понятия «фундаментализация образования» включать основные знания о человеке (человекознание) и обществе. Тогда и гуманитариям следует сделать шаг в сторону освоения общечеловеческих ценностей, накопленных в научно-технической и естественнонаучной сферах. С одной стороны, наиболее фундаментальные выводы в области естествознания имеют универсальную эвристическую ценность. Как известно, относительность разделения дисциплин на гуманитарные и негуманитарные проявляется в содержании современного философского гуманитарного знания, выполняющего методологическую функцию в отношении ко всем наукам. При этом фундаментальный вопрос теории познания о научной истине явно или имплицитно, рано или поздно встает в процессе любого достаточно глубокого научного исследования.

Гуманитарные дисциплины, помимо функции общекультурного воспитания и развития неформального, образного, творческого мышления, имеют большие потенциальные возможности в деле формирования гуманности, гуманистического, национального и патриотического сознания народа. Гуманизм, являясь одной из фундаментальных характеристик общественного бытия и сознания, концентрированно выражает достигнутое качество социального прогресса. В последние десятилетия тема гуманизма стала центральной в философских, социологических и педагогических публикациях и постоянно звучит в программных документах и выступлениях лидеров политических партий самых различных направлений. Вопрос о необходимости гуманитаризации образования профессор В.Н. Турченко ставил еще в 1971 году: «Дальнейшее совершенствование содержания образования, по-видимому, будет связано, во-первых, с математизацией,

во-вторых, о чем пока еще обычно не говорят, – с гуманитаризацией. Последнее означает не дальнейшее механическое увеличение обязательных часов или курсов, а коренное улучшение всей постановки преподавания гуманитарных дисциплин, связанное с развитием диалектического мышления и эстетической культуры учащихся. Преподавание общественных наук будет широко опираться на использование методов и выводов конкретно-социологических исследований, на использование математико-статистического анализа изучаемых явлений. Вероятно, будут более широко вводиться факультативные курсы, изучение тем по выбору учащихся, расширится связь изучаемых курсов с общественной деятельностью учащихся». Прогноз в целом оправдывается, поскольку количество гуманитарных дисциплин и гуманитарных вузов резко возрастает, только гуманитаризация образования в «рыночной» России осуществляется, к сожалению, в основном в направлении дегуманизации и образования, и всего общества. В условиях системного кризиса гуманитарные науки и учебные дисциплины могут стать важным фактором подъема национального самосознания и духовного возрождения российского народа. Для этого содержание их должно быть радикально пересмотрено с учетом принципов гуманизации и гуманитаризации.

В связи с этим достаточно оптимистично прозвучало выступление ректора МГУ В.А. Садовниченко на пленарном заседании IV Российского философского конгресса «Философия и будущее цивилизации» (Москва, 2005 г.) о том, что «философия всегда играла важную роль в культуре. Она не только осмысляла свою эпоху, но и указывала пути дальнейшего развития человечества. В конце 20 – начале 21 века влияние философии еще более возросло. В Европе и Америке начался философский бум. Философия стала действительно публичным феноменом,

одним из важнейших факторов общественной жизни. Философы уже не замкнуты в своем профессиональном сообществе: к их аргументам прислушиваются политики и широкие общественные круги. Философские книги издаются громадными тиражами, а выступления ведущих мыслителей вызывают интерес, сравнимый с ажиотажем вокруг концертов эстрадных звезд, причем все это происходит без потери высокого профессионального уровня философских концепций... Были времена, когда физики, физиологи и психологи «бегали» от философов, будучи уверены в том, что могут обойтись без их советов и рекомендаций. Сейчас пришло понимание, что философия необходима для осмысления тех трудностей и проблем, с которыми сталкиваются квантовая механика, общая теория относительности, нейрофизиология и другие дисциплины». Тем более, что и «...в истории человечества было время, когда науки еще не существовало, но философия находилась на высочайшем уровне своего творческого развития. Более того, сама наука... своим происхождением во многом обязана философии». Преодоление кризиса гуманитарного знания – прежде всего дело самих гуманитариев. Серьезная, доброжелательная, непредвзятая научная критика, опирающаяся на позитивные результаты и достижения отечественной и мировой философской мысли, на общечеловеческие ценности и лучшие национальные традиции, призвана помочь специалистам-гуманитариям вывести отечественную гуманитарную науку на новый качественный уровень.

Резюмируя изложенное, необходимо подчеркнуть, что в центре гуманитарного познания появляется не вещь, а человек, его отношения с подобным себе. По мнению М.М.Бахтина, познание вещи и познание личности представляют собой два предела. Вещь исчерпаема до конца односторонним актом познания субъекта. А личность, как познаваемое, требует не «точности» познания, а

глубины «проникновения». Познание – проникновение всегда является двусторонним актом (М.М.Бахтин, 1979). Нам представляется, что суть отношений познающего субъекта и субъекта познаваемого заключается в диалоге. Диалог же предполагает раскрытие не только значений, которые ситуативны, но и смыслы, которые даны в бесконечном многообразии контекстов и в динамике изменений, субъектов в ходе познания. Поэтому диалог исчерпаем, ибо подлинное понимание исторично и персонифицировано. Это обстоятельство и придает специфику критериям точности понимания в гуманитарном познании в отличие от естественнонаучных критериев. Точность познания гуманитарного не в идентификации, а в преодолении «чуждости чужого без превращения его в чисто свое» (М.М.Бахтин, 1979), т.е. в определенной мере проникновенности, взаимной сопряженности познающего и познаваемого. В контексте названной проблематики обратим внимание еще на одно свойство гуманитарного познания, важного для понимания особенностей гуманитарного знания и гуманитарного кризиса в целом. Гуманитарное познание принципиально гетерогенно и предполагает наряду с научно-теоретическим мышлением мышление образное, наглядно-действенное, наконец, созерцание, основанное на знаково-символическом сознании, на интерпретации символов и знаков в целях проникновения в бессознательное.

Понятие «гуманизм» в наиболее широком смысле и в современном русском языке используется для качественной характеристики как отношений между людьми, так и отношений людей к достижениям культуры, природе, животным. В самом узком смысле – как светское вольномыслие эпохи Возрождения, противостоящее схоластике, духовному засилью церкви и связанное с изучением вновь открытых произведений классической древности, как прогрессивное движение этой

эпохи, направляемое к освобождению личности.

Гуманизм иногда определяют как совокупность взглядов, выражающих *достоинство и ценность человека*, его право на свободное развитие, утверждающих *человечность* в отношениях между людьми. При таком подходе отражается только одна – субъективная – сторона определяемого предмета. Самое главное состоит в объективной стороне – практическом гуманизме, т.е. в реальных действиях, поступках человека, способствующих уменьшению на земле страдания и горя, и увеличению благополучия и радости, способствующих обеспечению достойных человека материально-технических, экономических, социальных, политических и культурных условий его жизнедеятельности. И совершенно прав профессор В.Н. Турченко, когда утверждает, что «гуманизм – это совокупность объективных и субъективных общественных отношений к каждому человеку как к высшей самостоятельной ценности (В.Н. Турченко, 1990).

Реальное бытие гуманизма – общественно полезная деятельность, свободный труд, сознательно отдаваемый на пользу другим людям. Работа, совершаемая под принуждением и насилием, означает отрицание гуманизма, безотносительно к полезности ее результатов. Гуманизм, конечно, не сводится только к труду, а выражается в любых проявлениях искренней заботы одного человека о благе другого. Он необходимо предполагает определенную «духовную ориентацию», благожелательные чувства к людям, искреннее желание приносить им радость, но решающее значение имеют поступки, деяния.

Поскольку взаимопомощь и сотрудничество в достижении общих целей служат основой общественной жизни, необходимым условием является *развитие индивидуальности каждого*, постольку именно гуманизм есть субстанциональное свойство

всего человеческого. Это не только не исключает, но и необходимо предполагает как диалектическую противоположность отношение каждого человека к другому как к средству своей жизни, средству удовлетворения эгоистических целей и потребностей. Уже в силу того, что каждый человек объективно зависит от деятельности других людей, его отношение к ним как к средству собственного бытия существует объективно, независимо от осознания этого факта. Точно так же любой индивид, пусть даже обладающий абсолютной властью монарх, деспот, хочет он или не хочет, объективно выступает и средством достижения целей, удовлетворения потребностей других, может быть, даже большинства людей.

Для глубокого понимания сущности гуманизма, закономерностей процессов гуманизации общественной жизни и ее отдельных сфер, в том числе системы образования, необходимо применить *исторический метод*: изучить, чем интересующий предмет был в прошлом, чем является в настоящее время и каковы тенденции его изменения. Причем диалектика познания такова, что, познавая самую глубокую старину, мы более уверенно проникаем в наиболее отдаленное будущее. В частности, очевидно, что гуманизм явился необходимым условием становления и бытия человечества. Взаимодействие противоположностей – *гуманизма и антигуманизма*, пронизывая всю историю становления и развития человечества, принимает самые различные формы, в которых регрессивное и прогрессивное оказываются порой в самых парадоксальных соотношениях. Тем не менее, поступательная линия возвышения человечности неуклонно пробивает дорогу через все хаотичные переплетения случайных событий и огромное количество трагедий, потрясающих наше сознание людской жестокостью, ужасами геноцида и изощренностью злого ума. Эти

объективные противоположные тенденции получили отражение в истории человеческого духа, в общественном сознании. Французские материалисты Гольбах, Гельвеций, Дидро отчетливо связали рационалистическую линию обоснования гуманизма с материализмом и с бескомпромиссным атеизмом. Они сделали крупный шаг вперед, развивая просветительские идеи «естественных прав» человека, как бы вытекающих из его биологической природы. Пожалуй, наиболее основательную попытку рационального обоснования гуманизма предпринял в своей «Этике» Б. Спиноза. Критикуя концепцию «разумного эгоизма», И. Кант показал: если все делать по расчету благоразумия и себялюбия, то человек неизбежно запутывается в противоречиях сталкивающихся интересов, а поэтому высшей мудростью является *нравственный разум* (И. Кант, 1984). В нем, по сути дела, концентрированно выражается суть гуманизма вообще. Следуя этому принципу, полагал И. Кант, люди придут к ликвидации войн, к вечному миру на земле. А. Швейцер видел спасение человечества в новом рационализме, т.е. разуме, согретом верой в святость Жизни, *божественность нравственного духа*. Другой выдающийся гуманист современности Тейяр де Шарден черпает оптимистическую уверенность в будущем в идее имманентного миру *целенаправленного разума*. Он, полагая, что гуманистическая вера в мир необходимо предполагает ссылку на божественное, отмечая отрицание этого марксистским атеизмом, тем не менее, выражает убежденность в преодолении этой противоположности. Продолжая традицию *последовательного атеистического гуманизма*, Г. Хаутон показывает, что идея Бога не служит больше нравственному совершенствованию человека. Моральный образец христианского божества, мстительного и жестокого, не

соответствует, по его мнению, критериям добра и справедливости современного человека. Г. Хаутон видит сущность *гуманистической революции* в победе гуманистических идей над религиозными догматами. Идеи гуманизма наиболее глубоко и последовательно отражены в теории коммунизма.

Одно из главных направлений *практической реализации гуманизма*, воплощение его принципов в системе образования, которая является главным элементом механизма направления развития культуры. Х.Г. Гадамер считает возможным постичь сущность понятия «образование» исходя из его гуманистической традиции (Х.Гадамер, 1988, с. 49–60). Он ссылается на данное Гердером основополагающее определение образования как «возрастания гуманности».

Гуманизм – это направление мышления и деятельности, ориентированное на благо всех людей как высшую ценность и высший смысл жизни при безусловном уважении свободы каждой личности, противоположное технократизму как направлению мысли и деятельности, абсолютизирующему роль техники, материального производства, а также соответствующих наук и специалистов как фактора социального прогресса при игнорировании или умалении ценностей духовной культуры и потребностей развития личности. Таким образом, современная концепция гуманизма видится через распространение «человеческого», т.е. *ценностного отношения* не только между людьми, но также к живой и неживой природе – окружающей среде, т.е. формирование высокой экологической культуры. А поскольку человек реально живет в многомерном поликультурном пространстве, его бытие и возможности выбора жизненного пути во многом определяются тем, какими выразительными средствами культуры, ее языками он владеет. В связи с этим закономерна постановка проблемы воспроизводства через

образование полиязыковой культуры (а не монокультуры) как важного фактора свободы и самоопределения личности, ее роли в гуманизации российского образовательного пространства и всей общественной жизни.

Демократизация образования – одновременно необходимое условие и существенное выражение гуманизации образования, прежде всего его социальной стороны. Пожалуй, в сегодняшней России о ней как никогда много говорят в органах государственной власти, в школах и вузах, на научных конференциях. Вместе с тем подлинной демократии в нашей стране, в том числе в системе образования, как никогда мало. Современная ситуация характеризуется острым противоречием между декларируемыми принципами гуманизации, демократизации и реальными процессами, идущими в основном в диаметрально противоположном направлении, названа нами *дегуманизацией образования*.

Некоторые позитивные сдвиги в системе образования, связанные с расширением возможностей проявления инициативы и педагогического творчества, с уменьшением бюрократической опеки, несоизмеримы с нарастающими негативными последствиями резкого снижения государственного финансирования, коммерциализации, потери стратегических целей, политических ориентиров, традиционных национальных ценностей и «деидеологизацией». Немногие образовательные учреждения достигают относительно благополучного материального положения путем коммерциализации, которая антигуманистична по своей сущности и чаще всего отрицательно отражается на качестве подготовки учащихся, на моральном облике тех, кто учит, и тех, кто учится. В результате преднамеренного разрушения предприятий, связанных с наиболее высокими современными технологиями, например, студенты технических вузов лишаются баз

для нормальной производственной практики, а, следовательно, возможности приобретать полноценную профессиональную подготовку как необходимого условия их конкурентоспособности на внутреннем и международном рынке труда, и, следовательно, возможности успешной социальной адаптации.

В России дегуманизация образования идет, прежде всего, в социальном направлении. О какой гуманизации системы образования в России можно вести речь, если главный субъект этой системы (учащиеся) деградирует качественно и количественно? Так, если в 2000 году в российской общеобразовательной школе был 21 млн. детей, то в 2009 году останется только 14 млн. учащихся, а в последующие годы этот процесс сокращения может ускориться. Особое беспокойство вызывает стремительное ухудшение здоровья подрастающих поколений. Рост заболеваемости детей, как признало Министерство образования и науки РФ, приобретает характер национальной катастрофы. Генеральная прокуратура Российской Федерации, говоря о грубейших нарушениях законодательства по охране жизни и здоровья детей, показывает, что уже среди дошкольников число здоровых детей сократилось до 15%, прогнозируется, что уже в ближайшие годы будут заканчивать обучение в школах здоровыми только 4–5% выпускников. В начале второго десятилетия XXI века в Сибири прогнозируется двукратное уменьшение количества детей школьного возраста. Происходит резкое ухудшение и качественной стороны этого показателя: в 1998 году только 20% новорожденных были здоровыми; 44,2% составили группу риска; 35,8% родились больными, причем значительная часть из них имеют серьезные изменения в состоянии здоровья, в частности генетические, так как это дети алкоголиков и наркоманов. Особую тревогу вызывает стремительное распространение наркомании среди детей и молодежи.

«Здоровье подрастающего поколения за время обучения в образовательных учреждениях в целом не улучшается, а резко ухудшается, что обязывает при всех прочих, пусть даже самых высоких достижениях, признать общие итоги образовательного процесса крайне неудовлетворительными». Такое положение педагоги и врачи объясняют перегрузкой учебными занятиями, гиподинамией, стремительно растущим потреблением табака, алкоголя, наркотиков. Отмечается, что только 30% учащихся имеют сегодня возможность пользоваться школьными столовыми (причинами является не только организация питания в образовательных учреждениях, но и финансовая сторона данного вопроса). Но «перегрузка», как ни парадоксально, сочетается с большой умственной и физической недогрузкой, обусловленной *устаревшими образовательными технологиями*. Однако главные причины нездоровья, плохого питания и взрыва неврозов детей находятся за стенами школы – в тяжело больном российском обществе: в крайне низком уровне материальной обеспеченности большинства населения и моральном разложении утопающей в награбленном богатстве господствующей верхушки. Академик РАН В.П. Казначеев считает, что следует говорить не о демографическом кризисе, а о *демографической катастрофе* в нашей стране (В.П. Казначеев, 1999). Причем в особенно критической ситуации оказалась титульная нация России. Неслучайно в президентском послании 2001 года именно демографическая проблема была названа самой критической для нации. Однако до сих пор кардинальных мер для ее практического решения государственные власти не предпринимают. В сложившейся демографической ситуации с физическим воспроизводством населения проблемы образования, качества обучения могут вообще потерять смысл.

Резкая дифференциация образовательных возможностей населения, наблюдаемая как на

социальном, так и региональном уровнях, антигуманистична и антидемократична по самой своей сути. Государственная политика направлена на все большее увеличение доли студентов, обучающихся на платной основе. Однако пока только семьи, относящиеся по уровню дохода к так называемому высшему среднему классу, имеют возможность частично оплачивать образование своих детей, а 5% – полностью его финансировать. Ведущие ученые-экономисты страны предупреждают, что коммерциализация услуг (в том числе образовательных) нарастает, принимая неуправляемый характер, а социальные гарантии превращаются в простую декларацию. Невнимание государства к проблемам коммерциализации и приватизации в социальной сфере грозит ее полным демонтажом. Вся эта «либеральная» политика означает на деле усиливающуюся сегрегацию в образовании по признаку имущественного состояния обучающихся. По существу, в России ликвидируется реальная всеобщность и доступность не только высшего, но и общего среднего и среднего специального образования. Следовательно, на деле происходит беспрецедентная *дегуманизация образовательной системы*. Притом эксперты отмечают катастрофическое снижение качества подготовки в основной массе средних и высших учебных заведений.

В рамках предлагаемого *концептуального подхода гуманизация* рассматривается как процесс гармонизации всей общественной жизни с соответствующими изменениями в системе образования. При этом ведущей стороной гуманизации образовательной системы является *практический гуманизм*, находящий отражение в реальных действиях и поступках человека и направленный на благо человека как высшей самостоятельной ценности.

В ходе анализа результатов современных исследований в аспекте поставленной научной проблемы

обосновывается следующий тезис – противоречие между необходимостью гуманизации российского образовательного пространства и его фактической дегуманизацией представляет реальную социальную проблему. Одной из существующих «проблемных зон» гуманизации российской системы образования является ее сопряженность с последствиями негуманных либерально-демократических реформ.

Суть обозначенного противоречия состоит в том, что, с одной стороны, имеет место быть осознание передовой частью российского общества и специалистов в области гуманитарного знания и познания необходимости радикальных изменений в обществе и в системе образования. Признается, что устойчивое развитие общества и возможность дать ответы на вызовы нового тысячелетия в возрастающей мере зависят от состояния образования, в котором не последнюю роль призвано занять гуманитарное образование и гуманитарные знания. Эксперты считают, что именно гуманитарная наука в большей степени способна оказывать решающее влияние на самосознание жителей планеты. Профессионально подготовленные кадры, способные делать дело и отвечать за него, в конечном счете, смогут обеспечить выживание общества, его выход из глубокого кризиса, возврат к национально-культурным традициям и полноценным разносторонним контактам своих народов с другими народами и странами. Современная российская система образования как сложно-организованный социальный институт одновременно система гибкая, открытая по типам школ и образовательным уровням и соотносимая с реальными моделями. При этом она способна к саморазвитию, если в полном объеме реализует функции сохранения и воспроизводства гуманистических традиций отечественной и мировой культуры.

С другой стороны, очевидным является факт, что российское образовательное пространство все более технократизируется, становится все более антидемократичным, дифференцированным в качественном отношении, сегрегируется по имущественному, социальному и этническому признакам. Эта тенденция характеризуется как дегуманизация, к проявлениям которой относятся:

а) размывание традиционных российских ценностей; б) болезненные метаморфозы национального самосознания (потеря социальной идентичности, а также функциональности, переходящей в утилитаризм и социальную дезориентацию человека); в) трансформация российской культуры средствами языковой экспансии низкого или усредненного уровня; г) интенсивная адаптация необоснованных неологизмов и лингвистических заимствований из англосаксонской и американской культур через различные языковые и коммуникационные каналы современного российского общества.

В качестве способа гуманизации предлагается исследование и практическое воплощение возможностей языкового пространства, прежде всего, родной культуры в силу самобытности и богатства, уникальности русского языка и русской литературы, отечественных культурных реалий и фактов, а также специфики активного использования и адаптации языков других народов мира. Неродные (иностраные) языки, а также культурные реалии народов и стран изучаемых языков призваны выполнять функцию расширения возможностей (речевых, коммуникативных, познавательных и т.д.) человека в целях достойной жизни в социуме в условиях межкультурного взаимодействия. Таким образом, избежать дегуманизации возможно только при обращении к областям культуры, где человек предстает во всей полноте форм и методов, опосредующих понимание мира и себя в нем.

Становящаяся универсальной, всеобщей по значимости, культура и есть цивилизация. В цивилизованности содержится универсальность значимости, способность и заимствование. Она таким способом выходит за рамки этнической

и национальной специфики. То же самое происходит и с человеческой личностью, «прошедшей через образование», с развитием цивилизации она так же становится общенациональной, теряя национальные и этнические особенности.

2. Понятие «полиязыковая культура»

Определяя полиязыковую культуру как совокупность показателей, отражающих уровень распространенности «языков культуры» в языковом пространстве, а также уровень владения родным и неродными языками (иностранными языками) в пространстве конкретного социума, в исследовании роли «языков культуры» видим важный фактор решения многих социальных проблем современного российского образования.

Язык – это объективная реальность. Одновременно он связан со сферой сознания, с духовной жизнью людей. Но нет сомнений в том, что язык есть реальность социальная. Он существует вне каждого из нас и независимо от нашего бытия и сознания. Мы рождаемся и умираем, а язык народа продолжает существовать. Но он не может существовать безотносительно к обществу, которое состоит из отдельных людей, не может безотносительно к самосознанию этноса, к коллективному общественному сознанию и языковому самосознанию говорящих на нем отдельных людей. Информационное пространство в рамках определенного исторического времени является важнейшим фактором становления сознательной человеческой деятельности в силу сигнификационной функции языка.

Языковая деятельность человека, в ходе которой происходит освоение материальной и духовной культуры с помощью выразительных средств самой культуры как основы социокультурного пространства личности, создает в свою очередь полиязыковое пространство сознательной человеческой деятельности (труд, познание, общение).

Язык, заключенный в коллективном

сознании народа, – это та реальность, к познанию которой призван приобщить ученика педагог любой учебной дисциплины. Любой язык ставит нас перед необходимостью и одновременно дает нам возможность представлять континуум мироздания как дискретное множество разных вещей, которое поддается упорядочению при помощи системы идей, являющихся значениями слов. Эту задачу решает каждый человек, овладевая первым, родным языком. Соответствующая способность видеть мир через слова остается пожизненно, это необходимая компонента того качества, которое называется разумом. Овладевая полиязыковой культурой, человек тем самым расширяет свои возможности.

С выделением в образовании полиязыкового аспекта предусматривается исследование возможности полиязыковой культуры в целях расширения миропонимания, мировоззрения человека, развития его жизненных сил, что, в свою очередь, может позволить развивающейся, становящейся личности отдавать предпочтение коммуникации перед информацией, пониманию перед знанием, ментальному языку внутренней речи перед заемным для личности внешним языком предмета.

Связано это с тем, что посредством слова нельзя передать другому человеку своей мысли, а можно только пробудить в нем его собственную мысль. Слушающий может гораздо лучше говорящего понимать, что скрыто за словом, а читатель может лучше самого автора постичь идею его произведения. Сущность, сила такого произведения не в том, что разумел под ним автор, а в том, как оно действует на читателя или зрителя,

следовательно, в неисчерпаемых возможностях его содержания, а потому полиязыковая культура личности как интегратор, возникающий благодаря органам чувств, априорна по отношению к ее индивидуальному опыту. Она постоянно наполняется множеством более или менее всеобъемлющих систем отношений. Возникновение известного феномена «функциональной безграмотности» характеризуется неумением применить знания в новых условиях, действовать в нестандартной ситуации. По отношению к письменной речи функциональная безграмотность проявляется в «утере» грамотного письма в жанрах свободной (естественной) письменной речи (сочинение, письмо, записка, открытка и т.п.) по сравнению с жанрами учебной речи (упражнение, диктант и т.п.). Учителя-словесники широко фиксируют факты успешности одних и тех же учеников при написании ими текстов диктантов и их же неуспешности при написании изложений и особенно сочинений. Факты же свободной внеучебной речи (наиболее показательные в плане сформированности функциональной грамотности), как правило, вообще не становятся предметом диагностики. Несформированность «контекстного мышления», под которым понимается важнейшая филологическая способность понимания смысла части (отдельной языковой формы) исходя из смысла целого (текста, контекста, ситуации).

В случае обращения к *русской словесности* указанные принципы приобретают конкретные, специфические формы. Одной из таких форм оказывается влияние языка философии на художественный язык, характеризующий литературу нового и новейшего периода начиная с М.В. Ломоносова и кончая такими современными писателями, как В.О. Пелевин или Т.Н. Толстая. Работая на границе пересечения языков философии и художественной литературы, следует отказаться от упрощенного подхода, при

котором язык текста рассматривается лишь как образный эквивалент определенных философских понятий. В действительности за последние 250 лет своего развития русская литература не столько заимствовала понятия, приспособляя их к задачам *сюжетосложения и стилеобразования*, сколько преобразовывала философский язык, ставя новые задачи *смыслопорождения*. Каждый раз, соприкасаясь с философией, наша литература подразумевала строгую проверку ее понятий условиями экономического, социального и психологического бытия человека в конкретном языковом пространстве русской жизни. Отдавая должное определенным натуралистическим иллюзиям, писатели преодолевали как философскую абстракцию, пришедшую к нам из европейской системы мысли, так и наивное фотографическое копирование русской жизни. Благодаря такой системе отказов русская литература за четверть тысячелетия выработала специфический механизм обобщения, в котором универсальное достигалось за счет предельно уникального, что в свою очередь не могло не привести к *полиязыковому синтезу*, а это делало возможным как выход в философию и языки конкретных гуманитарных наук, так и использование художественного языка для целей публицистики и других видов социальных практик.

Исследователи античной литературы любили подчеркивать, что риторика вскормила художественные тексты греков и римлян, как коза Дафниса. Русская словесность, напротив, вскормила своими плодами самые различные зоны *дискурсивного пространства*. В этом плане она, вопреки очевидности, не столько впитывала в себя соки общенационального языка, сколько обогащала язык новыми дискурсивными моделями. Отсюда постоянная апелляция философов, политиков, деятелей науки к образцам русской литературы, немыслимая и во многом непонятная носителям

западноевропейской культуры. Таким образом, в рамках становления полиязыковой культуры следует рассматривать литературу не как зеркало русской жизни, русской истории или западноевропейской философии (хотя и то, и другое, и третье имело место), сколько как *генератор полиязыкового пространства*, активно трансформирующий привходящие языки, в том числе и язык западноевропейской философии.

Изучение иностранных языков, как и языков других народов, проживающих в пределах одного государства, рассматривается обычно с утилитарных позиций – как средство межнационального общения, установления полезных взаимосвязей, знакомства с иноязычной литературой и т.п. Однако пока эта задача на российском образовательном пространстве решается в целом неудовлетворительно. Между тем давно замечено, что освоение других языков, даже «мертвых» (например, латинского или древнерусского), оказывает большое влияние на расширение словарного запаса людей, на обогащение их понятийного аппарата, эстетических вкусов, способствуя более глубокому и многогранному постижению окружающего мира и самопознанию.

Следовательно, все это, несомненно, существенно влияет на интеллектуальное и духовное развитие личности, а потому полиязыковая культура человека, независимо от утилитарной полезности, представляет самостоятельную ценность, потому она может рассматриваться не только как средство, но и как цель в *системе смысложизненных ориентаций личности*. Сравнение, как известно, является универсальным методом, необходимым для познания сущности предметов, и родной язык в этом отношении не представляет исключения. Случайно ли, что практически все лицеисты – однокашники А.С. Пушкина – уже в детстве писали по-русски сочинения и стихи, глубине и яркости которых

могут позавидовать многие из современных профессиональных писателей и публицистов? Одна из причин, по-видимому, что все они с самого раннего возраста осваивали французский язык, а нередко и несколько других языков, параллельно с родным. Следует учитывать, что в более глубоком осмыслении строя родного языка ребенку может помочь изучение иностранного языка, скажем шире – взаимное изучение языков других народов в многонациональной стране. К сожалению, представления о взаимосвязях такого рода основываются пока на уровне обыденного сознания. Вопрос о том, в каком возрасте освоение неродных языков влияет на интеллект, особенно на развитие творческих способностей личности, остается открытым. Научные исследования в этом направлении могут, по-видимому, оказаться чрезвычайно перспективными. «Здесь, – считает Ш.А. Амонашвили (1995, с.54) понадобится определить содержание и методические тонкости такой работы».

Научная общественность до сих пор не обращает должного внимания на парадокс: в младенческом и раннем возрасте неродные языки, как показывает практика, осваиваются вместе с родным языком вполне естественно, легко, прочно и без специальных усилий. Но ни педагоги, ни управленцы образовательной сферы не делают из этого общеизвестного факта надлежащих выводов. Выявление значимости младенчества и раннего детства как периода в решающей мере предопределяющего интеллектуальные и нравственные качества, особенно творческие способности личности, представляет важнейшее открытие педагогики XX века. Вряд ли необходимо доказывать, что знание языков резко повышает возможности социализации и адаптации людей, оказывающихся в иноязычной среде. Система образования, по крайней мере, в России, в основном строится так, что серьезное изучение неродных языков

начинается в старших классах, в вузах или даже в аспирантуре. В результате совокупные общественные затраты педагогического и учебного труда на эти цели оказываются во много раз выше, но связаны с низкой эффективностью. Наши граждане в целом владеют иностранными языками хуже, чем люди в странах Запада, Японии и даже многих слаборазвитых стран. Прежде ссылались на «железный занавес». Теперь же, несмотря на «сверхоткрытость» нашей страны, положение в этом отношении изменилось мало. В Швеции, например, третья часть каналов телевидения транслируется на английском языке, что освобождает от изучения языка в искусственно созданных условиях, но в то же время происходит постоянное восприятие языка и речи на слух, а также наглядное представление страны. Несомненно, это один из факторов развития личности. Такое практикуется и во многих других странах. Подобный подход представляется перспективным и для изучения также, для освоения языков разных народов, проживающих внутри одной страны, например, России, особенно на территориях, населенных компактными группами других этносов. Если вести речь о необходимости заимствования в области образования зарубежного опыта, то это, прежде всего, опыт освоения иностранных языков. Причем следует ставить вопрос об изучении не только иностранных языков, но шире – неродных языков, что для нашей страны имеет особую актуальность. Поскольку русский был и фактически остается в СНГ и внутри России языком межнационального общения, большинство русских людей, проживающих в районах с преимуществом или с большой долей населения других национальностей, не считали обязательным для себя освоение их языка. Нередко это служило и продолжает служить поводом для обвинений русских в пренебрежительном отношении к культуре других народов и для искусственного разжигания межнациональной розни. В частности,

этот вопрос актуален в Сибирском федеральном округе, где всегда проводились специальные исследования в области культурного взаимодействия языков, т.е. таких отношений между языками и обусловленных ими процессами внутри каждого языка, которые в большей степени, чем другие отношения, характеризуют современную жизнь крупных мировых сообществ (М.И.Черемисина, 2002). Для преодоления отмеченных противоречий, очевидно, необходимы соответствующие сознательные действия как со стороны русского (особенно молодого) населения, которое должно стремиться овладевать языками коренного населения и проявлять интерес к его культуре, а также соответствующего отношения к русским. При такой постановке культура и языки каждого народа будут обогащаться и успешнее развиваться, благотворно сказываясь на развитии каждой личности. Особо важную роль в этом процессе призвана сыграть система образования, способствуя социализации подрастающего поколения и молодежи в специфических условиях национального российского региона. Важно сдвинуть изучение неродных языков к самому раннему детству, начиная с дошкольных учреждений. Однако незаменимым условием для успеха билингвального национального и интернационального воспитания, для разностороннего развития каждой личности является неформальное и постоянное общение детей и молодежи разных народов.

В связи с этим *методологическая функция полиязыковой культуры* в контексте гуманизации российского образовательного пространства делает необходимым выход на творческое взаимодействие внутри гуманитарных наук, на диалог культур, актуализируя возможности процессов культурного и языкового плюрализма в современной науке и образовании. Таким образом, содержание ключевого понятия *полиязыковая культура* связано прежде всего с рассмотрением понятия *Человек и его мир*, которое, напомним, включает

по меньшей мере три мира: окружающий внешний мир как социальная реальность; мир представлений и понятий человека об этой реальности, его видение этого мира; мир слов, обозначающих эти представления и понятия, языковой мир. Названные миры, в свою очередь, включают человека, который и часть внешнего мира, и продукт, и творец внутренних миров, создающих и концептуальную, и языковую, а точнее, *полиязыковую картину мира*.

В век Интернета *человеческое общение* создает все большее количество языковых миров и использует в них весь арсенал языкового сотрудничества, т.е. современный человек начинает понимать, что культурная самобытность его народа неотделима от культурной самобытности других народов, иными словами, человек вынужден подчиняться «законам» культурной коммуникации» (В.М. Розин). Если первый, базовый слой культуры заключен в предметной деятельности человека, где создаются вещи, второй – в процессах общения людей, порождающего идеи и представления, то ее третий слой представлен системой духовных ценностей и культурных достижений (концептов). Последние могут иметь форму философских концепций, религиозных догматов и откровений, а также реализуются в символике художественной деятельности, в разнообразных формах искусства, т.е. в языковых концептах, отражая мировоззрение, которое ближе к общепринятому, групповому сознанию. При этом мировоззрение является необходимым, но не достаточным ориентиром поведения; нужна еще цель, к которой человек стремится.

Характерно, и это видимо основополагающее в человеческом обществе, как отмечал Э.Фромм, что одной из важнейших социальных функций личности в обществе является удовлетворение глубочайшей внутренней потребности человека. Причем мы выбираем объект

приложения всех наших устремлений так, что он одновременно становится основой наших подлинных (а не официальных) ценностных ориентаций. Нам нужен этот объект обожания, почитания, поклонения, чтобы направить свою энергию в то самое русло, которое наполнит нашу жизнь смыслом и поможет преодолеть сомнения и неуверенность изолированного индивида. Таким запускающим механизмом является творчество, так как человек живет лишь до тех пор, пока он творит. Только творчество наполняет жизнь человека особым смыслом и позволяет ему радоваться жизни, не цепляясь за ценности. В этом – суть социального предназначения человека.

Овладевая широкой палитрой полиязыковой культуры, человек тем самым увеличивает степень личной свободы в пространстве творения, в полиязыковом пространстве общения, которое всегда предполагает творчество. Биологически человеку дается только организм, обладающий лишь определенными задатками, потенциальными возможностями. Культура, не существуя вне своего живого носителя – человека, усваивается им через воспитание, живое общение, т.е. через образование. В свою очередь, картина мира, оценки, ценности, способы восприятия природы, времени, идеалы закладываются в сознание личности традицией и незаметно для индивида изменяются в процессе социально значимых культурных практик. Овладевая существующими в культуре нормами, обычаями, приемами и способами деятельности, индивид как часть человеческого сообщества осваивает и преобразовывает саму культуру, включая языки (вербальные и невербальные). Вот почему нам представляется, что введение понятия «полиязыковая культура» в терминологический аппарат гуманитарного знания позволит более широко подходить к проблеме гуманизации общества и образования, исследования вопросов творчества личности, творчества в образовании,

направленного на эффективное воспроизводство высокой культуры, включающей прежде всего культуру общения, культуру взаимопонимания,

которая, безусловно, должна преобладать в обществе с гуманистической направленностью.

3. Гуманистические основания полиязыковой культуры.

Под ценностями, как известно, понимают «обобщенные представления людей о целях и нормах своего поведения, воплощающие исторический опыт и концентрированно выражающие смысл культуры отдельного этноса и всего человечества. Это, существующие в сознании каждого человека ориентиры, с которыми индивиды и социальные группы соотносят свои действия» (Н.И. Лапин, 1996). Российские исследователи, несмотря на непростую экономическую ситуацию, уделяют самое пристальное внимание данному феномену, о чем свидетельствуют результаты проводимых социологических опросов. В марте 2003 года в Российском государственном гуманитарном университете (РГГУ) проведена Четвертая международная теоретико-методологическая конференция под названием «Интеллигенция в обществе риска». В ней приняли участие около 60 ученых и преподавателей вузов Москвы, Красноярска, Омска, Пензы, Саратова, Тюмени и других городов России, а также гости из Польши, Литвы и Украины. Участники конференции отмечали, что роль интеллигенции как силы, способной выразить интересы народа, продолжает оставаться актуальной. С другой стороны, интеллигенция сама стала «группой риска». Реальна угроза утраты традиционного типа отечественного интеллигента – «властителя дум», поскольку эту функцию пытаются взять на себя СМИ, особенно телевидение, а также «масскульт». Это чревато девальвацией системы ценностей, выработанных классической и национальной культурой, вырождением профессиональных кадров сферы науки, культуры и образования.

Как показывают результаты социологического опроса об изменении ценностных ориентаций и связанных с ними жизненных стратегий молодежи,

в частности студенчества, которое спустя несколько лет пополнит ряды интеллигенции, опасения, высказанные на конференции, упомянутой нами выше, не беспочвенны. Опрос проводился на протяжении пяти лет (1994–1999 годы) среди студентов МГУ, Российского университета дружбы народов (РУДН) и Московского авиационно-технического института (университета) МАТИ. Студенты хотели бы видеть себя «материально обеспеченными» – 66% (1999 год) и 73% (2002 год); «профессионалами» – 45% в 1999 и в 2002 годах; «любимыми» – 45 и 30%; «свободными и независимыми» – 42 и 50%; «здоровыми» – 39 и 40%; «образованными» – 18 и 11%; «семейными людьми» – 13 и 21%; «патриотами» – 2 и 3%; «культурными людьми» – 2 и 3%; «религиозными» – 0 и 2%; «такими, как все» – 0 и 1%. Налицо приоритет ценностей материального порядка, успеха и прагматизма.

Заслуживает внимания проведенный в Тюмени в ноябре 2003 года «круглый стол» по проблеме «Деловая и профессиональная этика». В нем приняли участие ученые вузов и НИИ Тюмени, Москвы, Екатеринбурга, Новосибирска, США. Участники рассмотрели соотношение норм морали и доверия как важнейшей составляющей современного бизнеса. Ряд материалов журнала «Социологические исследования» акцентируют внимание на «развитии образования как открытой государственно-общественной системы», что означает свободную интеграцию российской образовательной системы в образовательные системы ведущих зарубежных стран. Одним из необходимых условий интеграции является отсутствие языковых барьеров в образовательном пространстве. В западных странах специалисты и ученые свободно владеют английским языком.

Изучение иностранных языков (главным образом английского, немецкого и французского) в российской высшей школе осуществляется в соответствии с Государственным образовательным стандартом в течение шести семестров. Программа обучения ориентирована на усвоение студентами навыков перевода профессионально ориентированного текста. Таким образом, студенты не овладевают в полной мере знаниями разговорного языка, что ограничивает возможности взаимодействия учащихся и педагогами. Результаты социологического опроса свидетельствуют, что из 6900 опрошенных студентов только 8,9% хорошо знают английский язык; показатели по другим иностранным языкам еще хуже. В положениях Болонской декларации закреплено обязательное требование знания студентами и преподавателями иностранного языка как родного. Отсюда следует, что российской системе образования предстоит пересмотреть содержание и сроки программ обучения иностранному языку всех образовательных ступеней для повышения уровня преподавания.

Современная российская образовательная система находится в ситуации поиска новых ориентиров, как в содержательном, так и в организационном смысле. И хотя уже довольно четко обрисованы контуры новых организационных форм в виде государственных и негосударственных образовательных учреждений, с подразделением первых на лицеи, гимназии, колледжи, обычные средние общеобразовательные школы, определение нового содержания образования сталкивается с серьезными проблемами.

Прежде всего, педагоги, преподающие различные учебные дисциплины, восстают против сокращения количества часов в учебном плане, доказывая, что именно их предмет – самый главный или по крайней мере стоит на втором месте по степени важности. Но еще более страстная полемика разгорается

вокруг такого неотъемлемого явления школьной жизни, как воспитание. Сам термин «воспитание» нередко становится источником раздражения, особенно если речь идет о функционировании негосударственных образовательных учреждений. «Как можно говорить о воспитании с людьми, которые платят немалые деньги за посещение своим ребенком школы и фактически содержат данное образовательное учреждение?» – вопрошают директора и учредители некоторых образовательных учреждений. А как можно научить чему-либо подростка, не имеющего ни малейшего представления об обязанностях, чувстве ответственности или имеющего смутное понятие о правилах поведения в коллективе, пусть и небольшом? И как можно достичь элементарной поведенческой культуры без воспитания? За такими, казалось бы, простыми вещами, как «умение слушать собеседника, не перебивать», стоит великий принцип уважения личности, прав человека. Именно воспитание наряду с обучением является важнейшим фактором приобщения личности к культуре своего народа, осознания динамики его этнических ценностей в континууме современного мира с все более обостряющимися ценностными конфликтами различных культур.

В современной ситуации постоянной культурной интеракции необходим *интенсивный межкультурный диалог*, который, однако, часто подменяется интенсивным монологом с вполне определенной идеологической направленностью. Так, очевидно наличие тенденции к «вестернизации» общественного сознания в России, которая все более актуализируется как в образе жизни, так и в ценностных предпочтениях молодежи, а также – «контртенденции», которая проявляется в абсолютизации ценностей прошлого.

В целях нейтрализации мировоззренческих «перекосов» необходимо осознание педагогами значения ценностей, сложившихся

или формирующихся под влиянием определенных течений российской общественно-политической мысли. При этом нужно учитывать, что процесс интеграции ценностей является непростым и противоречивым. По-видимому, это стало причиной смешения понятий «воспитание», «идеология», «морализирование».

Социальное становление современной молодежи происходит в условиях неясных духовных ориентиров, агрессивной борьбы за власть и доминирование в любой форме на скоропалительно сложившемся экономическом рынке постсоветской России. В современном обществе господствуют настроения нигилизма, гиперматериализма, гедонизма, с одной стороны, и страха, унижения, безнадежности – с другой, объединяющие индивидов, оказавшихся в новых экономических условиях с очень ограниченными средствами к существованию, а порой и вообще без них. Таким образом, непростые социально-политические условия формируют *противоречивое* по своей сути *ценностное пространство*, которое может вызывать разные формы поведения индивидов. Но не все однозначно и с такой популярной ныне *ценностью как индивидуализм*. В последние два десятилетия в России общество стало уважать и ценить творческих и много работающих индивидуалистов, несущих ответственность за свои свершения. В то же время появилось немало индивидуалистов, чьи главные жизненные ценности больше подпадают под понятие «эгоцентризм», а личную заботу и ответственность такие индивиды гарантируют лишь близким родственникам, почти полностью игнорируя профессиональную этику и следование универсальным гуманистическим ценностям. Такие жизненные установки не только не способствуют постижению естественных принципов человеческой жизни, чему изначально призвано служить просвещение, по справедливому

утверждению российских просветителей, но являются препятствием на пути достижения доверия между индивидами, подменяя важнейшее условие бесконфликтного сосуществования различного рода непрочными сделками и альянсами.

Таким образом, в создавшихся условиях возрастает роль культурно-образовательной среды, нацеленной на следование традициям просвещения и принципам гуманизма. Следует отметить, что среди педагогов общеобразовательных школ и вузов немало наследников российской просветительской традиции, энтузиастов и истинных профессионалов, готовых неумолимо трудиться над преобразованием программ и воплощением в жизнь демократических ценностей.

Как известно, *языковая подготовка* является одним из путей познания и осмысления культуры не только своего этноса, но и всего многообразия ценностей, которое аккумулировано ныне в мировой культуре. В данной связи правомерно вспомнить мысль, высказанную А.И. Солженицыным (1997): «Необходимо преодолеть отождествление общечеловеческой культуры с общезападной. Так как Запад – это еще не весь мир, то необходимо взаимодействие всех имеющихся на земле культур: европейской, русской, китайской, индийской, японской, мусульманской».

Преодоление стереотипов высокомерного отношения к другим культурам, только вступающим на путь цивилизованного развития, является важным шагом на пути к достижению толерантности, взаимного уважения во взаимоотношениях народов, на пути адаптации индивида в стремительно меняющемся мире. Разумеется, не следует отвергать и передовой опыт западных стран, многие учебные заведения которых следуют по пути увеличения количества и продолжительности *гуманитарных курсов*. По мнению Д. Белла, известного

американского футуролога, автора термина «постиндустриальное общество», узкая специализация – ненадежный путь подготовки профессионалов в силу быстрой смены технологий.

В современной России все чаще учебные заведения в качестве концептуальной основы выбирают военное, религиозное, экологическое, фольклорное, трудовое и другие направления. Каким бы ни было концептуальное направление, оно должно стать основой для адаптации подрастающего поколения к будущему, где нужно будет уметь делать выбор, работать с информацией, общаться с представителями разных культур и субкультур таким образом, чтобы можно было констатировать формирование нового сознания, свободного даже от мимолетного желания физического истребления идейного оппонента. Важность данной задачи подтверждается, в частности, работой К.Г. Юнга (1991), отмечавшего, что психические опасности куда страшнее эпидемий и землетрясений. Средневековые эпидемии бубонной чумы или черной оспы не смогли унести столько жизней, сколько их унесли, например, различия во взглядах на устройство мира в 1914 году или борьба за политические идеалы в России. В наше непростое время у Юнга появилась бы возможность расширить перечень печальных примеров из-за обострившихся как никогда ранее социокультурных конфликтов, что также свидетельствует об актуальности преодоления агрессии против тех, кто «не такие, как я», с помощью адекватных социальных, психологических и педагогических средств. К тому же агрессивные установки против оппонентов не спасают от насущных проблем новой реальности, не обеспечивают ожидаемого социального и психологического комфорта, так как в условиях глобального ускорения, смены привычных ценностей, наличия «сверхвыбора» в поисках собственного

жизненного стиля главным оппонентом конкретного индивида оказывается он сам.

Общая ситуация нестабильности оказывает многообразные влияния на общество, на личность. Происходит размывание, изменение ценностных ориентаций, норм поведения, самих процессов социализации и адаптации. Это приводит к обострению, усложнению процессов вхождения человека в изменяющийся социум. Поэтому необходимо и актуально изучение соответствующих ценностных ориентаций, выявление их особенностей, психологических проявлений и механизмов. В учебных заведениях также происходит переход на новые модели обучения, существенно изменяются учебные планы, вводятся новые профессии и курсы, формы организации занятий, внедряются новые педагогические технологии, образовательные стандарты. Наконец, наряду с государственными учебными заведениями появляются негосударственные вузы, которые быстрее перестраиваются соответственно требованиям общества и своевременно применяют педагогические технологии. Меняется все, но психологически главное для личности – это адекватное изменение самого себя, саморазвитие в соответствии с меняющимися требованиями обучения профессии и жизни в целом.

В переходные, кризисные периоды развития возникают новые ценностные ориентации, новые потребности и интересы, а на их основе перестраиваются и качества личности, характерные для предшествующего периода. Ценностные ориентации, являясь отражением представлений индивида о ближних и дальних целях, характеризуют субъектно-объективные отношения к окружающей среде, совершаемой или планируемой деятельности, складываются под влиянием определенного образа жизни, характерного для студенчества как

особой социальной группы. Основное содержание ценностных ориентаций личности студентов государственных и негосударственных вузов заключается в собственном престиже, т.е. завоевании своего признания в обществе путем следования определенным социальным требованиям; в высоком материальном положении, т.е. обращении к факторам материального благополучия как главному смыслу существования; в креативности, т.е. реализации своих творческих возможностей, стремлении изменять окружающую действительность; в активных социальных контактах, т.е. установлении благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширении своих межличностных связей, реализации своей социальной роли; в развитии себя, т.е. познании своих индивидуальных особенностей, постоянном развитии своих способностей и других личностных характеристик; в достижении, т.е. постановке и решении определенных жизненных задач как главных жизненных факторов; в духовном удовлетворении, т.е. руководстве морально нравственными принципами, преобладании духовных потребностей над материальными потребностями; в сохранении собственной индивидуальности, т.е. преобладании собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми ценностями, защите своей неповторимости и независимости; в степени значимости для индивида той или иной жизненной сферы, в рамках которой он пытается себя реализовать. Это сфера профессиональной жизни, сфера обучения и образования, сфера семейной жизни, сфера общественной жизни и сфера увлечений.

Таким образом, ценностные ориентации современных студентов представляют собой взаимосвязанную систему ценностей, влияющих друг на друга. В их число вошли «признание, уважение», «руководящая работа», «успех» и «широкий круг общения». Это подтверждается исследованиями ряда

авторов (Р.Х. Шакуров, О.А. Аникеенок, И.М. Городецкая, М.Г. Рогов). При сравнительном анализе студентов государственных и негосударственных структур образования в целом было найдено мало отличий. Так, в результате проведенных исследований со студентами МПГУ (филиал в Новосибирске) было обнаружено, что среди терминальных ценностей наиболее значимыми для всех студентов оказались такие как «уверенность в себе», «интересная работа», «успех», «свобода», «развитие, самосовершенствование» (в порядке понижения их субъективной значимости по рангам). Эти исследования ранее проводились М.Г. Роговым, М.М. Соколовой, О.В. Гавриловой со студентами государственных учебных заведений. Результаты идентичны. В данном случае особых расхождений в результатах между студентами государственных и негосударственных вузов практически не обнаруживается. Но все же есть несколько отличий. Если для студентов негосударственных вузов деньги – достаточно значимая ценность, то для студентов государственных заведений они не являются таковыми. «Успех» взаимосвязан с «деньгами», «равенством, справедливостью для всех», «властью над людьми» «развитием, самосовершенствованием», «конкурентоспособностью». Здесь очевидно, что деньги и власть над людьми относятся к следствию успеха, а развитие, конкурентоспособность и справедливость являются условиями, причинами для его достижения.

Надо отметить тот факт, что «признание», «успех», «руководящая работа», которые можно назвать *статусными ценностями*, соотнесены студентами одновременно с властью над людьми, справедливостью для всех и свободой. Это может служить основанием к предположению, что студенты отдают предпочтение демократическому стилю управления, прообраз которого они находят в негосударственном вузе. Творчество, самосовершенствование,

познание и продуктивность, являясь личностными категориями, представляют собой необходимые элементы интересной работы, связанной с поиском нестандартных решений, применением современных знаний. Неудовлетворение данных ценностей приводит к разочарованиям в получаемой специальности, дальнейшей переквалификации.

Других различий в структуре терминальных ценностей обнаружено не было, что еще раз подтверждает их стабильность для определенных социальных групп со схожим образом жизни. В структуре инструментальных ценностей больше различий. Так, если в иерархии ценностей-средств у студентов государственных заведений «независимость» занимает срединное положение, то в структуре студентов негосударственных вузов данная ценность имеет один из высших – третий ранг. Также значительно выше оценена студентами негосударственных вузов «способность рационально мыслить» и вырос ранг у «предприимчивости». Тогда как ценность «общения с людьми, близкими по духу» более значима для студентов государственных вузов.

Причины различных уровней *ценностно-мотивационной ориентации* коренятся не только в психологии отдельных людей, но и в общих особенностях общественного устройства. Таковы главные обстоятельства, неразрывно связывающие авторитарно-бюрократическую пирамиду власти в современном обществе с воспроизводящим ее авторитарно-бюрократическим обучением в системе образования. Это обстоятельство, за рамки которого не могут выйти государственные вузы, несколько ограничивает их возможности в отличие от негосударственных, которые своевременно применяют педагогические инновации, быстро реагируют на изменение социальных условий, что, несомненно, способствует приобретению новых ценностей.

Выбор данных ценностей в качестве

главнейших для студентов вполне очевиден, он вытекает из специфики их основной деятельности и образа жизни. Согласно исследованиям О.В. Гавриловой, наименее значимыми терминальными ценностями студенты государственных вузов назвали «власть над людьми», «руководящую работу», «равенство, справедливость для всех», «творчество», «конкурентоспособность» (3-й ранг). Хотелось бы заметить, что в число наиболее значимых ценностей не вошли «познание» (9-й ранг) и «продуктивность» (11-й ранг). Но вошли такие ценности, как «деньги» (6-й ранг), «признание, уважение» (7-й ранг). Это свидетельствует об изменении ценностей у молодежи, характеризует предпочтительный образ жизни, связанный со свободой, самостоятельностью, признанием и деньгами. Ценность познания, творчества снижается, ее место все больше занимает образованность как средство достижения успеха (О.В.Гаврилова, 2000).

Целями-ценностями у студентов государственных высших учебных заведений являются (в порядке понижения их субъективной значимости по рангам) любовь и семья, хорошие и верные друзья, интересная работа, мирная обстановка в стране, здоровье, социальная активность, познание и возможность творчества (В.А.Якунин, 1994). В исследованиях, проведенных О.В. Гавриловой, современные студенты в средствах для достижения целей предпочтение отдают «образованности», «умению довести любое дело до успешного конца», «общению с людьми, близкими по духу» и «твердой воле» (4-й ранг). Данный факт подтверждает вывод о том, что ценностные ориентации являются стабильным и глубинным образованием, хотя нельзя не отметить несколько различий в структурах ценностей по этапам обучения.

В результате исследований по определению ценностно-мотивационной ориентации студентов I курса МПГУ (филиал в Новосибирске) (2001–2004

годы) отмечено преобладание мотивов собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу. Одной из основных целей и стремлений студентов I курса является установление прочных отношений с окружающими в системе отношений, включающей в себя отношения с преподавателями, однокурсниками, друзьями, отношения в семье. Материальное благосостояние оказывается основанием для развития у студентов чувства собственной значимости и положительного отношения к себе. Заинтересованность студентов в высоком уровне материального благосостояния объясняется высокими потребностями этого возраста и их низкой социальной защищенностью. Для данного периода характерна высокая потребность в достижениях, т.е. стремление к достижению ощутимых и конкретных результатов в любом виде деятельности. Эта потребность объясняется самим характером учебной деятельности студентов.

Большое количество студентов имеют высокую потребность в достижениях (до 60%), в сохранении собственной индивидуальности (от 60 до 79%), что свидетельствует об их стремлении к независимости и желании сохранить неповторимость, своеобразие собственной личности, своих взглядов и убеждений. По результатам наших исследований, можно сделать вывод, что представления студентов об избранной профессии продолжают оставаться практически теми же, что и до поступления в вуз, вплоть до III курса, с которого обычно начинается специализация. Именно с этого времени отмечается существенная перестройка в системе представлений студентов о профессии. Так, у 70% студентов II курса представления о профессии остаются прежними – неполными и неадекватными. Но уже к концу III курса только 50%, а на старших курсах лишь около 40% студентов имеют неполное представление о своей работе. Этот факт свидетельствует о том, что в процессе обучения в вузе молодые люди

развиваются как личности, приобретают новый опыт, изменяется их отношение к жизни и целям, которые они перед собой ставят. Формирующееся в процессе профессиональной подготовки отношение к профессии влияет на эти изменения. Поэтому так важно положительное отношение студентов к приобретаемой профессии.

Если такие ценности, как «признание, уважение», «удовольствия», «широкий круг общения», которые можно отнести к социальным отношениям, снижают свою значимость для студентов, заканчивающих вуз (разница в рангах существенная – 6, 6 и 10 соответственно), то «познание», «самостоятельность» и «продуктивность» относятся к личностно значимым ценностям и становятся более важными (разница в рангах – 5, 6, 8 соответственно).

В структуре *инструментальных ценностей* происходит меньше изменений. Они более устойчивы в своей значимости. Здесь, в отличие от терминальных ценностей, более важными становятся ценности, относимые к характеристикам взаимоотношений с другими людьми, – «широта взглядов» и «честность» (разница в рангах – 7,7 соответственно). Такие ценности, как «смелость» и «предприимчивость», характеризующие личностные качества, снижают в процессе подготовки свою ценность для студентов (разница в рангах – 9, 7, 6 соответственно). Учитывая эти отличия, можно сказать, что студенты негосударственных вузов *прагматичнее, целеустремленнее и предприимчивее*. В целом же нельзя сказать что «негосударственные» студенты значимо отличаются от «государственных», существует лишь специфика образа жизни тех и других, которая вносит вышеуказанные различия.

Резюмируя изложенное выше, представим обобщенный портрет современного студента: уверенный в себе, стремящийся к работе, отвечающей его интересам, успешный, заботящийся о своем развитии и самосовершенствовании; считающий

конкурентоспособность, творчество и познание средствами для достижения более значимых целей; основными средствами для достижения успеха в жизни и уверенности в себе признающий образованность, эффективность и настойчивость; ценящий свободу, самостоятельность и независимость.

В свою очередь, значимость полиязыковой культуры как фактора гуманизации российской системы образования видится, во-первых, в том, что человечество, будучи сущностно едино, вместе с тем представлено неисчерпаемым многообразием динамических социокультурных форм; на протяжении пяти тысячелетий существования базовых цивилизаций возникло огромное количество обществ и социально-политических объединений, технологий и тенденций культуры. Во-вторых, как показывает исторический опыт различных культур и даже их фаз, изменение отношения к различным базовым понятиям социальной жизни, даже материальное богатство, признавалось некоторыми обществами греховным, многие общества расценивали его как меру благодарности индивиду за ценные услуги; иногда материальное богатство рассматривалось как средство для достижения роскоши и расширения пределов дозволенного; то же относится к технологиям и социальным идеям: одна и та же идея, появившись в нужном месте и в нужное время, может оказать как стабилизирующее, так и крайне разрушительное действие. В-третьих, как известно, история заполнена постоянной борьбой различных культур и конфессий, возвышением и упадком различных империй, разгулом произвола кастовых и клановых субкультур, определенно нацеленных на получение односторонней выгоды; биосферный отклик на разрушительную деятельность человеческих культур и городской микросреды состоит в ускоренном мутагенезе микроорганизмов и в опустошительных эпидемиях. Все перечисленное, как правило,

сопутствует гедонически-упадническим идеалам, схоластическому обучению, стандартизации вкусов, стилей и привычек, что соответствует утрате общей одаренности; аппарат власти чрезмерно усложняется; обратные связи внутри социума размываются, человек становится враждебен природе; геополитические интересы центра и регионов противоположны.

Исследование феномена полиязыковой культуры в ценностном контексте оказывается плодотворным в связи с положением, согласно которому в глубинном философском смысле культурное единство человечества является непреложным фактом. В противном случае люди и народы в принципе не могли бы приходить к взаимопониманию и сотрудничеству в прошлом, настоящем и будущем. С другой стороны, культурное единство человечества составляет одну из вечно актуальных целей мыслителей, политиков, бизнесменов и рядовых граждан различных стран. Это связано с тем, что нет предела сотрудничеству между отдельными людьми и народами, равно как и глубина взаимопонимания между ними не остается постоянной величиной. Весь вопрос заключается только в том, на какой основе осуществляется культурное единство? На основе однообразия или разнообразия?

В настоящее время, к сожалению, Россия подвергается попыткам создания однообразного единства народов по американскому образцу, достигаемого путем господства денег и эксплуатации потребительских инстинктов людей, путем финансово-экономической, политической, военной и языковой экспансии. Они превращаются в объекты внешнего воздействия и умаления субъекта культуры, что приводит и к деградации общества или сообщества, построенного на этих принципах, и к грядущей гибели субъекта-монополиста. В связи с тем, что мы фактически оказались втянутыми внутрь глобального коммуникационного

пространства, которое резко меняет характер диалога между культурами... коммуникация как таковая является самостоятельной силой, находящейся вне диалога культур, но оказывающей огромное влияние на диалог всех культур между собой. Она в буквальном смысле вынуждает вести диалог между культурами по своим законам и правилам. Культуры погружаются в иную внешнюю среду, которая пронизывает межкультурные диалоги, создавая предпосылку для замыкания его в этой среде» (В.В. Миронов, 2005).

Тезис, согласно которому антропологически самосознание, как и сознание, возникло на основе двух реальных предпосылок – труда и общения, разворачивается в представлении в труде побудительных мотивов личности (как положительных, конструктивных, так и отрицательных, деструктивных) и конкретного предметного содержания. В процессе общественно разделенного труда у людей и появилась необходимость тесного общения, обозначения той трудовой ситуации, в которой они участвуют, что и привело к возникновению языков.

Координация в различных социокультурных практиках в рамках мирового пространства непосредственно затрагивает проблему «аккультурации» языкового, речевого и коммуникативного континуума личности, включенной в разнообразную деятельность (познавательную, трудовую, художественную, игровую и т. д.), которая всегда сопровождается ценностной ориентацией. Искусственные стимулы-средства (термин используется вслед за Л.С. Выготским), являющиеся как бы психологическими орудиями, которыми оперирует человек в своей психической деятельности, позволили состояться общению, в процессе которого происходит дальнейшее языковое самоопределение как важная составляющая полиязыковой культуры личности, ее духовно-нравственного самосознания. Обозначенное явление социальной реальности в мире с

необходимостью требует обращения к национальным ценностям в контексте отечественной образовательной системы.

В контексте изложенного гуманистический потенциал полиязыковой культуры должен рассматриваться в зависимости от того, насколько адекватно осознают люди ценности своей культуры и сопоставляют их с ценностями культур других народов. Причем благополучие народа во многом определяется тем, насколько продуктивно общение в условиях полиязыковой ситуации, так как оно (общение) выступает средством объединения людей для любой совместной деятельности. Факт разделения труда делает людей зависимыми друг от друга, и в связи с этим любая форма совместной деятельности предполагает общение людей между собой.

Источником и основой сознательной человеческой деятельности является реальность, объективная и субъективная, отражаемая человеком посредством высокоорганизованного материального субстрата (головного мозга) и в системе надличностных форм общественного сознания. Обращение к мировоззренческим основаниям, возвращение внимания к личности, к ценностям ее духовного мира с необходимостью становятся одной из ведущих тенденций современной отечественной образовательной практики. Причем российские исследователи, несмотря на экстремальную социально-экономическую ситуацию, уделяют самое пристальное внимание данному феномену. Вот почему обозначенная тенденция к взаимодействию культур и языков в мире и в социальной реальности современной России, которая является свидетельницей и непосредственной участницей ценностного конфликта, вызванного сменой социальных связей, сложной макроэкономической ситуацией, требует закрепления в образовательной парадигме прогностической роли полиязыковой культуры в силу ее гуманистического потенциала.

4. Социальное значение полиязыковой культуры

Современность – очень зыбкий и неустойчивый момент в истории российской культуры. Момент действительно переходный. Это касается не только (а может быть, и не столько) продолжающихся экспериментов в экономической и социальной жизни, сколько поисков иной, чем прежде, культурной парадигмы, иной концептуально значимой системы координат, в зоне которой будет развиваться в дальнейшем общественное мировоззрение.

Одним из обязательных условий, которым должна отвечать эта новая парадигма, является учет традиций прошлого, как давнего, так и ближайшего. Опыт XX столетия убедительно показал, что разрыв с культурной традицией оборачивается мировоззренческой дезориентацией членов общества, разрушением ценностной сферы сознания, приводящей к безразличию или тотальному нигилизму, который обедняет жизнь индивида и подвергает эрозии фундамент социального устройства. Поэтому сегодня, как никогда ранее, важно обратить усилия интеллигенции, в первую очередь гуманитарной, на расширение историко-мировоззренческого кругозора молодых людей, вступающих в жизнь. Ценностные доминанты, определявшие культурный уклад предшествующих поколений, должны осознаваться современностью в их связи с самими обликом и характером прошлой культуры – так, чтобы самоидентификация и поиск собственных доминант совершались в поле осмысленных ориентиров, обладающих энергией притяжения или отталкивания.

Социологами, психологами и педагогами доказано, что экологические и другие социальные катастрофы, нахождение путей их снятия – это предмет в основном образования, когда мы можем, обучая и воспитывая подрастающее поколение, получить положительные результаты в будущем. Но это очень сложно и... опасно. Любая

личность, которая имеет высокий уровень образования, но не имеет сформированных нравственных, этических норм, становится разрушительной, агрессивной личностью. И наоборот, личность, которая имеет сформированные нравственные, этические нормы поведения, но не имеет сформированной научной картины мира, очень часто уходит в мистицизм. И мы знаем очень много тому примеров. Вот почему очень сложно сформировать то полноценное мировоззрение у человека, которое востребовано обществом в рамках российской национальной культуры. Однако образование переполнено сложными проблемами, и это проблемы образования всей цивилизации [366]. А потому такое положение не может не интересоваться тех, кто непосредственно готовит подрастающее поколение к жизни, кто призван приобщать его к полиязыковой культуре.

Как известно, школа (наряду с домашним воспитанием и образованием) составляет основу культуры и жизнедеятельности общества. В образовании скрещиваются все основные противоречия общества, и все они, так или иначе, преодолеваются. Школа, разрешая в ходе своей жизни основные противоречия общества, служит тем, что обеспечивает обществу развитие. Люди, проходящие школу, становятся основателями, распространителями и носителями стиля. Ступени образования представляют собой последовательное повышение уровня образованности общества, коррелирование со сменой поколений, каждый этап такой смены занимает примерно 20–25 лет. Темп развития просвещения – образованность общества – зависит от школьной системы. Если школьная система предъявляет унитарные требования на всех ступенях образования, то учителя должны иметь достаточно однородную подготовку. Однородность подготовки учителя означает достаточно

невысокий их уровень. Наоборот, не унитарные требования разделяют уровни подготовленности и работы учителей и, следовательно, разные уровни образования в пределах одной и той же ступени обучения. Тип системы образования порождает тип учителя, но, со своей стороны, учительство принимает или отвергает системы образования в зависимости от предварительной подготовленности (это в определенной степени связано с уровнем образованности семьи).

Значимость исследования особенностей гуманитарного образования, его проблем в целом объясняется:

во-первых, необходимостью создания единого духовно-нравственного пространства для продуктивного взаимодействия людей разных стран, культур и разных языковых традиций (это в свою очередь поможет выжить человеческому обществу в будущем);

во-вторых, важностью решения вопросов психического и физического здоровья, самосохранения конкретного человека в российском обществе;

в-третьих, значимостью проблем нравственного и интеллектуального самосовершенствования человека будущего, лично стимулируемого технологического прогресса;

в-четвертых, настоятельной потребностью адаптации личности к быстро меняющимся активным условиям жизнедеятельности и ее приобщения к культурным ценностям на уровне взаимообмена, взаимообогащения.

Дело гуманитарной науки, гуманитарного знания – поставить перед образованием посильные задачи и попытаться их решить оптимально эффективными средствами. Потому предлагая обществу ту или иную философию образования, исследователи создают предпосылки для своего рода моделирования будущего общества. Но само общество выдвигает перед образовательными системами свои требования, которые входят в конфликт с тем, что предлагается.

Споры чаще всего касаются содержания учебного предмета (чему учить?), так как содержание образования предполагает и тип воспитания граждан. От того, каково содержательное, инструментальное и интеллектуальное наполнение учебных дисциплин, формирующего образовательное пространство его непосредственных участников, зависят наука, искусства и профессиональное мастерство нации, народа, государства и региона. Их развитие находится в зависимости от учебного предмета, но осуществляется все же самостоятельно, а подчас опережает его содержание. Однако сам учебный предмет обладает абстрагирующей силой и требует для своего построения квалифицированных прикладных знаний и умений, высокой эрудиции, особого стиля изложения (стиль мысли и речи), формирующего лично значимое отношение к жизни, личную культуру – «восхождение к себе».

Рождение языка привело к тому, что постепенно возникла целая система кодов, которые обозначали предметы и действия; позже эта система кодов стала выделять признаки предметов и действий и их отношения, наконец, образовались сложные синтаксические коды целых предложений, которые могли формулировать сложные формы высказывания. На первых порах этот язык был тесно связан с жестами, и нечленораздельный звук мог обозначать и «осторожнее», и «напрягись» и тому подобное – значение этого звука зависело от практической ситуации, от действия, жеста и тона. Эта система кодов и получила решающее значение для дальнейшего развития сознательной деятельности человека, для его эффективной ориентации в социокультурных практиках. Актуализацию социально-гуманистической функции полиязыковой культуры – мультикультурность, поликультурность, межкультурная коммуникация, кросс-культурность – отмечают многие исследователи

проблемы гуманизации образования и образовательных систем (А.А. Вербицкий, А.С. Кармин, В.И. Матис, А. Моль, Тер-Минасова, В.В. Сафонова, Т.А. Рубанцова, В.Я. Сидихменов и др.). В частности, по мнению Т.А. Рубанцовой и В.Я. Сидихменова (2000), «мультикультурное образование – образование, направленное на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе. Организация образования на принципах мультикультурности и разнообразия исходит из постулата: класс – один, а культур в нем много, и все они равноправны и необходимы в образовании». Другие авторы видят роль поликультурного образования в «формировании человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований» (В.А.Макаев, 1999). «Поликультурное образование – ведущее направление развития образовательных систем. Главная идея современного российского образования в поликультурной среде связано с формированием национального самосознания личности как части общероссийского менталитета, поликультурного образования в тесной связи с общечеловеческими ценностями» (А.Д.Копытов, 2004). Вопросы обновления содержания поликультурного образования как части гуманитарной подготовки молодежи можно рассматривать в соответствии с возможностями открытого общества, в котором иностранные языки для обучающихся являются инструментом поликультурного развития личности, способствующим осознанию себя как культурно-исторического субъекта, воспринимающего историю человечества и своего народа в развитии, чувствующего ответственность за свои

поступки, свой народ, страну, за будущее цивилизации, способного выполнять роль субъекта диалога культур (А.Д.Копытов, 2004).

В современных условиях гуманитарное образование, рассматриваемое нами через призму мультикультурности, поликультурности, межкультурной коммуникации, кросс-культурности, патриотического и интернационального воспитания (формирование культуры межнационального общения и толерантности, нетерпимости к национализму, расизму и шовинизму, развитие чувства гражданской ответственности за реализацию равноправия всех народов России), через возрождение национального самосознания и культурологической компетентности людей – рядовых граждан и политиков – приобретает значительный вес. В зависимости от того, насколько адекватно осознают люди ценности своей культуры и сопоставляют их с ценностями культур других народов, во многом определяется благополучие данного народа. Общение в условиях полиязыковой ситуации культуры выступает как одно из важнейших условий объединения людей для любой совместной деятельности. Факт разделения труда делает людей зависимыми друг от друга, и в связи с этим любая форма совместной деятельности предполагает общение людей между собой. Вышеизложенные положения справедливы для обучения, развития и воспитания подрастающего поколения, актуализируя социальное, педагогическое и техническое направления развития образовательных систем в целом.

Полиязыковая культура – важный фактор расширения свободы личности, а ее уровень в решающей мере зависит от качества образования, и в частности, поликультурного образования как неотъемлемой части гуманитарной подготовки личности, ее готовности к ведению диалога культур. Повышение уровня полиязыковой культуры может быть признано одним из стратегических

направлений гуманизации российского образовательного пространства.

В предложенном контексте полиязыковая культура выступает в качестве запускающего механизма в силу интегративной функции языка, создающего предпосылки для развития личности, которая сможет отдавать предпочтение коммуникации, обеспечивающей критическое осмысление информации, пониманию перед знанием, ментальному языку внутренней речи перед заемным для личности внешним языком предмета. При этом роль полиязыковой культуры как фактора гуманизации российской системы образования видится в решении социальных проблем современного российского общества, в частности проблемы нейтрализации ценностного конфликта в обществе, расширения миропонимания человека, развития его жизненных сил – национального самосознания, социальной идентичности, социального и профессионального выбора.

Причем возникает необходимость системного и всестороннего осмысления таких понятий, как *язык и сознательная жизнедеятельность* человека, культура самоопределения в рамках таких категорий, как самосознание, духовность, нравственности личности, социальная идентичности и свобода выбора, образование как значимый социальный институт воспроизводства высокой культуры, гуманизация и гуманитаризация общества и образования. Для этого изначально необходимость установления различия между обучением и образованием как на *этимологическом*, так и на *культурологическом* уровнях можно признать бесспорным.

В *иерархической триаде* (школьник – студент – специалист) необходимо развести мотивы и концепции, «желательных школьников (студентов, специалистов), какими мы бы хотели их видеть». «Факт в преподавании» существует независимо от педагогических теорий, которые становятся некими

независимыми агентами, к повседневной реальности отношение не имеющими. Возникает *дуализм* преподавания того или иного предмета, когда ситуация, «поддержанная текстами», не взаимодействует с ситуацией, «свободной от текста». В процессе перехода ученика из класса в класс, студента с курса на курс множатся «восходящие трудности» и падает «достоверная самооценка» относительно возможности практического применения получаемых знаний. Наука, вроде бы лежащая в основе преподавания, никак не монтируется в моделях сложных и неопределённых социальных структур, в конечном счёте, она воспринимается сознанием обучаемого как «логическая алхимия». Переходы от одной ступени к другой носят иерархический характер, поэтому уместен термин – «*иерархиология образования*». Нельзя забывать, что образование кроме всего прочего – могучий миф. Отсюда и представление об иерархичности уровней образования, имеющих формально планируемую структуру (классы, курсы, стаж). Было бы полезно распутать все нити этого клубка проблем и поставить ясные и недвусмысленные вопросы по поводу издревле укрепившихся представлений (концепций и мотивов как уже говорилось выше). В индивидуальном плане самой важной является, по существу, подгонка обучаемого под заданную интеллектуальную или эмоциональную схему. Иерархия стимулов и трудностей в процессе преемственности от школы к вузу представляет собой двусмысленную и запутанную картину. Тут существует только одна теоретическая доминанта – либо накапливается достаточно нейтральная мудрость, либо знания, которые можно употребить и на пользу и во вред. Отсюда вытекает необходимость *научения* уже на уровне школы оперированию сложными философскими категориями, выходящими за пределы обыденного. Аналитический подход и корректность формулировок имеют не меньшее значение.

Важен и фактор издержек поиска. Работы школьников и студентов не всегда отделяют объективно существующие факты от собственных находок, *домыслов* и гипотез. Очень сложно порой отличить ажитацию от энтузиазма. В последнем случае ситуация далеко не блестящая, преподаватели настолько табуизированы «тоталитаризмом», что не спешат идти по следам успешных практиков и теоретиков и копировать их шаги. Но именно это и развивает самодисциплину. К тому же, развитие масс-медиа, компьютерные технологии привели к тому, что ученики стали доверять своему собственному опыту накопления знаний. Учителей, подчиняющихся своему авторитету учеников и регулирующих все тонкости учебного процесса, становится всё меньше. Вследствие бурного злокачественного разрастания, *информационного Левиафана*, государство постепенно выпускает из своих рук нити власти. Такова фатальная прогрессия «глобализируемого» мира. Это тенденция постоянного убеждения всех и вся в уникальности и творческой одарённости любой, в том числе ущербной личности. Подобное явление уже было в Римской империи II в. н. э., когда её элита решила, что мощный интеллектуальный центр – Александрийская библиотека даст ответы на все вопросы благодаря эрудиции её учёных. Всё это было замечательно в теории, но вот варваров, незнакомых с «логической алхимией», римлян и греков никакие догмы и концепции не остановили. Такие же мнимые величины – мощь массовой информации современного аналога «варваров» – агрессивных микроорганизмов, никакие гигабайты почему-то остановить не могут (см. выше об отличии мудрости и знания).

Оставляя в стороне частные вопросы, попробуем сформулировать **некоторые задачи, стоящие перед гуманитарным образованием** («желательный вариант», поскольку *жизнь всё расставит по-своему*).

1. Политический аспект. Понятие «родины» не должно отделяться от

реального «государства».

2. Психологический аспект. Психологию невозможно применить к самому себе. Люди, как правило, не могут думать о себе реально, а лишь фантазируют. Когда ты читаешь собственный текст, психология не «срабатывает». Возникает рекурсия, программа «самости» зацикливается на себя. Информация умножается и «прокручивается» много раз. Возникает ситуация бесконечного регресса, не делается никаких выводов; о самом себе человек может думать бесконечно, навряд ли он освоит новое знание, навряд ли он вообще что-то усвоит. Это и есть «конфликт мотиваций», «конфликт неучтенной ситуации». Поэтому объективизация знаний, умений, личного потенциала необходима. Анализ внешних данных важнее интенсивного самоанализа, тогда «Я» возрастает, а ненужное чувство «Я» редуцируется.

3. Этический аспект. «Необходимо выпускать не «весьма приятных», но добродетельных молодых людей – будущих хороших отцов и матерей семейств, а не людей фривольных и легкомысленных. Необходимо развивать доброту сердца, а не хитрость и пошлое остроумие» (Наполеон). Нужно иметь в виду и чисто манихейское современное представление о добре и зле, как взаимозависимых субстанциях. Подобная точка зрения сводит на нет любое этическое воспитание.

4. Объективизирующий аспект. Факты, а не теория должны лежать в основе гуманитарного образования.

Наполеон говорил по этому поводу: «Любой стране рассуждения и анализ нужны, как воздух. Разум человека, его развитие, развитие наших способностей – вот ключи к обществу, секрет законодателя. Лишь тот, кто стремится обманывать народ и править за его счёт, может хотеть удержать людей в невежестве. Молодежь может судить о фактах лишь по тому, как они звучат, как они преподнесены. Обманывать её, кормить её мифами значит закладывать ошибки в будущем».

Иерархические социальные структуры не могут нормально функционировать без положительной обратной связи. Тут и скрывается ловушка, состояние желательного комфорта заменяется ожиданием позитивных сдвигов. И символы заменяют факты.

5. *Когнитивный аспект.* «Из всех областей управления самая важная народное образование. От этого зависит всё», заявил на заседании Государственного Совета в январе 1802 г. Наполеон.

Школьники и большая часть студентов – конкретно мыслящие личности, однако, огромные массивы информации могут заблокировать формирование активной долговременной памяти. А потому возникает вопрос: Какой смысл преподавать огромные массивы информации без последующей реализации этих знаний.

В рамках этой сентенции «закон интервала» применим и в гуманитарных науках. Если вы когда-либо изучали иностранный язык, а затем (даже через несколько лет) начали изучать его заново, обучаться вам будет легче, а знания будут накапливаться более эффективно. В военном искусстве принцип «закона интервала» был реализован как точное оружие.

6. *Биосоциальный аспект.* Хроническое утомление – знамение мира сего.

В начале XX в. психологи Х. Свобода (Вена) и В. Флайс (Берлин) разработали систему измерения биоритмов, установив дни высокой энергии и дни низкой энергии трёх энергетических циклов – физического, эмоционального и интеллектуального. В позитивном периоде кривая графика энергии находится над средним уровнем. Это время благоприятно для вдохновения или очень энергичной деятельности. Негативный энергетический период наступает при падении кривой ниже среднего уровня. Это время благоприятно для рутинной работы, педантичных занятий, пассивного накопления знаний. Легко представить, что произойдёт, если на

экзамене интеллектуальные биоритмы студента и преподавателя окажутся в противофазе. Как следствие, погоня за высокими баллами приводит к развитию у молодёжи Синдрома снижения общей одарённости, высоких показателей в избранной узкоспециальной области при отсутствии общекультурной и адаптивной подготовки.

7. *Аспект осознания жизни.* Очень сложно усваивать уроки энтропийного мира и не сделаться циником или фаталистом. Мало людей заинтересовано в вашем существовании. Но ещё меньше людей заинтересовано делиться с вами своим благополучием, так как «Когда ты выйдешь из отроческого возраста, ты увидишь, что общественная жизнь – сражение разбойников с разбойниками, а ты один из толпы. А если ты даже этого не понял, не взыщи, следовательно, вечные боги лишили тебя даже крупницы разума» (Римский мыслитель Вендиций Фортунат). Но необходимо прорабатывать и жизненную тактику. Профессионал никогда не рассчитывает на психологию или на теорию вероятности и когнитивные методики. «Люди опрометчивые, горячие и скорые на гнев и расправу обычно не достигают успеха. Как правило, они даже теряют то, что подарила им судьба – унаследованное богатство или высокое положение: нередко они расстаются не только с этими дарами Фортуны, но и с головой. Чаще своё берут натуры с куском льда вместо сердца, способные просчитать выгоду каждого деяния и каждого слова на много шагов вперёд. Но ни вулканический темперамент, ни холодный рассудок поодиночке не рождают гениев и героев; лишь их союз способен произвести на свет нечто удивительное, невиданное доселе и достойное внимания» (М. Ахманов, современный русский писатель).

8. *Этнический аспект* имеет смысл в многонациональном государстве. В России реального смысла он не имеет, население постоянно уменьшается. В Китае (самая протяжённая сухопутная граница) – 1,3 миллиарда жителей.

Но инсинуации экстремистов и безответственных личностей имеют место быть. Механизм следующий: а) моя нация самая умная, красивая, культурная, древняя (молодая), оплот демократии и авангард прогресса; б) она же гонимая, несчастная, ограбленная, угнетённая, её все боятся, многие ей завидуют и пытались (пытаются) уничтожить (причина – см. пункт «а»). На личностном уровне это приводит к кризису идентичности.

В главе 4 «Сила обмана» нового романа О.Локнита о Конане-варваре («Глаз паука») есть один любопытный пассаж, который уместно привести. На пустыре окраины некоего города Шадизар две криминальные структуры и их главари Марди и Кодо «разбирались» с нарушением сфер влияния, что быстро привело к массовой драке с «поножовщиной». Мимо проходил впавший в амнезию, забывший всё и вся, сосланный некогда в Иномиры бог Моргот («Тёмный охотник», «Праотец зла» у Р. Толкиена). Потерявший память, но вполне раскаявшийся квази-Сатана проникся нравственным духом и решил остановить побоище: «В бесчётный раз вопрошаю вас: разумные создания вы или звери дикие? Нет, куда вам до зверей лютых, ибо даже тварям ведам закон – не обнажай клыка на ближнего своего!... Не к тайнам Вечности устремлён ваш взгляд, но на кошель с монетами золотыми, чей блеск вам затмевает и солнце, и звёзды! Опомнитесь, люди!... Матёрые душегубы Нарикано и Сахила, коих отродясь не трогали никакие мольбы, просьбы и молитвы в почтительном и сосредоточенном молчании внимали незнакомцу. Никто не орал, не пытался перебивать, не хватался за оружие... Когда же вожаки шаек пожали друг другу руки, поклявшись больше не допускать напрасного кровопролития, а восхвалённый всеми проповедник удалился, некто, чьё имя летописи не

сохранили, воскликнул: «Вот между нами отныне мир, и это хорошо. Но по соседству с нами продолжает осквернять мир мерзкий кровопийца Гонжа из Скены, и доколе будем мы это терпеть?». В ходе длившихся два дня погромов шайка Хватов была почти полностью истреблена, их предводитель Гонжа из Скены, убит, а его владения поделены между Нарикано и Сахилем. Засим в Шадизаре воцарился мир, длившийся ровно три седмицы, пока доверенное лицо Марди Крохобора в частной беседе не допустило оскорбительных высказываний по отношению к господину Кодо Сиверну... И всё началось сначала. В иерархии человеческих отношений форма и функция связаны теснейшим образом, но в сознании разделены «фантомами бытия», базирующимися на наивном доверии и желании одномерной справедливости.

9. *Стохастический аспект.* Жизнь и сказки по поводу красивой жизни не только не идентичны, но и не симметричны ни в малейшей степени: «Человек верит в то, во что хочет верить, главное – половчее его обмануть!» (Д. Брайан «Отдай мне свою молодость!»). Но из этой непререкаемой аксиомы жизни делаются неправильные выводы, уравнивающие внешнюю энтропию и возможность личности эту энтропию подавлять и преодолевать.

Картина может показаться пессимистичной и даже безнадёжной. Но метод достижения цели требует соответствующей энергии, изменение любого вектора требует избыточной энергии. «Знание нужно хватать там, где оно лежит. Ныне я знаю, что это бесценный бриллиант» (С. де Камп, «Сталь и змея» М., 2000). И, наконец, всегда необходимо помнить золотое правило повседневной жизни – излишняя предусмотрительность ещё никого не погубила в отличие от трижды обоснованной самоуверенности.

**Контрольные вопросы
для самостоятельной подготовки по теме**

1. Что такое методология? Приведите примеры существующих трактовок.
2. Что такое мировоззрение?
3. Почему необходимо разводить понятия гуманитарного и гуманного?
4. Что такое парадигма?
5. В чем суть кризиса гуманитарного знания?
6. В чем сущность гуманизации образования?
7. В чем причины кризиса общественного сознания в современной России?
8. Какие характеристики гуманизации российского образования Вы можете назвать?
9. Какие характеристики дегуманизации российского образования Вы можете перечислить?
10. В чем суть нововведений в российском образовании?
11. Что понимается под полиязыковой культурой?
12. Что дает для понимания образовательного пространства полиязыковой аспект?
13. В чем суть социального направления гуманизации образования?
14. В чем суть педагогического направления гуманизации образования?
15. В чем отличия гуманизма и технократизма?
16. Раскройте ценностный контекст полиязыковой культуры.
17. Раскройте социальный контекст полиязыковой культуры.

Литература

- Гольцова Н.Г., Копосов Л.Ф. Русский язык в историческом и функционально-стилистическом аспектах (книга для учителя). М.: Молодая гвардия, 1997. – 95с.
- Грановская Р.М. Элементы практической психологии. Л.: Издательство ЛГУ, 1988. – 565с.
- Зинченко В.Б., Смирнов С.Д. Методические вопросы психологии. – М., 1983.
- Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы речевого высказывания. М., 1969.
- Леонтьев А.Н. Избранные психологические сочинения: В 2 т. – М., 1983.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1959.
- Лурия А.Р. Язык и сознание. Под ред. Е.Д. Хомской. Р/Д, 1998.
- Современное терминоведение Сибири. Язык. Культура. Теория познания. Сб. научных статей. Часть 2. – Новосибирск, НИПКиПРО, 2004. – 180с.
- Соколов Е.А., Буланкина Н.Е. Проблемы поликультур и полиязычий в гуманитарном образовании: монография. – М.: Университетская книга; Логос. 2008. – 202 с.
- Соколов Е.А., Кондратенко А.П., Буланкина Н.Е.. Проблемы интеграции гуманитарного и естественнонаучного знания в современном образовании: монография. – Москва «Университетская книга», 2008. – 192с.
- Синенко В.Я., Кондратенко А.П., Буланкина Н.Е. Интеграционные процессы в образовании: учебно-методическое пособие. – Н., 2009. -
- Тульviste П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. – Таллинн, 1988.

Тема 10. ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

План

1. *Философско-методологические аспекты проблемы интеграции в современном образовании.*
2. *Выбор в образовании и для образования.*
3. *Гуманитарное знание и проблема неопределенности в природе и культуре.*
4. *Умвельт как способ оптимизации интеграционных процессов в образовании.*

1. Философско-методологические аспекты проблемы интеграции в современном образовании

Современный этап развития человеческого общества ожидает длительный и весьма трудный процесс совместного преобразования природы и общества, причем решающее значение будет иметь формирование цивилизации, отвечающей новым потребностям человека. Человечество подошло к порогу, за которым необходима и новая нравственность, и новые знания, и новый менталитет, и новая система ценностей. Кто их будет создавать и выращивать? Ведь от того, как следующие поколения смогут понять эти реалии будущего, будет зависеть и это будущее. Бесспорно, что этому в немалой степени будет содействовать в целом система образования общества, и в частности, ее гуманитарная составляющая.

Устойчивое, безопасное развитие социума стало сегодня основной проблемой функционирования государства и мировой цивилизации. Синергетика перестраивает наше мышление и мировоззрение в области моделирования и применения моделей для обеспечения устойчивого развития и управления системами разной природы. Начиная с древних времен, возможность предсказания воспринималась как идея мудрецов и одна из основных целей развития гуманитарных наук. Современная математика, компьютерные системы и системный анализ позволяют перевести эту проблему в практическую плоскость образования.

В свою очередь, наша цивилизация разработала целый комплекс фальшивых эпистемологий, в центре которых положена теория односторонности. Самая привычная для нас и постоянно культивируемая в нас – теория знания. Мы даже уверовали в то, что односторонность и есть суть природы и вещей, нас окружающих. Эпистемология «окрашивает в определенный цвет» все наши действия и модели поведения. Эпистемологии повреждены, искажены, непригодны для дальнейшего использования в жизни. Более того, мы подошли к критической стадии, в основе которой лежит кризис идентичности.

Кризис идентичности прояснил кое-что в природе человека:

- мы не то, что нам говорили социальные и религиозные мифы;
- наука не делает людей ни умнее, ни счастливее, академические звания ни в малейшей степени не обогащают знанием самой жизни;
- мир устроен по принципам, находящимся вне понимания человеческого сознания, и человек не есть первый и последний, кто владел этой планетой.

В связи с этим обучающийся (школьник, студент, преподаватель, слушатель разнообразных образовательных программ) в процессе активного усвоения материала сталкивается с необходимостью построить четкую схему развития своего интеллектуального уровня. При этом задача образовательной системы

в целом меняется – она состоит в том, чтобы создать условия, стимулирующие сам процесс восприятия образовательной информации (метаязыков) на примере характерных высказываний и цитат (научных утверждений) из литературных источников по различным гуманитарным и естественнонаучным наукам. Причем гетерохронность материалов должна служить условием создания «контрастных структур-мыслеобразов». Само восприятие информации осуществляется не только на *supressio veri* (утаивании истинной информации), но и на *suggestio falsi* (впадении в ложные допущения), так как увеличение числа наукоемких изданий и скорости обработки информации привело к возникновению парадоксов логики, слов и чисел. Дальнейшая специализация научных знаний приводит к опасности «ловушки исключенной середины», то есть потере общефилософских обобщений, необходимость в которых возникает в процессе накопления экспериментальных данных при интенсивном научном теоретизировании.

Переплетение подходов различных наук может помочь разработке новых моделей познания сложных природных процессов. Структурные компоненты природы не меняются, но, несомненно, лишь часть их изменений подвергается научному анализу. Стабильный, консервативный язык науки при сочетании различных подходов демонстрирует «эффекты сближения», но не в области философской традиции, а в среде пансофии (не в «любомудрии», а «всеобщей мудрости»). Сам термин «пансофия» возник при дворе германского императора и чешского короля Рудольфа II (1576-1612 гг.), крупнейшего в Европе мецената и покровителя ученых. Пансофия должна была обеспечить сочетание естественных наук с герменевтическим мышлением, чтобы обеспечить понимание космической гармонии на основании высочайших закономерностей. В 1925 г. американский писатель и натуралист

Генри Бэстон заново сформулировал принципы пансофии – конструкции (структуры) природы, науки и искусства совпадают на очень высоком уровне. С учетом этой сентенции представляется, что накопление знаний обучающихся должно носить характер практический и ориентированный на восприятие всего комплекса культуры. Средневековая история в контексте быстрых глобальных изменений (резкое колебание климата вследствие «парникового эффекта», пандемии СПИДа) может служить моделью восприятия проблем XXI в. и выработке определенных поведенческих ориентиров. Вот почему считаем, что возрастает необходимость насыщения образовательных материалов фактологическими данными по статистике и демографии. Это весьма актуально в сложных условиях социальных отношений переходного периода развития экономики и политики.

Как известно, образование в широком смысле представляет собой уникальную сферу человеческой деятельности, в которой информация и знание есть предмет, средство и результат педагогического труда. Уже этим фактом оно приобретает статус высочайшего уровня и требует к себе максимального внимания и соответствующего уважения, ибо на предельной глубине разъятия материи в космосе ничего другого и нет, кроме полей информации и смысла. Именно на этой глубине и скрыта истина, смысл всего Бытия, сущности, там лежат причины глобальных кризисов человечества, проблемы и пути их решения, но решения только через образование! При этом *главное диалектическое противоречие*, по мнению ряда исследователей в области современного образования, было заложено в нее еще четыре столетия назад, когда Европа прошла бифуркацию и нашла Аристотелевскую формально-логическую систему, «не заметив» мощную триаду трех П: *Платона, Плотина и Прокла*. Во второй половине XX века данная интенция превратилась в экстенцию и

породила мировой кризис образования. Причем главное противоречие между общественной формой производства информации и знаний и индивидуальной формой ее усвоения невозможно решить ни экстенсивным, ни интенсивным путем, так как оно – *генетическое*. Невозможно бесконечно увеличивать число учебных предметов и объем учебного времени, невозможно бесконечно увеличивать и сроки обучения в школе и в вузе.

В тоже время необходимо отметить, что современный этап развития человеческого общества ожидает длительный и весьма трудный процесс совместного преобразования природы и общества, причём решающее значение будет иметь формирование цивилизации, отвечающей новым потребностям человека. Человечество подошло к порогу, за которым необходима и новая нравственность, и новые знания, новый менталитет, новая система ценностей. Кто их будет создавать и выращивать? Ведь от того, как следующие поколения смогут понять эти реалии будущего, будет зависеть и это будущее. Бесспорно, что этому в немалой степени будет содействовать в целом система образования общества, и в частности её гуманитарная составляющая.

Мировая система общественных ценностей XIX – XX веков, основанная на находящейся в центре устойчивости и рациональности общественно-экономической формации, зашаталась. В связи с этим встает вопрос, так ли разумен человек, что и дальше будет жить по разуму. Но и мир разума разрушился, потому что оказалось «выбитым» его стабильное начало. Без центра вся социальность начинает качаться. В этой кризисной ситуации зашаталось и образование. В нестабильном мире образовательная среда стала меняться, возросла роль качества образования, профессиональной подготовки специалистов. Образование стало искать свои источники развития, стремиться везде успевать, спешить за изменением запросов общества.

Постоянное «успевание» сформировало характер нового человека. В связи с этим меняются и сами профессии. *Состояние без центра* – это мир хаоса, но в «хаосе» необходимо научиться жить. Перед системой образования возникает новая постановка вопроса, как научить человека адаптироваться в современном мире. Педагогика находится в сложной ситуации, так как она ведет обучающихся в мир истин, а истин много, как выбрать нужную систему, которая может смениться? В связи с этим жизненной необходимостью для системы образования становится качество подготовки специалиста, которое заключается в гибкости, ориентации на вызовы современного общества. Истина, на которую необходимо указать человеку, будет заключаться в формировании его мышления, научно-методологически ориентированного, позволяющего человеку самоопределиваться в обществе, то есть сформировать фасеточное зрение, как у пчелы, а не что-то отдельное в экономике, политике, культуре и т.д.

Иными словами в системе образования главным становится не тот человек, который управляет людьми, а тот, кто управляет учебными программами, ориентированными на научно-методологический принцип социально-профессионального познания. Таким образом, к данному направлению профессиональной подготовки должен быть подготовлен и педагог, прежде чем начать изменения в образовательных заведениях.

За период обучения в школе будущие студенты должны освоить уже готовые, транслированные преподавателем знания, не умея при этом их классифицировать и типологизировать, не видя закономерностей их развития. За время обучения в общеобразовательной школе ученик должен изучить: по биологии 929 понятий, 347 определений, 12 фактов; по математике – 270 понятий, 137 определений, 154 правила, признака, формулы, диаграммы, аксиомы, символа, 82 типа математических

задач, 89 теорем и 45 доказательств (для этого необходимо решить 8544 задачи); по физике – 39 физических явлений, 31 свойство, 37 различных физических величин и единиц их измерения, названия 54 физических приборов, 27 законов, 76 типов задач, 24 соотношения между единицами измерения, 43 способа применения физических явлений; по химии – 190 определений и понятий, физических свойств 17 веществ, химических свойств 73 веществ, применение 34 веществ, 10 закономерностей и изменений свойств, 24 формулы для решения задач и 26 типов задач, 40 различных веществ и 26 названий приборов химического оборудования, 25 символов и многое другое: по теории литературы за курс средней школы необходимо узнать более 17 литературоведческих терминов, многие из которых даже трудно выговорить: оксюморон, синекдоха, метонимия, гекзаметр, амфибрахий, спондей, пиррихий и т.д. По русскому языку количество определений только в разделе «Лексика» составляет 32 определения, а всего в учебнике 764 правила по орфографии и пунктуации. Учителя утверждают, что по некоторым предметам приходится запоминать до 18 понятий за урок. При этом каждому учителю кажется, что человек без максимума знаний именно по его предмету просто пропадет: *надо запомнить, надо знать, во что бы то ни стало, донести до экзаменатора, а как будет дальше, никого не волнует.*

Создавшейся ситуации способствует и введение единого государственного экзамена (ЕГЭ). Система «натаскивания» на тесты полностью извратила все подходы к оценке знаний, талантов и стараний обучающихся.

Таким образом, обучение по понятиям и по определениям не формирует структуру мышления будущего специалиста, не позволяет понять культуру своего народа, менталитета той или иной профессиональной деятельности, тем более для специалиста-гуманитария, основу профессиональных знаний которого составляет генезис тех или иных социально-экономических проблем. Более того, такая система обучения закладывает формальные навыки запоминания, позволяющие производить простые манипуляции, которые трудно считать профессиональной подготовкой специалиста. Скорее это похоже на деятельность «одухотворенного робота». Это путь в никуда, а потому уже сегодня необходимо бить тревогу всем тем, кому дороги интересы российского образования ориентированного на научно-методологическое познание проблем развития общества. В противном случае Россия сможет стать рынком малограмотных чернорабочих, что ведет к деградации общества и дегуманизации отечественного образования. В свете сказанного особенно актуальны слова древнекитайского философа Конфуция, отмечавшего, что «учение без размышления бесполезно, но и размышление без учения опасно».

5. Выбор в образовании и для образования

Качество обучающего воздействия (эффективность обучения) в психологии и педагогике принято оценивать, применяя стандартную экспериментальную схему: тест – обучающее воздействие – ретест. Оценка прироста измеряемых параметров при контроле индивидуальных способностей испытуемых и является показателем эффективности, или качества, обучающего воздействия.

Оценка учебных достижений, используемая при аттестационном

тестировании учебного заведения, не отвечает методологическим требованиям к эксперименту, прежде всего, потому, что индивидуальные свойства обучающихся не могут быть показателем качества работы школы, а также потому, что при действующей процедуре тестирования невозможно проконтролировать все факторы, влияющие на качество подготовки обучающегося, и выделить среди них собственно вклад школы, вуза.

В используемой при аттестационном тестировании процедуре нарушаются сразу два необходимых условия правильного тестирования: не учитываются индивидуальные способности обучающихся и не производится оценка прироста знаний. Российские вузы, в настоящее время, работают по разным схемам набора студентов – конкурсной и бесконкурсной.

Очевидно, что в вузы с высоким конкурсом и более дефицитными специальностями отбираются наиболее способные и подготовленные учащиеся, в вузы с низким конкурсом – менее способные и не очень подготовленные, а в вузы без конкурса – в основном не проявляющие должной способности к обучению.

Поскольку индивидуальные способности очень сильно влияют на результаты обучения, то отсутствие контроля этих факторов создает серьезную угрозу валидности производимых измерений и, как следствие, не адекватную оценку качества работы вуза.

В связи с этим особенно актуальной и сдерживающей формой развития системы образования становится несоответствие системы тестирования остаточных знаний законам психологии, которая проявляется сразу в нескольких аспектах.

Так, одним из наиболее важных аспектов отсроченного тестирования знаний студентов является выбор пороговой доли правильных ответов на тестовые вопросы. Критериальные значения результатов тестирования студентов (средний процент выполненных заданий по группе студентов) при оценке деятельности образовательного учреждения, утвержденные Аккредитационной коллегией от 5 октября 2006 г., установлены, например, для дисциплин «Гражданское процессуальное право», «Налоги и налогообложение» – 52 %, «Аудит» – 56 %, «Профессиональная этика и этикет» – 57 %, «Теория и методика обучения информатике» и «Технические

и аудиовизуальные средства обучения» – 60 %.

С позиции нейропсихологии, установленные критерии являются неприемлемыми, поскольку человеческая память имеет психологически целесообразные существенные ограничения в отношении возможности сохранения запоминаемой информации в течение длительного времени, и эти ограничения должны учитываться при тестировании остаточных знаний.

Возможности сохранения осмысленной информации разного характера в долговременной памяти изучались многими психологами.

Т. Бореас исследовал динамику удерживания в памяти стихов. Через день после заучивания, по его данным, в памяти у испытуемых остается 75 % выученных стихов, через месяц – 52 %, через два месяца – 42 %, через 10 месяцев – 35 %, а через два года лишь треть (31 %) первоначально запомненной информации, или 41,3 % от знаний, оставшихся в долговременной памяти.

А. Хоф и его коллеги исследовали забывание команд управления вспомогательными системами автомобиля и установили, что через 50 дней воспроизводится лишь 29 % запомненной информации.

Эти данные согласуются с данными Т. Бореаса, который показал, что примерно через такой же период времени (60 дней) испытуемые воспроизводят 42 % выученной ранее информации. Лучший результат у Бореаса (большой процент воспроизведенной информации при более длительной временной задержке) может объясняться характером заучиваемой информации и, что очень важно, применяемой логикой излагаемого учебного материала.

Таким образом, стихи, логически построенный текст, дольше удерживаются в памяти, чем учебная информация, ориентированная на усвоение определенных правил, свойств, определений, фактов, формул и т.д. и даже такая актуальная, как команды

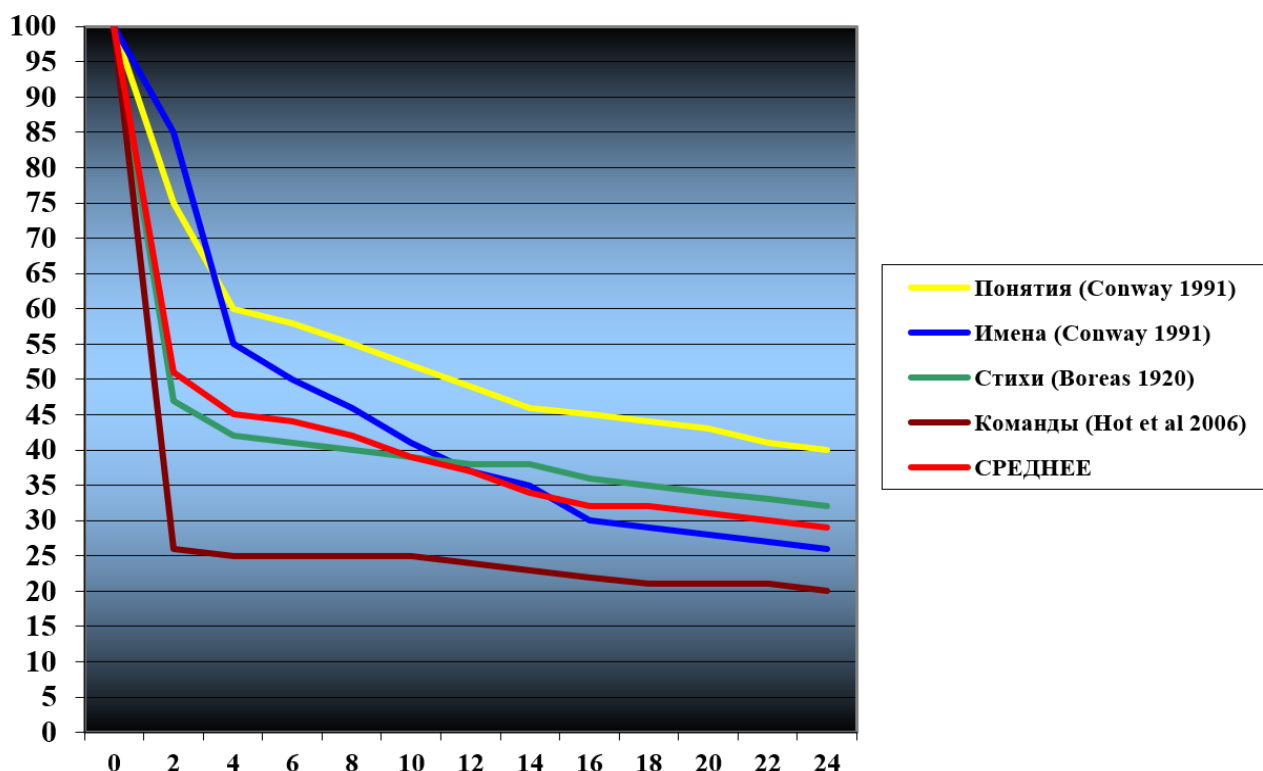
управления автомобилем.

Специальное исследование, посвященное сохранению знаний у студентов, выполнено Конуэем, Коэном и Станопом и изложено в статье «О сверхдолговременном удержании знаний, приобретенных через формальное образование: двенадцать лет когнитивной психологии».

Экспериментаторы отобрали студентов (373 человека), закончивших изучение курса когнитивной психологии. В течение нескольких лет бывших

студентов просили пройти тест, разработанный для оценки сохранения в памяти давно изученного материала. Тест заключался в воспроизведении и узнавании имен исследователей и понятий.

Результаты показали, что в обоих случаях наиболее интенсивно забывание происходит в первые месяцы после обучения, а затем замедляется. Через 15 месяцев испытуемые воспроизводили 45 % изученных понятий.



Зависимость количества воспроизводимой информации от времени, прошедшего с момента окончания обучения

За основу построения кривых забывания нами взяты данные только по отсроченному воспроизведению, поскольку используемые в аттестационном тестировании задания представляют собой классический вариант тестов на воспроизведение с подсказкой. Б. Величковский определяет этот тип тестов как предъявление испытуемому фрагментов подлежащего восстановлению материала либо другой информации, поддерживающей процесс извлечения из памяти [15, с. 349].

На данном рисунке видно, что наиболее быстро забывание происходит

в первые месяцы — через три месяца воспроизводится в среднем 47 % информации, через год — 37 %, а через два — 29 %.

Следовательно, научно обоснованные критериальные значения результатов тестирования студентов будут зависеть от времени, прошедшего после окончания изучения тестируемой дисциплины. При этом необходимо учитывать, что средняя норма — слишком высокая граница, при которой половина испытуемых не пройдут тест. Оптимально в качестве пороговой доли правильных ответов взять долю, соответствующую

нижней 5 %-й квантили распределения тестируемых (нижнюю границу физиологической нормы памяти).

Приведенные кривые забывания относятся к среднестатистическому индивиду. Может возникнуть предположение, что к людям, планирующим посвятить себя интеллектуальному труду, следует предъявлять повышенные требования в отношении их памяти. Однако еще со времен У. Джеймса психологи поняли, что забывание необходимо для осуществления когнитивной деятельности и что не только слишком быстрое забывание мешает эффективности мыслительного процесса, но и слишком медленное. Например, А. Р. Лурия, описывая феноменальные мнемонические способности С. В. Шерешевского, отмечает, что они мешали ему при выполнении когнитивной деятельности более высокого уровня, нежели простое воспроизведение оставшегося в памяти материала. Имеются исследования, показывающие, что достаточная способность к забыванию необходима для эвристического мышления. Поэтому следует крайне осторожно относиться к тенденции оценивания эффективности обучения по количеству долговременно запомненной информации — гипертрофированное внимание к этому аспекту качества обучения может нанести ущерб другим сторонам профессионального обучения, таким как творческое и адаптивное мышление.

Ряд методологических ошибок аттестационного тестирования связан с игнорированием разработчиками тестов нейрофизиологических законов функционирования памяти.

В исследовании Бахрика по длительности запоминания иностранного языка за период в 50 лет на 773 испытуемых содержится принципиальный для тестирования

остаточных знаний вывод: забываются выученные слова, но не приобретенные знания и умения. Так, через год после окончания обучения испытуемые Бахрика практически безошибочно выполняли задание на понимание текста на иностранном языке (97%), но правильный перевод слов с родного на иностранный язык выполняли только в 73 % предъявлений. Через 3, 6 и 9 лет испытуемые демонстрировали в среднем в 2 раза худшие показатели воспроизведения иностранных слов, чем показатели умения ими пользоваться (понимание текста).

Интересен и тот факт, что ряд учёных отмечают более слабую мотивацию студентов к заучиванию имён, возможно, вследствие более низкой востребованности этой информации в предстоящей профессиональной деятельности.

В ряде размещённых на сайтах демонстрационных тестах, предназначенных для аттестационного тестирования, доля заданий на персоналии составляет около 30 % от общего количества вопросов. Анализ госстандартов показывает, что даже по гуманитарным направлениям обучения конкретные имена в качестве дидактических единиц, как правило, отсутствуют, в редких случаях встречаются 3–4 персоналии на все предметы. То есть такое большое количество вопросов на знание студентами конкретных имён не только не имеет психологического смысла, но и не оправдывается необходимостью проверки знаний студентов на соответствие требованиям госстандарта.

Следовательно, проверить «остаточные» знания необходимо тестами на компетенцию по тем или иным проблемам, и не заставлять обучающихся вспоминать конкретные факты, цифры, дефиниции и персоналии,

так как в этом случае выявляются только следы памяти, а не приобретённые знания.

Исследования в области когнитивной психологии показывают, что вся запомненная информация подвергается переработке в процессе перевода из кратковременной памяти в долговременную. Помимо рассмотренного выше процесса затухания (забывания), на сохранение запомненного материала влияют процессы интерференции (ухудшение вспоминания под влиянием новой информации), мышления (соотнесение новой информации с уже имеющейся, анализ, классификация и пр.), интериоризации (включение в личностный опыт). Период от нескольких часов до нескольких месяцев, необходимый для превращения выученного материала в собственные знания, называется процессом консолидации памяти. Консолидация обеспечивает длительные воспоминания, сохраняющиеся в течение нескольких лет. Их формирование возможно в результате взаимодействия систем мозга, в которых происходит реорганизация и стабилизация нервных связей.

Функционирование учебного процесса в виде строго разделённых учебных предметов с разными целями, проводимых разными преподавателями и в отдельных аудиториях, способствует тому, что знания обучающийся и у себя в голове мысленно «раскладывает всё по полочкам, отсекает», почти не сообщаясь друг с другом. Получается, таким образом, что знания функционируют для него не в качестве элемента целостной культуры, выработанной человечеством, а в качестве определённого, практического и даже эмпирического инструмента для решения профессиональных задач. Более того, в ходе учебного процесса

будущий специалист не познаёт все человеческие определения и качества объекта, для него они не являются человеческими, он не осознаёт их таковыми. Иными словами, не они остаются абстрактно-теоретическими определениями, не связанными между собой содержательно и познавательно с сущностью социального человека, создавшего познаваемый объект, то есть самого себя. Человек не познаёт все свои способности, как бы застывшие в предмете, а усваивает только те определения и действия, которые необходимы ему в данный момент времени, для удовлетворения сиюминутных потребностей. Школа не формирует способность понять вещь как средство трансляции и воспроизводства культуры, как способ отношения человека к человеку. Более того, многие системы обучения способствуют возникновению у обучающихся опасной иллюзии полного понимания, которая мешает развитию продуктивного понимания и осмысления значимости той или иной социокультурной проблемы развивающегося общества. Необходимо помнить, что само понимание вопроса или ситуации, проблемы является не бесстрастным актом, а представляется эмоционально окрашенным, вызывая удовлетворение или горечь. Следовательно, императивом образования должна быть не окончательность знания, а его динамизм, овладение обучающимися методологией познания, поскольку все наши теории необходимы нам лишь до тех пор, пока их не сменяют другие, более прогрессивные теории, пришедшие им на смену.

Успех подготовки молодёжи к жизни в обществе, отвечающей требованиям современного социально-экономического развития, заключается не столько в расширении количества учебных дисциплин, сколько в овладении методологией научного

познания, потому что формирование эволюционного мышления невозможно осуществить в рамках какой-либо специальной дисциплины. Мышление не преподаётся, оно формируется всем укладом жизнедеятельности учебного заведения и логикой учебного процесса, содержанием и глубиной изучаемых предметов обучения. Это особенно важно для развития гуманитарного образования, потому что оно в некоторой степени выполняет заказ от общества и от государства. В средствах массовой информации часто звучит тезис, что молодые люди мало идут работать по специальности. Но с другой стороны, следует отметить, что в тех же средствах массовой информации, исполнительной и законодательной власти работают люди в основе своей имеющие гуманитарное образование. То есть гуманитарное образование в какой-то мере отвечает за состояние государственной службы. Вот почему государственные служащие во всём мире – это в основном юристы, экономисты, социологи, политологи, историки и т.д. Это очень важный аспект деятельности гуманитарного образования и тут излишняя специализация не уместна. Более того, на гуманитарном образовании лежит ответственность за воспитание молодого поколения, так как главный ресурс образования – потенциал творческой мысли Учителя и Ученика. Следовательно, система образования – сфера разнообразных неопределённостей. Поэтому, осознавая особую сложность поставленного выше вопроса, необходимо подойти к ответу на него с общих фундаментальных позиций.

Обозначив лишь некоторые «проблемные зоны» современного образования в целом, следует помнить,

что вмешательство в культуру того или иного общества всегда чревато последующими проблемами. Как известно, за их разрешение общество всегда платит своим развитием в социально-экономической и культурно-технической областях. Эксперименты в образовании ведут к застойным явлениям в развитии человеческой личности, цивилизации и выливаются в социальные конфликты.

При изучении учебных предметов молодые люди должны испытывать воодушевление и переживание трудностей от работы с идеями и сообщества, которые плохо согласуются между собой. Сохраняя свой генезис, система образования должна оставаться бесценным достижением для более внимательного, более подвижного и более профессионально ориентируемого, чем когда бы то ни было прежде, современного поколения молодёжи, надо только не дать затухнуть тому энтузиазму познания, которое является врождённым качеством человека.

В контексте изложенного представляется, что управлять в пределах допустимого социальной и возрастной иерархии процессом обучения возможно по принципу активации самообучения. Геном, как и нервная система человека (равно как и психическая деятельность) построены по принципу избыточности.

Недоминирование, свобода выбора и эффективность усвоения материалов возможны при непрерывном нарастании потока разнообразных фактов, объединённых общей целью. Невозможно заставить человека обучаться тому, что он не может воспринимать. Пассивная абсорбция образовательных материалов не означает их аккумуляцию в сознании.

3. Гуманитарное знание и проблема неопределённости в природе и культуре

Современная система образования работает на стыке многих наук и расчленение знания, принижение роли

тех или иных наук - гуманитарных или естественнонаучных - приводит к деформации видения мира в

целом, и перспектив его развития, в частности. В результате всё ещё сохраняется механизм «передачи знаний и опыта», не способный сегодня удовлетворить растущие социально-экономические потребности, достижения, цели формирования нового информационного понимания и мировоззрения людей.

Как известно, гуманитарное знание помимо функции общекультурного воспитания и развития неформального, образного, творческого мышления имеют потенциальные возможности в деле формирования гуманности, гуманистического, национального и патриотического сознания народа. Органическая связь гуманитарных наук с гуманизмом, которая имеет место постольку, поскольку человек рассматривается в них как высшая ценность, а содержание этих наук нацелено на обеспечение всестороннего и гармоничного развития жизненных сил всех членов общества. При этом технократические подходы к «человекообразным» по своей природе проблемам, несмотря на очевидные катастрофические последствия, пока продолжают абсолютно преобладать в мире.

В гуманитарном знании за тысячелетия развития человеческого сообщества отобрана высококачественная информация о человеке: мысли, описания тонких движений души, сильных и высоких чувств, ярких характеров, прекрасных поступков. Всё это необходимо для того, чтобы развить в людях понимание друг друга и социальной жизни общества, поправить нравы, будить мысли и чувства, искоренять животную низость души. *Если естественнонаучное, общеобразовательное и техническое знание дает человеку эрудицию, образованность, то гуманитарное знание воспитывает наш разум и наши чувства, как истинно человеческий разум и чувства.*

Гуманитарные науки, кроме образовательной, учебной функции,

выполняют важную функцию по формированию жизненной позиции будущего специалиста, его нравственные принципы и убеждения. На выходе учебно-воспитательного процесса вуза должно быть не только определенное, конкретное профессиональное знание, выраженное в понятиях, категориях и законах, но и социальные установки, нравственно-эстетические принципы.

Кроме того, существенной стороной образования во всех развитых странах является преобладание гуманитарных наук, которые доминируют над естественнонаучными. Так, в некоторых американских вузах гуманитарным дисциплинам отводится до 40 % учебного времени, ибо сегодня стала очевидна та истина в профессиональной деятельности специалиста, что коэффициент полезного действия инженера лишь на 15 % определяется его профессиональной подготовкой, остальные 85 % приходятся на его личностные нравственно-эстетические качества.

При этом следует отметить, что исторически сложившееся положение человека в существующей системе общественного производства представляет собой то, что на его долю выпадает лишь исполнение некоторой функции от цели, ему не принадлежащей и им не управляемой. Направление и средства развития общества оспариваются в этих условиях за пределами его осмысления, более того, отчужденное таким образом общество и не требует от своих граждан осмысления. Ему вполне достаточно активного послушания его членов. Одновременно возникает необходимость помнить, что с развитием социально-экономических отношений в государстве опасным становится непонимание человеком своей задачи, роли и места в обществе. Это, в свою очередь, всегда ведет к накоплению отрицательной энергии в обществе, которая находит свой выход в пьянстве, наркомании, уходе человека «в себя», сохраняя при этом возможность всегда вылиться в

социально-политические конфликты, которые отдельными политическими проходимцами используются в личных целях.

Подобное отношение общества к своим гражданам транслируется через соответствующую систему образования, которая все время стремится наращивать подготовку специалистов как количественно, так и качественно, освобождаясь от людей, несущих в себе способность к самостоятельному мышлению, наследованию, передаче и воспроизводству положительных ценностей/ценностных ориентиров. Общеобразовательная школа ориентирует, а высшая свою главную задачу видит в подготовке специалистов к тому или иному виду деятельности. В связи с этим бывший школьник приходит в вуз с установкой на получение знаний и умений, необходимых в его предстоящей профессиональной деятельности, т.е. имеет четко выраженную, зачастую и осознанную, прагматическую и эмпирическую ориентацию. Эта ориентация поддерживается и закрепляется системой высшего профессионального образования, которая и сегодня руководствуется принципом обучения, сформулированным еще во времена Я. А. Коменского: за единицу времени дать ученику максимум знаний в определенной области наук.

Гуманитарное знание как знание, связанное с определенным классом наук, называемых общественными, своим объектом считает всевозможные проявления общественного бытия и общественного сознания, а предметом – закономерности жизнедеятельности в её объективных и субъективных формах, - это совокупность наук о Человеке или, точнее, о социальной форме движения.

При этом общим основанием для отнесения той или иной дисциплины к классу гуманитарных служит то, что объектом её является изучение тех или иных сторон социальной формы движения. Среди гуманитарных дисциплин особое место принадлежит

социальной философии и теоретической социологии, которые изучают любые социальные феномены как целостные системы в единстве их внутренних и внешних, объективных и субъективных отношений. Различия этих двух наук относительно, подвижны и проявляются, прежде всего, в масштабах обобщений и уровня абстрагирования. В последнее время все чаще пишут и говорят о кризисе гуманитарного знания, который носит планетарный характер и связан с фальсификацией научных истин во имя защиты корыстных интересов меньшинства, о его неспособности решать многие актуальные проблемы современности, в том числе, и проблемы такого социального института, как «образование».

Ретроспективный взгляд на понимание гуманизма, его основных принципов, связь гуманизма с развитием гуманитарного знания в системе гуманитарных наук позволяет сформулировать тезис, согласно которому *системный кризис гуманитарного знания*, который носит всемирный и качественный характер, связан, прежде всего, с разрывом с идеями гуманизма. К проявлениям планетарного кризиса гуманитарного знания, вытекающего из основного показателя, отнесем следующие признаки: 1) усиливающаяся диспропорция между ростом потока частных знаний и способностью человека собрать все это в единую картину мира; 2) смешение либо интерпретационная путаница многих фундаментальных философских категорий и законов: смешение понятий гуманитарного и гуманного как в исследованиях проблем социокультурной реальности, так и в документах, касающихся глобальных проблем современности, в частности, проблем образования, межкультурного взаимодействия людей, выживания и достойной жизни человека; 3) жесткое размежевание естественных, технических и гуманитарных наук; 4) снобистское отношение к гуманитарному как к чему-то второстепенному

и бесполезному; 5) отсутствие последовательно научной общей теории исследования социальных проблем, проявляющееся в вульгаризации многих фундаментальных положений диалектики и исторического материализма, 6) неспособность специалистов на данный момент предложить взамен историческому материализму, обладающему мощной эвристикой, более значимую в теоретическом и прикладном порядке концептуальную модель развития социальных систем; 7) не всегда обоснованное использование в исследованиях полипарадигмального подхода, приводящее к «полиистинности», к эклектичности гуманитарных исследований, затрудняющих реальное широкое применение полученных результатов; 8) отсутствие взаимной продуктивной критики среди специалистов в области гуманитарных наук.

Выход из сложившейся ситуации видится в объединении усилий специалистов, так как потребность в интегративном мышлении на данном этапе развития общества становится все более актуальной; в свою очередь, она (потребность) должна проявляться в тесной интеграции естественнонаучного и гуманитарного подходов к познанию действительности и каждой личности как абсолютной самооценности и вытекающее отсюда понимание прогресса как увеличение степени свободы для большинства людей во имя достойной жизни на Земле; это позволит

прогнозировать и проектировать реальные ситуации. При этом нередко очень сложно примирить рациональный и предсказуемый мир науки и мир воображения, лежащий в основе текстов литературы, так как в реальной действительности часто имеем два взаимоисключающих подхода. Но именно мир физических констант насквозь пропитан воображением и древними (магическими) теориями.

Сила воображения и полет фантазии составляют основу массовой коммуникации «информационного общества». Зловещий фатум, сила судьбы – вторая сила нашего нестабильного мира. Энергия и воля людей, их стремление действовать базируются только на вере в судьбу, в предопределение. Маскарад информатизации апеллирован к усталым, пресыщенным, безвольным людям, которые, прежде всего, жаждут творить, противостоят судьбе. Слияние воли и воображения порождает безудержное стремление к цели (судьба овеществляется). Для многих такой целью продолжает оставаться наука, которая, как известно, оперирует логикой и системой доказательств. К.Гедель, великий австрийский математик, доказал, что логика ненадежна; можно задавать вопросы, не имеющие точного ответа. Следовательно, неполна дедуктивная логика и не все общие основания являются несомненными; не может быть истинной индуктивная логика, пытающаяся вывести теорию из известных фактов, так как она не может точно включить будущее.

3. Умвельт как способ оптимизации интеграционных процессов в образовании.

В контексте изложенного фактом будем считать смешение воображаемой картины с непрерывно меняющимся эмоциональным фоном – таков источник большинства ошибок обучения и жизненных неудач. В действительности «Интернет» - аварийный клапан для отбрасывания негативных эмоций и растущих психоэмоциональных перегрузок. Люди всегда цепляются за любой миф, тем более за научный. Когда учёный выходит за пределы своей узкой области, он также подозрителен и невежествен, как и любой неуч, даже в большей степени, так как ему кажется, что он самый умный: есть много вещей, которые совершенно не поддаются научному объяснению. Приведём несколько характерных примеров:

- 1) физики в своё время считали, что электрический свет - идиотская идея, а Эдиссон совершенно не разбирается в электричестве;
- 2) математики утверждали, что полёт аппаратов тяжелее воздуха невозможен, за две недели, когда братья Райт стартовали;
- 3) один американский генерал, специалист по баллистике, говорил президенту Г. Трумену: «Атомная бомба на практике никогда не работает».

«Каждый учёный, который не зря ест свой хлеб, знает, что, если хорошенько поискать, можно найти подтверждение чему угодно». (Д. Эмброуз «Суеверие». М., 2001). В действительности, вселенную удерживают от распада силы, которые не имеют никакого отношения к тому, что мы открыли и постигли. Речь не идёт о религиозных построениях, которые возникают от того, что мы слишком многое пытаемся вообразить («размышления о «немыслимом») и втискиваем Вселенную в простую дуальную схему, что уже породило анонимное высказывание: «Вечная борьба бобра и осла, побеждает то бобро, то осло». Психолог скажет: «Либида берёт верх, интеллект падает

под его ударами». В чём же тогда отличие обучения от образования, если по определению в реальной жизни мы никаких испытаний не проходили и экзаменов не сдаём. Скорее всего, обучение связано с глубокой концентрацией, с выходом к «кан» (по-японски - это «экстремальное сознание»). Экстремальное сознание всегда опирается на чистую силу, когда её нет, путь выбран неверно. Например, США, безусловно, - великая страна, в ней много хорошего, но много и плохого, в данный момент заимствуется не самое лучшее: претензии демократического вкуса, сикулярная буржуазная мораль. Начиная с 60-х годов XX, в США многому научились от японцев, нельзя не признать, что побеждённые победили победителя в сфере промышленности и торговли, что повлияло и на процессы обучения, на суть теоретического знания. Сравним два литературных текста, первый японский, второй американский.

Текст первый: «Иккё означает избавление от разнообразных вещей в одной связке. Под «разнообразием вещей» мы имеем здесь в виду разнообразные недуги. «Недуги» означают недуги сознания. Вы укладываете в одну связку разнообразные недуги и отсекаете их мечом... По сути сознание, которое на чём-то задерживается, – это больное сознание» (Яги Мунэнори, Хэйхо кадэн сё «Переходящая в роду книга об искусстве меча». М., 1999).

Текст второй: «Агиса никто не заставлял проводить большую часть дня под обжигающими лучами обезумевшего светила. Тем не менее, благородный господин и не думал прятаться в тень. Он сидел на голой земле, скрестив ноги. Его длинные чёрные волосы свободно развевались на ветру – редком госте в этих тихих местах. Казавшиеся пустыми и безжизненными карие глаза аристократа неотрывно глядели в мутную воду оросительного бассейна. Лишь подёргивание ноздрей

показывало, что жизнь ещё не рассталась с этим крепко скроенным телом. Сильные жилистые руки лежали абсолютно неподвижно, мощные челюсти казались каменными, лицо оставалось спокойным и бесстрастным.

Как и все адепты Пути, Агис обнаружил, что тяжкие физические испытания (например, долгое сидение под палящими лучами солнца) очень способствуют углублённой медитации. Лишь когда всё его существо колеблется на грани невыносимой муки или невообразимого блаженства, его дух, ум и тело сливаются в одно целое. В такие мгновения Агис ощущал столь совершенное единение чистого разума и собственного тела, что становилось трудно понять, где кончается одно и начинается другое, тогда он мог со всеобъемлющей полнотой осознать великую и извечную правду бытия: энергия и жизненная сила организма – ничто без сознания, способного придать им форму и способ выражения, и без духа, наполняющего всё это высшим смыслом.

Именно этот простой принцип и лежал в основе всех сил пси. Тот, кто это понимал, мог обладать частью мистической энергии, наполнявшей Вселенную, приобретая тем самым сверхъестественные возможности.

К сожалению, Путь далеко не каждому раскрывал свои секреты. Те, кто хотел по нему идти, дорого платили за своё могущество. Чаще всего понимание к адепту Пути приходило во время мучительных испытаний: например, в минуты полного истощения или огромного горя. И поэтому, Агис каждый день несколько часов проводил в условиях, которые никто бы не мог назвать комфортными. В эти часы он постигал таинство единения духа, сознания и тела» (Т. Деннинг «Охота на дракона». СПб., 1997).

До известной степени глубокая концентрация (медитивное самообучение) означает потерю чувства времени и контроль над реальным временем. Дух, сознание и тело связаны

с тремя человеческими энергетическими циклами - физическим, эмоциональным и интеллектуальным. В совокупности они именуется биоритмом. Это три горизонтальных движителя центральной нервной системы, от которых зависит игра свободной воли, момент выбора и способность к нахождению оптимума. Реально существуют три вертикальные оси, с которыми связаны стресс-реакции, эндокринная адаптация и обеспечение динамики высших иерархических уровней нервной системы. Адрено-кортикальная ось связана с возбуждением нейронов срединного бугра гипоталамуса, секрецией адрено-кортикотропного гормона и тотальной регулирующей функцией кортикостероидов надпочечников. Соматотропная ось активируется возбуждающими импульсами от гиппокампа к гипоталамусу и секрецией гипофизом соматотропина в ответ на психосоциальные раздражители внешней среды. Тиреотропная ось активируется комплексом *перегородка-гиппокамп* и отвечает за чувствительность тканей к катехоламинам («адреналиновые бури» и ...). Нелишне будет отметить, что классификация Кречмера на основе психосоматических признаков (пикники, атлеты, лептозомы) отражает доминирование той или иной вертикальной оси. То же можно сказать о трёх типах здоровья в индийской *аюрведе*. Постоянные взаимозависимые изменения и циклически меняющаяся стабильность шести базовых движителей – осей лучше всего именовать «*умвельт*» (Umwelt - редкий экзистенциалистский термин), что помогает избежать неопределённого понятия «внутренний мир», «экстремальный разум», «околомир» ...) - это седьмой компонент и, наверно, самый главный.

Существуют ещё три оси перпендикулярных трём первым парам процессов (таковая схема наличествует квази-реально, не наличествует ли на субъядерном уровне, они как теория

«работают»). Таким образом, в нашем случае возникла трёхмерная структура – решётка, гибкая, но достаточно стабильная. Но это ещё не всё. Любой человек, начиная с периода около 1500 г. до н.э. по настоящее время, включает геном 150-200 тысяч предков. И этот генетический материал неравноценен.

И. Величковский, известный еретик науки, провёл психоанализ сновидений З. Фрейда. Он обнаружил скрытые фобии и страхи, воспоминания о чудовищном глобальном катаклизме. Подавляющее большинство людей несёт это бессознательное знание о «древнем ужасе», но с индивидуальными вариациями. Проведём (по аналогии) психоанализ творчества Р. Толкиена, одного из властителей дум XX века, независимо от возраста, что свидетельствует об актуальной информации, заложенной во «Властелине колец». Здесь мы находим некоторое соответствие структуре человеческой психики по Фрейду: орки (Id), люди (Ego) и эльфы (Super-Ego) – это мир до катастрофы, в процессе которой как в чёрную дыру сгинула Атлантида. Выжившие орки, люди и эльфы смешались и составили первоначальный субстрат генома *Homo Sapiens* (которого более точно Аристотель назвал *Zoon Politikon* – «Животное общественное»). Новый вид был более жизнеспособным, чем исходные генетические потоки.

Орки (*Homo neandertalis Sapiens*) ответственны за проявление жестокости и агрессивности в нашем поведении, но также и «воли к жизни», неутомимости и склонности к упрощенному мировосприятию. В 1968 году антрополог А. Леруа-Гуран исследовал пыльцу растений «шанидарского неандертальца», найденного при раскопках в Ираке американцем Р. Солецки. «Шанидарский неандерталец» был физически неполноценным, имел преклонный для Палеолита возраст (около 40 лет) и являлся иждивенцем общины «орков». После смерти его тело было засыпано цветами. Р. Солецки писал: «Больше мы уже не можем отрицать, что ранним

людям была доступна вся гамма человеческих чувств и переживаний и животных». Характер повреждений, тем не менее, указывает на то, что «Нанди» (так назвал Солецки свою находку) был намеренно искалечен и стал охраняемым оракулом (т.н. культ «увечных героев и богов» – скандинавские Один, Тюр, эллинский Гефест, мексиканский Тецкатлипока, библейский Самсон и т.д.). «Гуманизм неандертальцев оказался довольно своеобразным... Да, наличествуют погребения неандертальцев, но следы каннибальских пиршеств более характерны. Недоверчивость (ни одно серьёзное дело не делается на доверии), необщительность (и неcodируемость), стремление полагаться на себя или малую группу – положительный вклад в умелый наш «внутренний орк».

Super-Ego генетически базируется на наследии *Homo aelficus*. Это источник самолюбования, непомерных притязаний и завышенных самооценок. Сочинения Толкиена строго написаны с односторонней эльфийской точки зрения, старавшимся оставить после себя панегирик, хорошую память. Долговечные, прекрасные, наделённые могучей творческой энергией эльфы, что дали они «гномическому человеку»? Прочитываем текст: «После знакомства с прекрасными, светлыми, добрыми и благородными эльфами, которые научили народ атани – так они называли людей на своём языке – тому, чем сами владели в совершенстве. Предательству под маской необходимости. Жестокости, которую якобы оправдывает борьба с врагом. Лжи, рядящейся в белоснежное платье правды, как её понимали чуждые нам существа» (К. Монро. «Твердыня полуночи», Москва, 2003.). Эльфы были далеко не безуспешными в своей деятельности, об этом говорят воспоминания о Лемурии и Атлантиде. Они жили в историческом мире, не желая никаких изменений вне своих анклавов – микроконтинентов. Следствием были бесконечные войны, разорения и катастрофы с применением

кошмарного магического оружия. Так или иначе, весь блеск, гордость, ригоризм, самоуважение и вера в свои силы восходят к наследию «Человека эльфического», хотим мы этого или не хотим. Собственно человек у Толкиена, не только люди (а также полуорки и полуэльфы), но и гномы и хоббиты – работающие, мастеровитые, старательные создания, склонные замыкаться в своих жилищах. Никакого гения, но и никакого злодейства. Надёжность, реалистичность, вечные ценности работы, дружбы, брака и семьи. Таково наследие, так сказать «чистой линии» Homo Sapiens. Но без человека «оркического» и «человека эльфийского» никакого развития и истории вообще бы не было, ведь выживают приспособленные, а торжествуют неприспособленные (неспециализированные). «Оркические» черты легко различимы в общинах пиратов (Порт Ройял, характерный пример). «Эльфийская цивилизация» была построена византийской и ренессансной, итальянской аристократиями. Обыденный человек, находясь в здравом уме, не желал бы попасть в среду колоритных вест-индейских пиратов или в высшей степени обаятельных доминаторов средневековой Византии и Италии. Это выбор между голодными тиграми и ядовитыми кобрами. Но нужно быть справедливым, обычные «гномические люди» способны только на вечный понедельник, безликое анонимное искусство и конвенциональную науку.

Таким образом, три псевдогенетических компонента дают с описанными тремя инстанциями (дух, сознание-ум, тело) и тремя биохимическими осями, ответственными за адаптацию, число 9 – нумерологический предел, вместе с интегратором умвельтом – 10 (предел, поскольку в десятичной системе всего 10 базовых символов, но существуют системы на базе чисел 5, 13 и 20).

Умвельт – это сила, удерживающая всю вышеописанную конструкцию в постоянных гомеостатических

изменениях и относительной стабильности. Кто имеет силу, тот применяет власть. Власть экстремального сознания. Сам по себе умвельт напрямую не контролирует «нумерологический предел сознания», он действует в отливах и приливах биоритмов, строго синхронизируя их со временем года, циркадным суточным ритмом, фазами Луны и неспецифическими факторами окружающего пространства. Для умвельта существующий вселенский порядок (или беспорядок?) не представляет собой высшую ценность, ибо это порядок внешнего мира, стремящегося нашу микровселенную разрушить, в лучшем случае, поглотить. Таков нереализованный умвельт. Реализованный умвельт не считает внешний мир внешним, для него он проекция его собственных возможностей; так возникает база и потребность к обучению.

Умвельт определённым образом настроен на то, что называется «дух эпохи», но лишь в истинном смысле. Он скорее статичен, чем консервативен. Действительно, постоянное желание нового и слишком много часто лишало достойной жизни людей разных эпох и социальных слоёв. Для «эпохи Рыб» была характерна формула: «в споре рождается истина». Но ещё средневековые схоласты считали, что спор в философском и символическом смысле может считаться «принципом сатаны». «Эпоха Водолея», о которой так много говорят (есть и конкретные факты – Пхукет, Новый Орлеан), формулирует новую тенденцию – «спорят два человека, дурак и подлец». Естественно, это не сможет не сказаться на образовании-обучении. Скорее всего, увеличится значение криптоанализа и метаанализа в оценке полученных знаний. Криптоанализ представляет собой набор несложных методик по оценке реальных мотивов и установок «вернувшейся» от ученика информации.

Метаанализ – продвинутый тип статистического анализа со сравнением и комбинацией результатов в нескольких

различных информационных потоков (входящих и выходящих).

Общеизвестный факт – несоответствие наработанных знаний и получаемых оценок. На пике способностей и везения используется весь словарный резерв личности и все когнитивные возможности. Сам процесс накопления знаний включает энантиодромию* как только знания консолидировались, пропорционально расширяется пропасть невежества, когда решение найдено, возникают лишь новые проблемы. Знания, сводимые в хрестоматийно-лекционную форму, по существу, при несовершенстве системы оценок вызывают у обучаемых страх наказания и стремление к нападению. Наполеон Бонапарт писал: «В Бриенне нас учили плохо. Мне было 15 лет. Нас пичкали только глупыми отрывками из книг. Обучение на отрывках – какая жалкая метода! У молодости есть время, чтобы читать помногу, чтобы понять все великие вещи. Позже я заполнил этот пробел, я читал колоссальными порциями, но выбор был беден – то, что волею случая занесло в гарнизонную библиотеку». Как и почти всегда в обучении эмоционально значимый «опыт» предпочитается благоразумному наблюдению и экстраполяции аналогий.

За «постоянной тревогой собственности» (термин американского психолога С. Кэлхауна), которым охвачено периферийное сознание, скрывается уравновешивающий, упорядочивающий умвельт, но в действительности более реален хаос, шквал, ураган эмоций. Сознание говорит: «В одну реку нельзя войти дважды». Умвельт отвечает: «В озеро можно войти сколько угодно раз». Даже мнимый хаос природы свидетельствует о том, что она движется по своим правилам, а не «законам» - аппроксимации, которую в действительности и изучает наука. Умвельт налагает законы стабилизации,

иногда и в природе проявляется высшее милосердие («не всегда натягивает лук аполлон»). Обесценивание экономического опыта подпитываемое энантиодромией требует абсолютизации некоторых семантических пустот, прежде всего «добра» и «зла». Малейший семантический сдвиг превращает полезное в бессмысленное и обесценивает любой поток информации. Приведём характерный пример, взятый из Fantasy:

«Долгое время Конан молчал, обдумывая услышанное. Как-то всё странно, - наконец заговорил он. Митра – символ добра для людей. Сет – символ зла, а ты пытаешься убедить меня, что на самом деле всё наоборот. Он вопросительно посмотрел на Деркэто, словно прося её помочь разобраться. Мир проще и сложнее одновременно. Одно и то же может оказаться добром для одного и злом для другого... То есть как это? – не понял Конан. Ты только что утолил голод. Это хорошо или плохо? Конечно, хорошо!..

..Но вряд ли с тобой согласится баран, которого ты съел. Ладно – Киммериец пожал плечами – можно питаться и фруктами, - добавил он со вздохом... Глядя на него Деркэто расхохоталась: Между прочим, друиды уверены, что и растения имеют души, а значит, они ничем не отличаются от прочих живых существ. Так что же, мне вообще ничего не есть? – вспыхнул Конан. Тогда ты умрёшь и причинишь вред себе. Деркэто улыбнулась, а Конан затряс головой. Теперь после её объяснений, он чувствовал себя полным идиотом. Хорошо – наконец сдался он, - ты говорила и Митре и Сете... Ладно, - кивнув согласилась она. – Итак, Сет. Он активен. Он по-своему понимает благо и, чтобы претворить в жизнь свои идеи, способен на большие жертвы. И он никому не рассказывает о своих замыслах. Митра же предпочитает ничего не делать, зато любит проповедывать свою

* Энантиодромия – (букв. иной путь, термин, объясняющий процесс, когда цель не достигнута в силу чрезмерных усилий; перен. идти по одной дороге и попасть в другое место) термин взят из войн древней Эллады, означающий чрезмерное планирование, бесполезные манёвры, тактические ошибки, переходящие в стратегический тупик.

точку зрения на мир. Мудрено ли, что большинство поклоняется ему. И как это не горько, именно поэтому крепнет его вера в свою правоту. Когда же, наконец, он решает, что пора применить силу, достаётся всем! Мир оказывается на грани уничтожения, потому что этот миротворец не щадит никого! Стремясь уничтожить противников. Он не думает о том, что вместе с ними гибнут и его сторонники» (М. Делез, «Посланник света»). Из процитированного текста выясняется, что «злое божество» Сет символизирует «обучение», а «добрый бог» Митра «образование». Их современные эквиваленты восходят в конечном счёте к древнейшим религиозным концепциям. Речь идёт о гипотезе «двухпалатного сознания» («бикамерального разума»).

В середине 70-х годов XX века психолог из Принстона Джулиан Джейнс обнаружил, что относится к 10 % людей активно слышащих «голоса». В 1976 году вышла известная книга Джейнса «Происхождение сознания в результате упадка бикамерального разума» ("The origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind"). Джейнс считает, что далёкие и не слишком далёкие предки людей не имели внутреннего мира, их глаза как фары автомобилей были направлены на внешний мир. Придя куда-либо такая личность не могла вспомнить зачем она туда пришла, но «голос» духа, божества («даймона» в случае Сократа) сразу напоминал ему о цели визита. Примерно до X-IX веков до н.э. никто не мог сказать «я подумаю...», «давайте подумаем...» - «голоса» предков и божеств давали советы, рекомендации и чаще всего категорические приказы. Вот почему в книге «Исход» или в «Илиаде» людям всегда известно, что делать. Правое полушарие было «говорящим» и проецировало производимый им метаанализ среды левому посредством «голосов» или образов. Дж. Джейнс пишет: «Персонажи «Илиады» не присаживаются для того, чтобы поразмыслить, что им делать. Они не обладают сознательным мышлением и конечно лишены самоанализа. Нам даже трудно понять,

на что это похоже. Когда Агамемнон похитил у Ахилла его возлюбленную, один из богов схватил Ахилла за волосы и посоветовал ему не сражаться с Агамемноном. Один бог заставил Ахилла обещать, что он не вступит в сражение, а другой бог побуждал его именно к этому... Фактически боги выполняли функцию сознания». В X-IX веках до нашей эры по Средиземноморью и Ближнему Востоку прокатились извержения вулканов, цунами, эпидемии, нашествия и переселения. Люди были вырваны из привычной среды, сложные иероглифы и клинопись начинает теснить коммерческий алфавит с немногими символами. Изменились слова и понятия, изменилось поведение, до VII века до н.э. psyche означало «жизнь», а soma «безжизненное состояние», у Пифагора (около 580 года до н.э.) psyche - это «душа», soma - «тело». Несколько ранее в Иране пророк Заратустра чётко разделит «добро и зло»: «От изначальных духов произошли – Жизнь и Разрушение жизни». Стохастические методы, точные расчёты на основе сложных систем предсказаний (алеаторика) сменяются методом рассуждений. Дальний Восток (Китай, Япония, Тибет) не был затронут этими процессами; там сохранилась иероглифическая письменность и оракулы, которых не меньше чем было на Древнем Востоке. «Ритуал» в Китае и Японии важнее «свободы», «истина» выясняется не в «споре», а путём сложнейших объяснений гадательных истолкований и анализа кармы. «Демокрацу» (демократия) в японской культуре воспринимается с оттенком иронии, как нечто инфантильное. Такое же отношение к «свободе слова»: «Писать софизмы на тонкой бумаге для публикации. Нет времени на литературу. Последствие – бунт» («Книга великой тайны», начало I век н.э.). Игнорирование правого полушария, решительное доминирование формальной логики привели Запад к затяжному кризису в XX веке и потере доминирования в начале XXI века. Это обусловило экономическое и технологическое доминирование в

конце XX века Японии и Китая, стран «иероглифической цивилизации», основанной на стохастических методах: «Победители сначала одерживают победу, а потом идут на войну, тогда как побеждённые сначала идут на войну и там тщатся победить» (Сунь Цзы «Искусство войны». М., 1998).

Тип поведения индивидуальности на самом деле шаблон, выработанный древними греками, изобретателями слов «свобода», «гражданин» из-за фанатической приверженности эллинов принципам индивидуалистической и политической вседозволенности. «Созданное эллинами радикально-динамическое политическое «меню» включало в себя конституционную форму правления, уважение к частной собственности, милиционную форму организации обороны, гражданский контроль над военными силами, свободу научной мысли, рационализм, а также разделение полномочий между духовной и светской властью», но вскоре стало совершенно очевидно, что «свобода может выродиться во вседозволенность, радикальная демократия обернуться анархией, а экономический либерализм – неприкрытым грабежом» (В.Д. Хансон «Звезда Эллады не взошла». М., 2001). Создав систему логических доказательств и рационалистическую науку, эллины гениально их опровергли парадоксом Эпименида: «Критянин Эпитенид сказал, что все критяне лжецы». Аристотель имел тягу к компактизации информации и характеризовал только 5 чувств (вписавшихся в магический ряд – 1 истина, 2 пола, 3 грации, 4 темперамента, пентальфа – «пифагорейская звезда» или «звезда Соломона», код из 5 доблестей эллинов ААААА, первая arete, что и означает «доблесть»). Реально существует ещё несколько базовых чувств вне эллинской ограничительной аппроксимации: 6) «инфракрасное чувство» (ощущение тепла), 7) чувство содержания в среде паров воды (резко обостряется во время обезвоживания и жажды, «спаситель» путешественников

по пустыням, 8) ощущение тяжести (веса предметов). Эти чувства описал 150 лет назад Эрнест Вебер. Английское изречение “to be under the weather” («быть в плохом настроении», буквально «быть под погодой» определяет безошибочно 9) «чувство погоды», 10) «чувство направления» локализовано в скоплениях биомагнетита височных долей и переносицы, у птиц это чувство развито превосходно, очень сильно развито у слепоглухих и ослепших. Чувство «направления» развивается у фехтовальщиков уже во время первых тренировочных боёв. Более проблематичны чисто человеческие 11) экстрасенсорное чувство и 12) внематериальное восприятие. Первое фиксируется во время пристального взгляда (преимущественно в затылочную область и активизируется в тёмном лесу или незнакомом месте, когда любой человек начинает беспрерывно озираться по сторонам), второе активизируется во время мантических операций (гадания, предсказания) и поединках колдунов.

Можно думать, что появление «определённой массы» головного мозга стало подключать нервную систему не только к реакции на внешнюю среду и на обмен веществ, но и на межличностную адаптацию. Так возник умвельт. Стало необходимо координировать внутренние миры различных личностей. Первоначально это был компромисс «языка слов» и «языка мыслей». По мнению Т. Маккены, язык возник первоначально, как стимулятор внутримозгового метаболизма, утончение черепов приводило к вибрациям, резонансу («слова исцеления», «слова проклятия»), мозг неандертальцев был на 15% крупнее нашего и менее подвержен резонансам. Соответственно внутренние ритмы кроманьонцев были более синхронизированы, возникли и стали успешно развиваться религия и искусство (можно сказать овеществлённый умвельт). Упадок в сфере религии и искусства – верный знак возвращения к «эпохе

новых неандертальцев» для любой цивилизации.

Первоначально язык прямо взаимодействовал с мыслями, мысли его контролировали. Первобытного человека нельзя было «уговорить», существовало множество мантических и когнитивных методов, чтобы узнать истинную мотивацию (например, викинги никогда не расставались с рунами, современные тибетцы с брусками «мо», а греки и римляне с гадательными кубиками; «руны избличали тебя» говорили лжецу или демагогу). Слова когда-то имели огромную силу – вносили успокоение, наполняли сердце отвагой, но также пугали, ввергали в пучину ужаса и даже могли убить в определённой ситуации. Умвельт в те эпохи находился на поверхности других форм сознательного поведения, держал в строгом контроле слова, мысли и эмоции. Индейцы предпочитали немногословие и язык жестов, спартанцы говорили о «лаконичной речи», первые христиане проклинали «грех многоглаголения» и т.д. Естественно, слово сразу же стали использовать как оружие – бурные эмоции могли сфокусировать и направить любое внимание, магнетизировать любую толпу. Прочитав текст. «Речь продолжалась почти час. Толпа упивалась его словами. Адамант говорил о тёмной стороне жизни города, об эксплуатации рабочих и бандитизме. О магазинах, принадлежащих компаниям, о наёмных громилах, которые расправляются с теми, кто осмеливался протестовать. Адамант говорил о некачественной пище и гнилой воде, о домах с дырами в потолке и крысами в подвалах – и толпа была потрясена, как будто никогда не слышала о таких вещах. Адамант заставил их взглянуть на мир по-новому, увидеть и понять насколько он на самом деле отвратителен.

Он рассказывал о могущественных и высокопоставленных бонзах, которые ни в грош не ставили бедняков, поскольку те были рождены на самом дне, следовательно, по их мнению, ничем не отличались от животных,

и с ними можно не церемониться. О титулованных особах, которые объедаются изысканными блюдами в роскошных банкетных залах, пока дети бедняков умирают на улицах от голода и истощения... Он говорил и толпа, заполнявшая помещение, задыхалась от ненависти. Затем Адамант заявил, что со всеми этими пороками необходимо покончить» (С. Грин «Победитель получает всё» М., 2000).

Следует заметить, что в словесной эквилибристике, подобной процитированной выше, произрастала такая политическая чума, которая сметала не то, что династии или сословия, но и цивилизации. Следует отдать должное, слова – самое изощрённое оружие массового поражения, но доступное лишь людям с исключительной харизмой. Их умвельт способен отражаться в иных сознаниях и размножаться, вытесняя автохтонные умвельты (т.н. «эффект водопада»); нужно только нащупать чувствительные точки совокупного сознания (эгрегора) слушателей. Механизм отождествления в данном случае исключительно прост. Ведь умвельт, условно говоря, – тот «царь», который должен быть в голове и без которого существовать невозможно. Умвельт управляющей личности объективизирован. «Истина в нас говорит. Будь тем, кто ты есть. Но не будь тем, кем хочешь казаться. Когда ты станешь тем, кто ты есть на самом деле, ты сможешь быть кем угодно» (С. Волгин, Л. Успенский, «Вивельгар – тайная книга магов. Луггарский славянский центр»). Давно было замечено, что без способностей, везения и удачи никакое дело невозможно (или оно требует чрезмерных усилий). По мере утраты инфантильных иллюзий любой человек убеждался и убеждается, что мало людей заинтересовано в «моём» существовании, но ещё меньше людей заинтересовано делиться «своим» благополучием. Но симбиогенез (взаимопомощь) представляет движущую силу эволюции, не желание сотрудничать, но хотя бы не

враждовать, игнорировать и взаимно использовать свои возможности. Таким образом, «околоум» - умвелът имеет социобиологическую природу, но интенсивно начал развиваться лишь с появлением речи и образного мышления. Естественно, в процессе социализации психолингвистические феномены принимали гибкие или застывшие формы стереотипов поведения или философских определений (в зависимости от господствующей парадигмы).

Резюмируя, подчеркнем, что современная стратегия образования должна учитывать и отражать все наиболее важные региональные, национальные и глобальные проблемы современности, одновременно требуя перевода их с философского языка на язык конкретных практических программ, где ведущая роль принадлежит социально-гуманитарным наукам.

Приоритетная позиция социально-гуманитарных наук (философии, социологии, политологии, философии образования, культурологи и культуроведения, психолингвистики и социолингвистики и других) здесь не только в создании общей концепции, устанавливающей общие ценностные, социально-экономические и политические стратегические ориентиры, увязывающей воедино различные специальные подпрограммы, но также в прогнозировании и активном проектировании (совместно со специалистами других областей знания и с практиками) будущего состояния общества, отвечающего коренным интересам нации. Сегодня от гуманитарных наук ждут не столько общих толкований, сколько конструктивной методологии не только «выживания» системы образования в экстремально-кризисной ситуации, но и инициирования

социальных и социологических программ перехода на вполне полноценное устойчивое развитие, определение путей превращения этой системы в решающий фактор устойчивого развития России.

Итак, в условиях перманентного осуществления интеграционных процессов в мировом пространстве, затрагивающих вопросы человеческой коммуникации, общения людей разных стран, разных континентов на уровне обмена материальными и духовными ценностями, а также вопросы проявления отношений личности к действительности, языковое пространство как проявление полиязычий (многообразие языков и языковых миров) в глобализирующемся (социо)культурном пространстве выступает в качестве ведущего фактора становления и развития цивилизаций, стабилизирующего средства, а также инструмента устойчивого развития человеческого общества.

Методологическую основу интеграционных процессов в образовании при этом составляет ведущий философский принцип, утверждающий всеобщую взаимосвязь всех процессов и явлений в самой действительности: единства мира в вечном движении, единства материи и сознания, мышления и языка, единства законов развития природы и общества. При этом интеграционные процессы в образовании ведут к повышению уровня целостности и организованности педагогической системы, увеличивая тем самым объем и интенсивность взаимосвязей и взаимодействий между элементами – в частности, самоорганизуются новые уровни управления и автореагирования, самоуправления; интенсифицируются обратные связи в обществе и культуре.

Контрольные вопросы для самостоятельно подготовки

1. Какой принцип лежит в основе интеграционного подхода?
2. Что понимается под *умвельтом* и какую роль он выполняет в становлении личности?
3. Что собой представляет собой гуманитарное знание на современном этапе развития гуманитарных наук?
4. Какова роль человеческой коммуникации в период перманентной интеграции в мире?
5. В чем суть первоначального взаимодействия языка и мышления?
6. Какова роль гуманитарного знания в развитии человека?
7. Какова роль самоактивации обучения в развитии современного образования?
8. Назовите проблемные зоны современного образования.

Литература

- Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М., 1990.
- Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики. М.: 1997. – 260 с.
- Богданец Т.П. Интеграция естественнонаучных и обществоведческих знаний в образовательном процессе начальной школы//Педагогические технологии. 2008.№3. С.3-13.
- Буланкина Н.Е. Проблема эффективного культурного самоопределения личности в полиязыковом образовательном пространстве. М.: АПКИПРО, 2002. – 250с.
- Буланкина Н.Е. Методологические основы гуманизации полиязыкового образовательного пространства / монография. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2004. – 200с.
- Буланкина Н.Е. Совершенствование языковой культуры учителя / Педагогика. – 2004. - № 4. – С. 56 – 60.
- Теория и практика культурного самоопределения личности в полиязыковом образовательном пространстве / монография.; Под общей ред. Н.Е. Буланкиной – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2004.- 200с.
- Буланкина Н.Е., Кириллина Л.И., Ларионова Н.К. Непрерывное профессиональное развитие учителя-гуманитария в условиях реализации проектного метода/ Сибирский учитель. – 2008. №1. – С.5-14.v
- Буланкина Н.Е. Гуманизация отечественного образования /Педагогические технологии. 2008.№3. С.13-24.
- Выготский Л.С. Лекции по психологии. – СПб, Союз, 1997.
- Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. – М.: Педагогика – Пресс, 1993.
- Леонтьев А.Н. Избранные психологические сочинения: В 2 т. – М., 1983.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
- Лурия А.Р. Язык и сознание. Под ред. Е.Д. Хомской. Р/Д, 1998.
- Современное терминоведение Сибири. Язык. Культура. Теория познания. Сб. научных статей. Часть 2. – Новосибирск, НИПКиПРО, 2004. – 180с.
- Соколов Е.А., Буланкина Н.Е. Проблемы поликультур и полиязычий в гуманитарном образовании: монография. – М.: Университетская книга; Логос. 2008. – 202 с.
- Соколов Е.А., Кондратенко А.П., Буланкина Н.Е.. Проблемы интеграции гуманитарного и естественнонаучного знания в современном образовании: монография. – Москва «Университетская книга», 2008. – 192с.

Тема 11. ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОГО КУЛЬТУРНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

План

1. Теоретические вопросы культурного самоопределения личности в образовательном процессе.
2. Культуротворческая миссия образования.
3. Методологические и прикладные аспекты разработки программно-методического обеспечения образовательного процесса.

1. Теоретические вопросы культурного самоопределения личности в образовательном процессе

В свете изучения проблемы эффективного культурного самоопределения личности в образовательном процессе значимыми представляются следующие концептуальные положения:

- Как на планете в целом, так и в обширном российском пространстве не может быть единой, унифицированной цивилизации в силу проявления демонстративных характеристик самого планетарного мышления, а именно: *полиментальность, поликультурность и полиязычие (полилингвистичность)*.

Пространство коммуникационной цивилизации потребует позитивного взаимодействия для решения многочисленных глобальных проблем современного и грядущего человечества. В основу коллективного взаимодействия, ведущего к положительно результативному взаимообогащению, должна быть положена культурная коммуникация, включающая, прежде всего, адекватную интерпретацию считываемой информации. Идентичность и одновременно полифоничность (рассмотрение с разных точек зрения) позитивной интерпретации должны стать ведущими особенностями «культурной коммуникации», позволяющей сохранять и развивать, а не уничтожать

окружающий мир.

- Единство мира культуры определяется неделимостью последнего, действующего как целостное существо. *Культура не существует вне своего живого носителя – человека.*

Индивид усваивает её через язык, воспитание, живое общение. Картина мира, оценки, ценности, способы восприятия природы, времени, идеалы закладываются в сознание личности традицией и незаметно для индивида изменяются в процессе общественной практики. Биологически человеку дается только организм, обладающий лишь определенными задатками, потенциальными возможностями. Овладевая существующими в обществе нормами, обычаями, приемами и способами деятельности, индивид осваивает и преобразовывает культуру. Координация деятельности в различных социокультурных пространствах ее конкретных представителей для решения «типовой» задачи в рамках мирового (экономического, технологического, экологического, информационно-образовательного) пространства – исключительно важная задача. Ее успешное решение непосредственно затрагивает проблему духовно-нравственной

«аккультурации»* языкового, речевого и коммуникативного континуума личности, включенной в разнообразную деятельность (познавательную, трудовую, художественную, игровую и т. д.).

• Российская школа (ее среднее и высшее звено), которая интенсивно внедряет новые *информационно-коммуникационные технологии* со всеми плюсами и минусами, призвана заложить основы названной коммуникации, используя все имеющиеся в ее распоряжении средства и возможности, и в первую очередь через набор стандартных традиционных и нетрадиционных учебных дисциплин гуманитарного цикла (философия, искусство и искусствоведение, языки и литература, литературоведение, риторика, история и обществознание, общая психология, психология общения, лингвистика, педагогика и др.). Среди важнейших элементов конструктивной стратегии совершенствования полиязыкового пространства России назовем эффективное моделирование (реформирование) самого процесса освоения образовательного пласта, представленного практически во всех перечисленных выше гуманитарных предметах. Как результат – развитие демонстративной способности и потребности у каждого обучающегося в постоянном *взаимодействии на уровне языков* (естественных и искусственных), менталитета и мировоззрения, т. е. субкультуры и культуры с *выходом на творческое осмысление авторского послания* (устного и письменного), поисковое освоение, дальнейший перенос и проецирование позитивных

ориентиров и стереотипов в личностный план, адекватную оценку, самооценку и корректировку (выстроенного) поведенческого пространства конкретного человека.

• *Языковое, а точнее, полиязыковое пространство*, имея давнюю историю и очень сложную кодифицированную архитектуру, выполняет четыре основные функции: *информационно-символизирующую, стабилизирующую, развивающую и коммуникативную*.

При этом полиязыковое пространство в век массовой коммуникации и информатизации приобретает особое значение в формировании внутренних, субъективных, духовных отношений личности к действительности, так как понимание того, что происходит вокруг, в большей мере зависит от отношения к происходящему. Но и само отношение к происходящему, к тому, что воздействует на нас, в высокой степени определяется тем, как оно понимается нами; духовная и психическая деятельность есть единство отражения и отношения; в самом отражении заложено определенное отношение к действительности. Как и вся духовная жизнь людей, отношения к окружающему глубоко динамичны, зависят от изменений, происходящих вовне, в жизни, в деятельности человека; одни отношения сменяются другими – отношениями иного уровня. Языковое пространство также динамично на протяжении жизни конкретного человека, расширяя или сужая индивидуальные особенности языкового существования личности в социуме. Языковая ситуация, лежащая в основе языкового пространства бесконечной коммуникации, – самый чуткий индикатор изменений в мировоззрении и мироощущении людей. Языковое пространство фиксирует различные процессы, происходящие

* «Аккультурация» - английский неологизм acculturation от лат. “ad” “к” и “cultura”. Основное значение – «докультурирование», прикультурирование. Введен английскими и американскими этнологами двадцатых годов XX века при изучении индейцев США: синоним плодотворного обмена духовными и материальными ценностями различных этносов; антипод «ассимиляции» (Ф.Воас, Бенедикт Рут, М.Мид и др.), в том числе и языкового поглощения нашей нации и т.п.

в мировоззрении людей. Естественно, такое положение вещей не может не интересовать тех, кто непосредственно готовит подрастающее поколение к жизни в вышеобозначенном пространстве, кто призван приобщать его к языковой, речевой и коммуникативной культуре.

Язык и культура всегда взаимосвязаны. «Человек воспитывается в культурной среде, незаметно вбирая в себя не только современность, но и прошлое своих предков» (Д.С. Лихачев). Человек также живет и в языковом пространстве общества. Всякая языковая система есть общественно-исторический продукт, в котором находит отражение история народа, его культура, система отношений, традиций, фольклора и этноса. Язык, являясь фактом культуры, есть важное средство человеческого общения в передаче культурного и научного опыта. Человек как бы погружен в триаду «язык-речь-общение», где через речевую и коммуникативную деятельность он приходит к языковой, речевой и коммуникативной культуре, которая, в свою очередь, становится творческим трамплином для совершенствования личности в создании нового современного мировоззрения. *Речевая культура* – составная часть культуры народа, связанная с использованием языка. Она включает в себя сам язык с его национальной спецификой, с его социальными и функциональными разновидностями, различиями в формах воплощения в речи (устная и письменная), совокупность общезначимых для данного народа речевых произведений, систему речевых событий и речевых жанров, обычаи и правила общения, присущее данному народу соотношение вербальных и невербальных (лингвистических и экстралингвистических) компонентов общения, способы сохранения и передачи языковых традиций. Каждый народ имеет свою речевую культуру.

- *Языковая деятельность посредством коммуникаций* осуществляется

в определенных границах, очерчивающих ареал. Ареал – реальная форма языкового существования. В зависимости от уровня развития языковое существование претерпевает качественные изменения. Как варианты транскультурного общения языки делятся на лингва франка, койнэ и пиджинизированные языки.

Лингва франка – особый упрощенный язык в Средиземноморье XII-XVI вв., который возник во время Крестовых походов. Лексика включала итальянские, французские, греческие, арабские и турецкие слова. Грамматика напоминала вульгарную латынь. Это искусственный торговый язык, литература на нем невозможна. Общающиеся между собой на лингва франка коммуницировали, а не общались. Часто они были равнодушными и даже враждебными друг к другу, их объединял по преимуществу коммерческий интерес. Современный вариант – технический английский. *Койнэ* представляло собой утонченный, необычайно гибкий аттический диалект древнегреческого языка, возникший в период расцвета афинской демократии. С армиями эллинистических монархов он распространился от Индии до Галлии. Заведомо враждебные грекам индийские брахманы и карфагеняне изъяснялись на койнэ. Эта форма греческого языка, будучи порождением высокой культуры, сама служила транслятором межкультурных контактов; нравы смягчались, ксенофобия угасала. Под влиянием койнэ латинская речь стала проводником культуры у варварских племен Европы. *Пиджин-языками* называют предельно упрощенные формы английского языка в Океании, это компромисс между языками совершенно противоположных и разноуровневых культур. Таким образом, в любом языке наличествуют как минимум *три формы языкового существования*: лингва франка (к которой часто приближается официальная, «протокольная» речь без образов и сложных ассоциаций);

пиджинизация (жаргоны, сленги), особенно заметная в среде маргиналов и молодежных квазисообществах; койнэ как стимулятор изысканных, сложных, интеллектуальных форм выражения языка-акцептора. Подобную роль по отношению к русскому языку в середине XVIII – начале XIX вв. играл французский.

Подобно тому, как в культуре каждого народа есть общечеловеческое и эмоциональное, так и в семантике каждого языка есть отражение как общего, универсального компонента культур, так и своеобразия культуры конкретного народа. Универсальный семантический компонент обусловлен единством видения мира людьми разных стран и культур. Это проявляется на разных уровнях семантической организации языка. В любых культурах говорящие нуждаются в различении субъекта и объекта действия, предмета и признака тех или иных временных и пространственных отношений. Межкультурное сходство самих процессов языкового общения проявляется в том, что все языки различают говорящего (и слушающего) и не участника общения (в этом назначение категории лица), вопросы и утверждения; всюду в сообщении вплетаются модальные или эмоциональные оценки того, о чем идет речь, или самой речи. Различия между языками, обусловленные различием культур, заметнее всего в лексике и фразеологии, поскольку номинативные средства взаимодействуют с внеязыковой действительностью. В любом языке есть слова, не имеющие однословного перевода в других языках.

Это безэквивалентная лексика - в основном, обозначения специфических явлений местной культуры. Выявлению этих общностей и различий, трудностей понимания и преодолению этих трудностей и необходимо посвятить часть работы учителя-практика.

Вот почему в рамках совершенствования концептосферы учителя формирование методологической и культурологической компетенции личности приобретает первостепенную значимость для решения многих глобальных проблем развития современного общества. Если первый, базовый слой культуры заключен в предметной деятельности человека, где создаются вещи, второй – в процессах общения людей, порождающего идеи и представления, то ее третий слой представлен системой духовных символов. Последние могут иметь форму философских концепций, религиозных догматов и откровений, а также реализуются в символике художественной деятельности в разнообразных формах искусства. Самореализация, будучи особым состоянием открытости для постоянного развития, готовности к пересмотру своих взглядов и знаний, способности к позитивному восприятию и творческому осмыслению незнакомых феноменов окружающего мира, в наибольшей степени может проявляться, если для актуализации вышеперечисленных свойств и качеств личности созданы оптимальные условия в образовательном пространстве школы (средней и высшей, дополнительной профессиональной).

2. Культуротворческая миссия образования

Современное человечество переживает сложный переход от техногенной культуры, технократических принципов в области науки и образования к этике одухотворенной цивилизации. Сегодня, как никогда, резко обострилась потребность в гуманизации и гуманитаризации образования на мировоззренческом, идеологическом, структурно-содержательном, технологическом, дидактическом и других уровнях. Процессом преодоления отчуждения, превращения социальности в собственную сферу развития способностей и самостоятельности личности, осуществления родовой сущности человека является гуманизация всей системы жизнедеятельности и социального производства, в том числе и системы современного образования. При этом проблема эффективного культурного самоопределения личности в полиязыковом образовательном пространстве является одной из насущных, обретая собственно педагогический смысл в контексте гуманизации и гуманитаризации образования. Вхождение в пространство полифонического по своей сути взаимодействия людей разных культур, разных мироощущений и жизненных позиций, разных языковых традиций, в процессе «языкового самоопределения» как неотъемлемой части культурного становления личности актуализируется и для самого образования как культурного феномена.

Образование, являясь важнейшей частью культуры человечества, призвано подготовить человека к предстоящей жизни в обществе, к профессиональной деятельности на благо развития общества. Человек как система отношений со средой жизнедеятельности включается в процесс освоения культурных ценностей и норм для формирования нравственно-профессионального поведения в гармоничном гражданском обществе. В процессе освоения культурных

ценностей человек формирует свои качества для открытого реального проявления их в обществе. Открытость – это специфическая черта культурного, профессионального, здорового гражданского общества. Культура является наиболее консервативной в своём проявлении, сохраняя в себе традиции и привычки поколений, передающиеся от одного к другому поколению, при этом, мало реагируя на политические постулаты правящих династий, кланов и политических партий, и на основе этого развивает её на новых уровнях жизнедеятельности человека.

Человек через культуру, как совокупность достижений, формирующих ценностные ориентации и служащих развитию человека, формирует свою культуру как совокупность способов деятельности для формирования культурной традиции общества. Причем культура является не средством развлечения и отвлечения от сложных проблем жизни, а средством познания и преобразования человеком мира и себя и действенным фактором всестороннего и гармоничного развития личности. Не познав культуры своего народа, своего Отечества, невозможно понять культуру другого народа, тем более в неё интегрироваться. Более того, развивающаяся национальная культура даёт тот импульс национальной гордости, без которой нет патриотизма, нет национального единства государства, а значит, невозможно развить национальную школу, производство, тем более интегрироваться в полиязыковое образовательное пространство.

Полиязыковое образовательное пространство определяем как пространство языков, на которых, включаясь в разнообразные отношения, говорят и взаимодействуют субъекты образовательного процесса в поисках личностного смысла получаемых знаний (в первую очередь, смысла в широкой образованности личности). Сам образовательный процесс

как гуманитарный феномен рассматривается в качестве культурной среды полифонического взаимодействия субъектов на уровне индивидуальной и общечеловеческой культур, концептосфер языка личности, для создания совместного текста «языкового произведения» в поисках способа и средства самовыражения, в поисках своего места в мире.

Актуальность всестороннего изучения проблемы культурного самоопределения личности в полиязыковом образовательном пространстве объясняется, прежде всего, тем, что человечество, будучи сущностно едино, вместе с тем представлено неисчерпаемым многообразием динамических социокультурных форм; на протяжении пяти тысячелетий существования базовых цивилизаций возникло огромное количество обществ и социально-политических объединений, технологий и тенденций культуры; их изучение приобретает большое практическое значение, так как сущность человеческой психики и мотивы поступков почти идентичны, несмотря на эпохи или этнические отличия. Во-вторых, как показывает исторический опыт различных культур и даже их фаз, изменение отношения к различным базовым основаниям социальной жизни, даже материальное богатство признавалось некоторыми обществами греховным, многие общества расценивали его как меру благодарности индивиду за ценные услуги; иногда материальное богатство рассматривалось как средство для достижения роскоши и расширения пределов дозволенного; то же относится к технологиям и социальным идеям: одна и та же идея, появившись в нужном месте и в нужное время, может оказать стабилизирующее или крайне разрушительное действие. В-третьих, история заполнена постоянной борьбой различных культур и конфессий, возвышением и упадком различных империй, разгулом произвола кастовых и клановых субкультур,

определенно нацеленных на получение односторонней выгоды. В-четвертых, декаданс в искусстве, как правило, сопутствует гедонически-упадническим идеалам, схоластическому обучению, стандартизации вкусов, стилей и привычек, что соответствует утрате общей одаренности; аппарат власти чрезмерно усложняется; обратные связи внутри социума размываются, человек становится враждебен природе.

Таким образом, взаимодействие культур – необычайно актуальная тема в условиях современной России, отечественного образования и мира в целом. Вполне возможно, что она важнее, чем проблемы экономических и политических взаимоотношений между народами. И совершенно прав Д. С. Лихачев, утверждая, что «культуру нельзя делить и поднимать в стране по частям. Культура составляет в стране известную целостность, и чем больше у культуры внутренних и внешних связей с другими культурами или отдельными ее отраслями между собой, тем выше она поднимается». При этом ведущей педагогической стратегией становится эффективное культурное самоопределение личности в образовательном пространстве (лично-ориентированный подход) с ценностной ориентацией (аксиологический подход), позволяющее личности правильно ориентироваться в современном глобальном информационном пространстве (киберпространстве), осмыслять его как совокупность культурных достижений (культурных концептов) человеческого общества, готовиться к взаимопониманию и продуктивному общению представителей разных культур. Рассмотрев вопросы гуманизации и гуманитаризации современного образования, считаем, что вопросы полезности изучения гуманитарных предметов скорее не прямая или долгосрочная перспектива, а одна из форм улучшения стабильности и качества жизни общества. Сущность и роль гуманитарных наук в лучшем

случае превосходят размеры полезности, формируют из индивида человека. В гуманитарных дисциплинах базовые проблемы постоянно повторяются (и повторно продумываются) с некоторыми изменениями в течение времени. При изучении гуманитарных дисциплин студенты одновременно испытывают воодушевление и переживают трудности от работы с идеями и сообществами, которые плохо согласуются между собой.

В контексте изложенного, организацию *эффективного культурного самоопределения личности* с помощью различных языков (язык символов, профильные языки и т.д.) не мыслим без взаимосвязи, взаимообусловленности, без положительной интеграции всех компонентов образования и культуры личности. С одной стороны, умения без знаний невозможны, творческая деятельность, творчество в учебе, общении, труде немислимы без знаний и умений. С другой стороны, воспитанность – это знание о том социокультурном пространстве, к которому формируется эмоционально-творческое, положительное отношение, находящее отражение в языковой и текстовой деятельности субъектов образовательного процесса, то есть в их *полиязыковой концептосфере* (язык личностных смыслов и ценностей). Введение понятия *полиязыкового образовательного пространства* дает возможность рассматривать образование как стержневой процесс «складывания» образа бытия и внутри него образа человека. Как и любое другое, *полиязыковое пространство* имеет свою структуру, оно заполнено множеством систем взаимоотношений и находится в развитии. Любое пространство предполагает взаимодействие его составляющих. Поэтому, говоря о полиязыковом образовательном пространстве, считаем, что оно должно рассматриваться через те отношения, которые складываются в условиях различных видов деятельности, поскольку ценность человека

реализуется, в первую очередь, в деятельности по освоению знаний в контексте культурной практики. Полиязыковое пространство имеет давнюю историю и очень сложную кодифицированную архитектуру, в основании которой языки, выполняющие многообразные функции, среди которых *информационно-символизирующая, стабилизирующая, развивающая и коммуникативная*.

Взяв за исходное положение то, что *полиязыковое пространство* – форма человеческого бытия, в основу определения его признаков и элементов была положена объективно существующая система взаимосвязанных разнообразных невербальных и вербальных средств, знакоформ отражения психической деятельности человека. Это позволило выделить наиболее значимые характеристики (признаки и элементы), идентифицирующие само понятие полиязыкового образовательного пространства.

К *приоритетным*, ведущим характеристикам отнесем:

Невербальность (искусственность). Сюда мы включаем паралингвистические или экстралингвистические средства: жестовые языки – язык жеста и мимики, язык физических движений, танца, язык глухонемых и т.д., – выполняющие две основные функции: указания и экспрессии. В свою очередь, каждый из этих подязыков (суб-язык) может иметь как письменную, зафиксированную основу, так и «видеоряд».

Вербальность (естественность). Здесь назовем множество словесных языков, на которых говорит человечество, пытающееся понять друг друга на уровне освоения добра и зла, свободы, права и достоинств личности, и имеющих письменные и устные варианты.

К *второстепенным*, но не менее значимым уточняющим характеристикам отнесем:

Креативность. Язык художественного творчества, язык предметов и образа, куда мы относим поэзию, прозу, музыку,

живопись, архитектуру и т.д.

Историчность. Язык исторической памяти, куда мы отнесем древние (мертвые) языки, сохранившиеся в письменных языковых памятниках на полках в национальных библиотеках мира.

Локальность, благодаря которой мы имеем диалекты, жаргоны. Изучение общего праязыка народов Европы и Азии подтверждает, что человечество едино, что все мы – потомки одной семьи. Человечество едино. Однако, изучая семьи языков мира, можно установить степень родства народов, то есть понять, какие племена отделялись от первичных племен раньше, какие позже и куда они расселялись. К примеру, высока степень родства людей, говорящих на различных диалектах индоевропейского языка.

Социальность. Языки представителей разных социальных групп: язык мужчин, женщин; детей, подростков, молодежи. Полиязыковое пространство различных категорий населения специфически представлено в разных народностях, о чем свидетельствуют многочисленные психолингвистические и социолингвистические исследования. Ярким примером является языковая ситуация современной Японии.

Профильность. Язык философии, психологии, педагогики, культурологии и т.д., - т.е., гуманитарных наук, а также языки точных и естественных наук, обеспечивающие профессиональное, узкоспециализированное общение людей, связанных единой деятельностью в области научно-теоретического и практического поиска.

Ситуативность. К языку жанрово направленному предъявляются свои особые требования. Мы все знаем, что телефонный, деловой или бытовой разговор имеет ярко выраженную специфическую окраску во всех странах. И это лишь один из многочисленных примеров данного признака, характеристики полиязыкового пространства.

Формализованность. Это машинные искусственные языки, которые

пытались сделать языками *lingua franca* (международными языками общения), – удэ, воляпюк, эсперанто; языки математической символики; языки сигнализации, компьютерный язык, азбука морзе и т.д.

Языковая личность (Ю. Караулов), выступая важнейшей составляющей полиязыкового образовательного пространства, актуализирует необходимость строить образовательный процесс на принципах *гуманистической педагогики, «культуры достоинства» личности* (А.Г.Асмолов, Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, А.Б.Орлов, А.В.Петровский), что, в свою очередь, предполагает выделение единого языка общения людей – *языка личностных смыслов (смысла) и духовных ценностей.*

При этом полиязыковое пространство в век массовой коммуникации и информатизации приобретает особое значение в формировании внутренних, субъективных отношений личности к действительности, так как понимание того, что происходит вокруг, в большей мере зависит от отношения к происходящему. Но и само отношение к происходящему, к тому, что воздействует на нас, в высокой степени определяется тем, как оно *понимается* нами; духовная и психическая деятельность есть единство отражения и отношения; в самом отражении заложено определенное отношение личности к действительности, в ее *полиязыковой концептосфере.*

В связи с изложенным выше обратимся к науке о *понимании*, которой много лет. Это – герменевтика. В центре герменевтического учения находится проблема понимания как самого человека, так и понимание человеком объективной реальности сквозь призму субъективного [11]. Г.Г. Гадамер пишет: «Напряженное усилие воли к пониманию начинается с ощущения столкновения с чем-то чуждым, провоцирующим, дезориентирующим, ... у греков было прекрасное слово для обозначения ситуации, когда в понимании мы

наталкиваемся на препятствие, они называли ее *atoron*. Это значит, собственно, «лишенное места», т.е. то, что не укладывается в схемы наших ожиданий, и потому озадачивает... Очевидно, что и озадаченность, и удивление и приостановка в понимании напрямую связаны с дальнейшим продвижением к истине, с упорным стремлением к ее познанию» [; с.].

В современной науке проблема понимания изучается в основном в философском и психологическом аспекте. Однако имеются обоснованные доказательства важности герменевтического метода исследования для педагогики. В своем предназначении педагогическая герменевтика призвана преодолеть противоречие между объективностью и субъективностью в образовании, предметностью и надпредметной, (метапредметной) составляющей в обучении и воспитании через понимание этих явлений. Н. Бердяев писал: «Объективированный мир есть... бесчеловечный мир...объективация на всех ступенях есть царство закона...; всякая рационализация не есть только объективация, т.е. отчуждение, но есть также достижение «общего»...» [1;с. 230, 231].

В педагогике феномен «достижение «общего»» появляется в процессе понимания, возникающего в непосредственной связи с познанием и общением. Предметом понимания является момент связи значения и смысла, единство образа и понятия, приводящее к появлению образа, обогащенного мыслью. Понимание позволяет проникнуть в неявленность надпредметности знания через скрытую сущность слова и языка. Поэтому сегодня наука о понимании – герменевтика - формируется под влиянием психологии и психолингвистики [2], [12]. Процесс понимания в педагогике соединяет в единый узел психологию познания и общение через *слово, язык, текст*.

Понятие «текст» происходит от латинского *text, texo*, которое, в свою

очередь, восходит к *teuk* – «вести», *teks* – «изготавливать», *teik* – «предназначение». Отсюда следуют смыслы слова «текст» - ткать, строить, сооружать, изготавливать, составлять, слагать, сочинять, вплетать, переплетать, сочетать. Из приведенного глагола образуется ряд значений: сплетение, строение, структура, ткань, связь, связное изложение [12; с. 173], [13; с.]. Выявленные значения помогают дать определение понятию «текст». Текст - это внешняя последовательность связно изложенных знаков, символов, образов, имеющая внутреннюю архитектурную структуру, обладающую смыслом. И внутренняя структура, и смыслы имеют сокровенную, скрытую природу. Декодировка открытия сокровенного в тексте происходит через понимание. Благодаря сокровенной смысловой связи составные разрозненные элементы текста, языковые средства и участники коммуникации скрепляются, связываются в единое целое (ткань).

Текст, наряду с пониманием, также является предметом исследования герменевтики. Различные типы текстов становятся объектами изучения разных разделов герменевтики. Например, филологическая герменевтика изучает литературный текст. Музыкальная герменевтика – музыкальные тексты. Философская герменевтика в качестве предмета исследования берет философские тексты. Что представляет собой педагогическая герменевтика, что является предметом ее исследования?

На наш взгляд, предметом исследования педагогической герменевтики должен выступать **педагогический текст**, одной из форм существования которого выступает урок. И жанр, и форму, и все содержание урока нельзя осознать вне процесса понимания, которым занимается педагогическая герменевтика. Педагогические тексты задаются в качестве материала для герменевтического истолкования, а понимание в процессе истолкования – это основание для дальнейшего

конструирования или коррекции педагогических текстов.

Для оформления педагогического текста необходим конспект, план или сценарий. Другим способом явления оформленного текста выступает урок. Особенностью урочного текста является его наличие в объективной реальности в настоящее время, только в тот момент, когда он непосредственно воспринимается и автором, и участниками. Более того, он живет только в этом моменте и ради этого момента создается. А современные способы его фиксации - видеосъемка, конспект, план, стенограмма, публикация - лишь доказывают, что урок вне живого контакта «учитель-ученик» - не есть настоящий урок.

В начале своего рождения урок – это виртуальная реальность, существующая в сознании педагога как некая воображаемая предметно-знаковая и смысловая действительность. Педагогический текст, составленный педагогом и играющий решающую роль в начале воплощения замысла, в дальнейшем может меняться, став лишь составной частью иной смысловой структуры. Причем, эта структура каждый раз реконструируется заново с новым классом, с новыми детьми.

Урок, как целостный продукт, после его проведения остается существовать не только в конспекте, но и в сознании педагога, и, хотелось бы верить, - в сознании учащихся. Но это может произойти лишь в том случае, если дети смогут в результате понимания в процессе рефлексии реконструировать не только внешний план событий урока, но и его смысловую структуру, открытие которой является одним из условий приращения смыслов у детей. При этом учитель может ставить учащихся в герменевтическую ситуацию, в которой текст урока для ребенка открывается, и он его легко и свободно понимает. Либо педагогический текст «закрывается» от ребенка, и тогда он его не понимает. При этом в герменевтическом контексте непонимание, ошибка допустима,

простительна и естественна (как например, в опыте Ш.А. Амонашвили). Понимание всех педагогических явлений урока можно рассматривать как декодирование языка педагогического текста или текстов, замысленных педагогом и передаваемых учащимся. Дети, владеющие языковыми кодами, должны «расшифровать» необходимые для осмысления и интерпретации педагогические послания учителя об объективной реальности как предмета познания. Расшифровка или декодирование – это переход смысла или смыслов учителя и других участников коммуникации из диалоговой сферы в сферу мышления педагога и ребенка, обогащающих их внутренний рационально-эмоциональный мир. Также в процессе урока у ребенка формируются установки, ориентированные на понимание смыслов текстов учителя, что приводит к развитию способности понимать как одной из важнейших сущностных сил растущего человека. Одним из важных условий формирования такой способности у ребенка является включение его в коммуникативные ситуации на уроке. При каких условиях это происходит естественно?

Если урок рассматривать только как деятельность, то диалогу и коммуникации на уроке, взаимоотношениям учителя и ученика не остается места. Между тем, именно этот диалог и есть «святая святых педагогического процесса. Только внутри него совершается таинство воспитания, становления личности» [14; с. 30]. Речь здесь идет не о внешнем общении учителя и ученика, обмене репликами по поводу поставленного учителем вопроса. Ведь если это признать просто важной составляющей педагогического процесса на уроке, то в этом ничего нет нового и такой «диалог» присутствует на каждом уроке.

Однако мы утверждаем, что самым важным условием декодирования педагогических текстов является не столько деятельность, сколько коммуникация. Главная форма

организации процесса познания на уроке через коммуникацию – дискурсивный диалог. Диалог в экзистенциальной философии понимается не как форма речевого общения, а как способ совместного бытия людей. По Мартину Буберу, диалог – есть встреча двух людей без посредника по поводу Другого [см.: 3]. В этом контексте Другой понимается весьма широко. Это и учитель, и ученик. И любой педагогический текст – задача, пример, сочинение и пр. – это тоже «другой». В настоящем «Я-Ты» диалоге (М.Бубер) происходит взаимодействие сознаний на некотором контекстном фоне, важным условием создания которого выступают открытые отношения между участниками. Именно на фоне открытых взаимодействий происходит не столько передача знаний, сколько поиск, открытие другого и порождение собственного смысла. Поэтому в педагогике важен не дискурс как таковой, а дискурс, как необходимое условие для поисков смысла через проникновение в смысловое поле другого. Ибо без соблюдения этого важного условия сама педагогика в лице урока для ребенка теряет всякое значение. И обесценивается важное функциональное умение учителя проводить уроки, которое сегодня даже не предполагает развитие у педагога умение рожать урок как пространство поиска смысла в поле человеческих контактов. «Только когда кто-то берет его руку в свою -... такого же затерянного в мире, - лишь когда кто-то берет его за руку, чтобы сделаться ему спутником, другом, любимым, только тогда он проникается чудом взаимности и проникается ею в сердце. И потому образование, направленное исключительно на развитие... (чего бы ни было - добавлено мною, Е.Е.) угрожает человечеству новым одиночеством, наполненным страданий» [4; с.].

Признаком диалога на уроке является необыкновенная атмосфера сопричастности всех участников к чему-то важному, которая создается учителем – главным творцом диалога. В этой ситуации для всех участников наиболее

актуальной оказывается риторика, которая выстраивает смысловое пространство, где могло бы обрести свое место, свою функцию, целостность и ценность предметное знание. Поэтому всякий урок как педагогический текст есть коммуникативно-риторическое событие, как личностно-значимый, смыслообразующий, ценный и ценностный дискурс. Взаимосвязанные дискурсивные коммуникативно-риторические ситуации несут упорядоченные педагогические знаки, образы и символы, которые передаются учащимся в процессе развертывания определенной (парадигмальной) модели педагогической деятельности [8].

При использовании понятия «педагогический текст» по отношению к уроку, сразу возникает вопрос о минимальной единице анализа урока как текста, которая может выступать в роли «педагогического знака». Чтобы яснее представить минимальную единицу анализа этого текста, на наш взгляд, нужно выделить *коммуникативное событие* на уроке. Однако уточним, что на уроке их может быть несколько. Выделим архитектурные особенности коммуникативного события урока, т.е. схему, конфигурацию элементов, отсутствие любого из которых разрушает саму образовательную коммуникацию. Для этого необходимо определиться в основании отбора. Естественно, что таким основанием при анализе коммуникативной ситуации выступает *герменевтический подход*. Герменевтика на уроке – это искусство, которым должен владеть педагог, организуя проникновение детей в глубины смыслов, сокрытые в информационных пластах через проникновение одного сознания в другое. Для герменевтики нет времени, т.к. проникая в глубинные слои знания, сознание учащихся может проникнуть в сознание человека, жившего много веков назад. Поэтому в трех строчках многоуровневой информации спрятана бесконечность, и только она представляет собой интерес, т.к. содержит в себе знание, которым человек стремился

обладать во все времена. Именно такое знание является реальным богатством, способным принести учащимся истинное удовлетворение в процессе познания. Его можно найти в особых текстах. Ими выступают не только научные, но и культурные тексты фольклора, мифов, сказок, легенд, классической музыки, литературных произведений, полотен живописи, хореографических, скульптурных, архитектурных произведений... Кроме того, эти тексты должны быть, с одной стороны, аутентичны, а с другой - педагогически аранжированы.

Таким образом, на основании вышесказанного в структуре «единицы» урока мы выделяем следующие необходимые и достаточные компоненты:

1. **Сознание** как изначально коммуникативный феномен бытия, нуждающийся в коммуникации и обнаруживающий себя в ней и посредством нее. Оно формируется и развивается только при столкновении с другим сознанием. Поэтому необходимо, как минимум, два мыслящих сознания - учителя и ученика.
2. **Знание** как развернутая многоуровневая информация с закодированными в ней смыслами, распределение которых есть цель образования на уроке. Носителями знания могут быть педагог, используемые педагогом тексты, а также учащиеся.
3. **Аутентичные культурные тексты**, в которых «спрятана» многоуровневая информация, - основания для коммуникации.
4. Владение педагогом и учащимися **языковыми кодами**, необходимыми для понимания культурного текста, и в этом смысле педагога особенно интересует обучение учащихся **языку**, необходимому для понимания текстов.
5. **Коммуникация** - факт взаимодействия сознаний, как конвергенция, т.е. схождение, но не слияние сознаний, необходимый

для возникновения феномена мышления.

6. **Отношения «Я-Ты»** как контекст - референтный фон, повод, выступающий местом встречи.

С одной стороны, нами выделены отдельные компоненты коммуникативной ситуации урока. С другой стороны, нами заявлено, что урок может быть совокупностью нескольких таких ситуаций. Поэтому встает проблема для понимания сущности урока как целостного текста. Если жизнь урока - это непрерывный ряд коммуникативно-риторических ситуаций, то благодаря чему выделенные ситуации связываются друг с другом подобно нотам в музыке, образуют ряд мелодий, а те, в свою очередь, симфонию смыслов? Откуда возьмется основание для связывания, которое может сделать урок не дискретным, а континуальным [10] педагогическим текстом?

Соединить в единое целое коммуникативные ситуации позволяет сквозное действие. Основа континуальности урока, на наш взгляд, - образ. Должен существовать художественный или научный образ урока в целом, вырастающий из его идеи, содержания, из сквозного действия. Такой образ является своеобразной философской и художественной формулой урока, создающей систему непрерывных линий-мыслей. Сливаясь в единое органическое целое, и линии коммуникативные, и линии деятельностно-технологические, образуют общую линию сквозного действия, стремящегося к главной цели, сверхзадаче уроков - пониманию мира, себя, другого. Каждая коммуникативно-риторическая ситуация определяет способ деятельности, мизансцены, пластику движений, темпоритм, а также последовательность решения педагогических задач действий. В начале знакомства с образом объекта познания, устанавливаются просто факты и внешняя связь между ними. Затем возникает диалог, в процессе которого происходит проникновение через внешние факты в

их внутреннюю сущность, от периферии к центру, от формы к содержанию. И тогда факты оживают, т.к. открывается их скрытый смысл, духовная сущность, сокрытое внутреннее движение. Во многом такое понимание возникает благодаря чувствованию. Понять – это почувствовать. Почувствовать образ урока как макрознак, вбирающий в себя смысловой (интеллектуальный) замысел урока и эмоционально-действенный фон, т.к. и смыслы, и сквозные действия, и коммуникативные акты не могут существовать вне эмоциональной сферы человека.

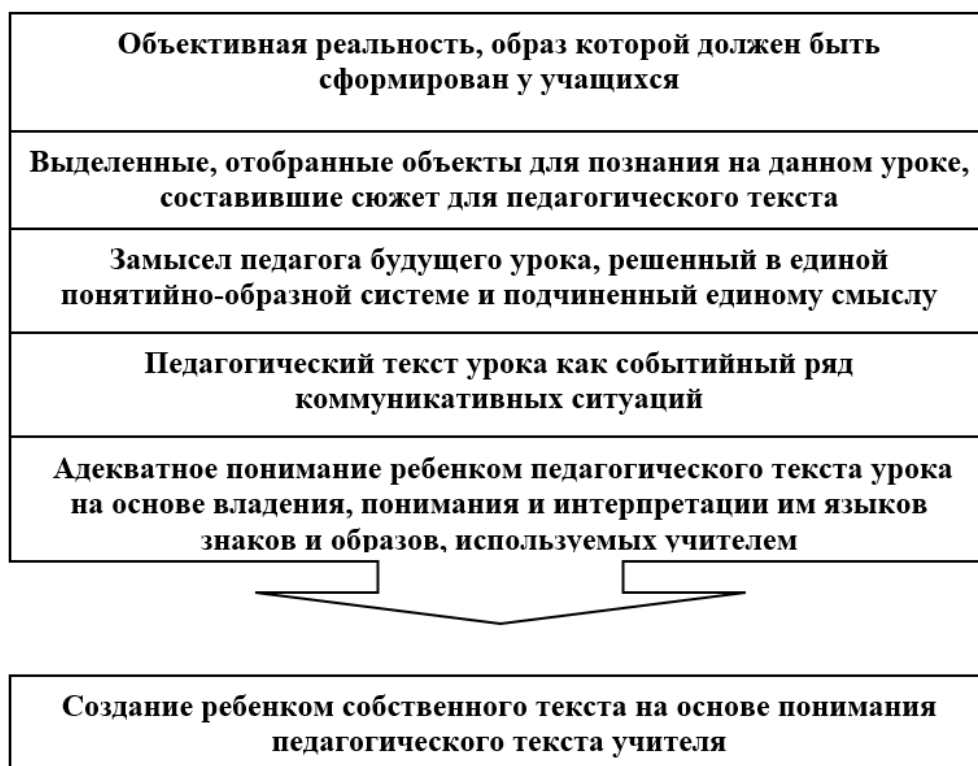
Включение в процесс познания не только интеллектуальной, но и эмоционально-чувственной сферы, помогает после «прочтения» учащимися педагогического текста урока созданию у них его целостного мыслеобраза.

Обобщая вышесказанное, можно нарисовать структурную схему создания урока и на этой основе выделить минимальную единицу анализа - знак педагогического текста. При анализе такого урока базисным, структурным элементом его является событийно-коммуникативный ряд, проектируемый педагогом и интерпретируемый детьми.



От того, насколько педагог сумеет подчинить все коммуникативные события урока обаянию выбранного педагогического образа, будет зависеть, с одной стороны, единство и целостность всех ситуаций, а с другой стороны, понимание, чтение

и интерпретация замысла педагога детьми. Именно дети должны прочесть предлагаемый им педагогический текст, понять событийный ряд и на этой основе создать собственный текст через понимание текста педагога. Кратко это можно выразить в следующей схеме:



Следовательно, минимальной единицей анализа урока как педагогического текста, обладающей свойствами целого, является коммуникативно-риторическая ситуация, имеющая особое архитектурное строение. Она становится коммуникативно-содержательным событием, который педагог воплощает на уроке как последовательный ряд образов, обретающий смысл и образующий единую многокомпонентную, многоуровневую целостную структуру. В заключение можно сделать вывод, что овладение педагогом герменевтическим методом анализа урока как педагогического текста означает развитие у него собственных способностей к пониманию, повышение культуры его профессионального мышления и мастерства, необходимого для рождения «понимающего» урока, соответствующего реалиям изменившейся педагогической действительности.

Таким образом, как и вся духовная жизнь людей, отношения к окружающему глубоко динамичны, зависят от изменений, происходящих вовне, в жизни, в деятельности человека; одни отношения сменяются другими – отношениями иного уровня. Индивидуальная

полиязыковая концептосфера личности также динамична на протяжении жизни конкретного человека, расширяя или сужая индивидуальные особенности языкового существования и самоопределения личности в культуре. Полиязыковое пространство фиксирует различные процессы, происходящие в мировоззрении людей, и проявляется в культурных и языковых концептах личности.

Создание условий (и, прежде всего, на уроке современного типа), при которых обучающийся является субъектом деятельности и становится активным участником образовательного процесса, возможно различными способами, среди которых, как правило, выделяют два, построенных, во-первых, на основе интереса к содержанию знаний, а во-вторых, на основе аутентичной методики. Новые концепции строятся и используются в русле современных представлений об открытом обществе: предлагается в качестве основополагающей система гуманистических ценностей, утверждается творческая самореализация как предельное выражение индивидуальности субъектов образовательного процесса, что рассматривается как наиболее ценный способ осуществления педагогических целей.

3. Методологические и прикладные аспекты разработки программно-методического обеспечения образовательного процесса

Сошлемся на предложения Совета Европы относительно *качественно новых образовательных ориентиров* как некоей совокупности критериев и показателей, которые подлежат обсуждению и апробации в российском образовательном пространстве с учетом положительного опыта функционирования отечественного образования, а именно:

- а) *ориентировочная способность* или *способность* человека ориентироваться в основных сферах жизнедеятельности;
- б) *сформированность ведущих компетенций человека* в рамках перечисленных выше образовательных практик развивающего характера (социальные, коммуникативные (языковые и речевые), информационные, толерантность, непрерывное самообразование).

При предложенном подходе в рамках социально-философской концепции гуманизации полиязыкового образовательного пространства положительная динамика программно-методической поддержки образовательного процесса становится важным фактором, условием и показателем качественного образования.

Достаточно хорошо известно, что разработка *типологии образовательных программ* обычно осуществляется в условиях методов/подходов, ориентированных на продукт, результат обучающей деятельности и высокий уровень *воспитанности, развитости и обученности* в условиях образовательных учреждений разного типа (гимназии, лицеи, общеобразовательные школы, высшие учебные заведения и другие).

Наличие различных программ не означает, что тот или иной тип должен быть строго обязательным, закрепленным за конкретным методом или подходом к обучению. Одни программы

конкретизируют темы, функции и понятия, подлежащие усвоению; другие содержат полный перечень выполняемых за период обучения учебных заданий развивающего характера, расположенных в определенной последовательности и ранжированных по трудности. Различные программы не исключают, а дополняют друг друга. На практике любая действующая программа представляет собой комбинацию из нескольких типов программ, представляющих собой различные способы описания учебного процесса - структурный, функциональный уровни и уровень дискурса. Эти уровни также не исключают, а дополняют друг друга, и каждый из них находит отражение в программе при ее разработке.

В свете изложенного представляется целесообразной для использования следующая *классификация типов программ*: а) по степени обязательности разработки; б) по ориентации на цели обучения; в) в зависимости от используемой единицы обучения, которая может быть расширена и дополнена.

К организационным формам учебных программ, как известно, относят следующие программы, нашедшие широкое применение и в отечественной образовательной практике: *программа линейного типа*, предполагающая такую последовательность в подаче и тренировке материала, когда в каждом новом разделе курса вводится и тренируется новый материал, который в дальнейшем практически не повторяется; модулей. Каждый модуль является независимым в рамках курса, а их комплекс представляет единое целое и направлен на достижение целей и задач обучения. Важным условием разработки программ, построенных по модульному принципу, является учет роли каждого модуля в достижении конечных целей всего курса; *программа*

циклического типа, предполагающая использование отобранного материала, сгруппированного в виде циклов. Такая организация программы и учебного процесса обеспечивает повторяемость материала от цикла к циклу и способствует более тщательной его тренировке. При построении и внедрении модульной образовательной технологии в условиях естественной «иерархиологии образования» предполагается актуализация следующей совокупности целей и задач в *концептосфере личности обучающегося*, иными словами, субъект образовательного процесса должен: *иметь представление* - о содержании, целях и задачах обучения, о гуманитарном подходе к окружающей действительности и его особенностях; *знать* - сущность и категории целостного подхода к становлению и развитию культурного образовательного пространства, цели, задачи, формы и методы воспроизводства культуры в условиях образовательных систем, содержание действующих программ, стандартов, учебников и учебных пособий, логику и этапы развития процесса усвоения ведущих учебных единиц общего и профессионального образования, основные пути и средства формирования гуманного отношения к природе, культуре, человеку; *уметь* – структурировать учебный материал и адаптировать его к задачам в условиях собственного образования и самообразования, планировать и проектировать собственную работу по реализации гуманного отношения к окружающей действительности, обоснованно выбирать и применять средства, методы и приемы воспроизводства личностно значимых культурных фактов и реалий в образовательной практике, измерять, анализировать и прогнозировать результаты обучения и воспитания, анализировать ситуации и события с позиций живого знания в культуре.

Сложность перехода от коллективной системы обучения, когда все обучающиеся изучают дисциплины образовательной программы строго последовательно в соответствии с единым учебным планом, к индивидуальной системе (например, в условиях профильного обучения, в разных типах школ) очевидна, и требует изменения структуры *управления учебным процессом*, создания специальной информационно-технологической *школьной службы* сопровождения и поддержки обучающихся, оптимально обеспечивающей возможности для выбора и построения ими собственных образовательных планов/проектов непрерывного самообучения, переподготовки и повышения квалификации. Если при традиционной системе обучения, оценивая качество образования, необходимо получить ответы на следующие вопросы: кого учить, чему учить, кто учит, как учит, на чем и зачем учит, то при переходе к индивидуальной организации учебного процесса, в основании которого провозглашено *личностно ориентированное образование*, процедура оценки качества может стать совершенно иной. Основой для этого становится несколько другой перечень вопросов: кто учится, зачем учится, чему учится, у кого учится, на чем и как учится? При таком подходе образовательная позиция обучающихся заметно активизируется, что, несомненно, должно способствовать повышению качества получаемого ими образования. При этом качество полученного образования во многом определяется *целостностью его содержания*: в каждой из образовательных программ необходимо выделять *опорные структуры и способы решения* (мы их называем позиционные линии образования в целом) как общеобразовательных, так и задач в контексте профилизации обучения.

Смысл современных социокультурных

практик, как никогда, пестр, неоднозначен, полифоничен, вызывает много вопросов, а подчас и нарекания со стороны всех слоев общества, провоцируя изменение либо стимулируя нейтрализацию последствий многочисленных и неравнозначных социально-экономических ситуаций и событий в стране и в мире.

Развитие отечественной системы образования, культивирование и совершенствование его качественных свойств – одновременно *стратегическая и тактическая задача современного российского государства* и всего общества. Школам, вузам, институтам и университетам отводится решающая роль в этой проблеме. Ибо универсальность и фундаментальность личностных знаний, престижность и востребованность личностно присвоенных знаний и опыта эмоционально-окрашенного позитивного опыта человека все чаще становятся отличительными характеристиками *качественного образования*. Образование как важный социальный институт и одновременно как приоритетная составляющая высокой культуры той или иной страны и нации в целом призвано нейтрализовать явления дегуманизации в обществе и в самом образовании. Развитие и интеграция образовательных систем – путь, который может способствовать глобальной *самоорганизации* человечества, человеческого общества, в частности, и одновременно условие вхождения конкретного человека, личности в единое информационно-образовательное пространство. Вне всякого сомнения, в этом ему (обществу) могут оказать содействие разработанные на профессиональном уровне учеными-педагогами и мастерами педагогического труда социально значимые культурные образовательные практики, позволяющие отдавать предпочтение личностно присвоенному, «живому», востребованному знанию перед «отстраненными» знаниями, умениями и

навыками, полученными «абстрактным» человеком.

В свете сказанного культурные образовательные практики – это такие социально значимые практики, где системно и целенаправленно отдается предпочтение: «диалоговому общению», «живому», личностно значимому «комментированию и интерпретации» увиденного, услышанного, прочитанного, «проживанию» (в самом широком смысле этого слова) личности в событийном, проектном информационно-образовательном пространстве (которое всегда динамично, ситуативно, наполнено эмоционально насыщенными, личностными переживаниями), позитивным оценочным суждениям по поводу «нового» с точки зрения приращения личностного, «живого» знания, мысли и смысла, «работающим» во благо и на благо успешной деятельности непосредственных участников образовательного процесса.

Таким образом, в рамках перечисленных социокультурных практик качественное образование – это воспитанность, развитость и обученность личности, позволяющая ей постоянно овладевать современными технологиями проектирования индивидуальных маршрутов проживания в образовании и культуре, которые должны стать индивидуальными планами самовоспитания, саморазвития и самообучения непосредственных субъектов образования, иными словами, самосовершенствования личности, культурного и духовно-нравственного. Добротность, доступность, нацеленность на инноватику, в основании которых личностное, субъектное видение знаниевой составляющей образования и разрешение возникающих в ходе освоения востребованных личностью и обществом проблемных вопросов и задач выступают важными показателями и напрямую связаны с инновационным

преобразованием общества и судить о потенциале образовательной системы и ее способности к человеку. Эти показатели позволят воспроизводству поликультуры.

Контрольные вопросы для самостоятельной подготовки по теме

1. Что лежит в основе полиязыковой концепции образования?
2. Раскройте суть культуротворческой миссии современного образования.
3. Что выступает главным результатом, демонстративной характеристикой образования в контексте социально-философской концепции?
4. Какова суть качественно новых образовательных ориентиров?
5. Какие основные и второстепенные характеристики предлагаются для идентификации полиязыкового образовательного пространства?
6. Раскройте суть характеристик полиязыкового образовательного пространства.
7. Что лежит в основе понимания типологии образовательных программ?
8. Почему так необходимо культивировать в современном образовании новые социально значимые культурные практики?
9. Какие показатели позволяют судить о позитивном потенциале образовательной системы?
10. Дайте определение социально значимых культурных практик.

Литература

- Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М., 1990.
- Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики. М.: 1997. – 260 с.
- Богданец Т.П. Интеграция естественнонаучных и обществоведческих знаний в образовательном процессе начальной школы//Педагогические технологии. 2008.№3. С.3-13.
- Буланкина Н.Е. Проблема эффективного культурного самоопределения личности в полиязыковом образовательном пространстве. М.: АПКиПРО, 2002. – 250с.
- Буланкина Н.Е. Методологические основы гуманизации полиязыкового образовательного пространства / монография. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2004. – 200с.
- Буланкина Н.Е. Совершенствование языковой культуры учителя / Педагогика. – 2004. - № 4. – С. 56 – 60.
- Теория и практика культурного самоопределения личности в полиязыковом образовательном пространстве / монография.; Под общей ред. Н.Е.Буланкиной – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2004.- 200с.
- Буланкина Н.Е., Кириллина Л.И., Ларионова Н.К. Непрерывное профессиональное развитие учителя-гуманитария в условиях реализации проектного метода/ Сибирский учитель. – 2008. №1. – С.5-14.
- Буланкина Н.Е. Гуманизация отечественного образования /Педагогические технологии. 2008.№3. С.13-24.
- Буланкина Н.Е., Турченко В.Н. Концептосфера гуманистического образования: учебно-методическое пособие/ Н.Е.Буланкина, В.Н.Турченко. Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2004. - 184с.
- Буланкина Н.Е., Кондратенко А.П. Проблемы повышения эффективности гуманитарного образования = на пути к новой модели: учебно-методическое пособие / Н.Е.Буланкина, А.П.Кондратенко ; предисл. проф. В.Я.Синенко.

Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2008. - 144с.

- Выготский Л.С. Лекции по психологии. – СПб, Союз, 1997.
- Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. – М.: Педагогика – Пресс, 1993.
- Гольцова Н.Г., Копосов Л.Ф. Русский язык в историческом и функционально-стилистическом аспектах (книга для учителя). М.: Молодая гвардия, 1997. – 95с.
- Грановская Р.М. Элементы практической психологии. Л.: Издательство ЛГУ, 1988. – 565с.
- Зинченко В.Б., Смирнов С.Д. Методические вопросы психологии. – М., 1983.
- Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы речевого высказывания. М., 1969.
- Леонтьев А.Н. Избранные психологические сочинения: В 2 т. – М., 1983.

Тема 12. ПОЛИЯЗЫКОВАЯ КОНЦЕПТОСФЕРА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

План

1. Поликультурное образование – приоритетное направление развития образовательных систем XXI века.
2. Культурное самоопределение личности – ведущая стратегия гуманизации современного образования.
3. Развитие речевой и коммуникативной культуры – основа становления полиязыковой концептосферы личности.

1. Поликультурное образование – приоритетное направление развития образовательных систем XXI века

Как известно, культура, выступая, прежде всего, как исторически концентрированный опыт, предоставляет через образование каждому человеку возможность превратить этот опыт в личностный смысл. Культура всегда выступает как противоречивое единство культуры как целостности и *личностной культуры*. Каждая личность выступает как носитель личностной культуры, т.е. культурного богатства личности, сложившегося в результате предшествующей истории общества. Личностная культура отличается от всего накопленного богатства культуры, в частности, тем, что всегда несет в себе представление об условиях, средствах и целях, мотивах и потребностях, характерных именно для данной личности, именно в данный момент и в данном обществе. Отсюда возникает необходимость постоянной коммуникации, перехода друг в друга культуры общества и личностной культуры.

Но культура – это не только вещи, но и технические и технико-эстетические изображения в виде планов, карт, схем, картин, музыки, книг и рукописей и т.п. Она хранится в знаках, знаково-символических структурах. Таким образом, семиотическая представленность культуры (Ю.Лотман и др.) соединяет в единое целое знаковое представление материальной и духовной культуры. Существуют понятия формы культуры и культурной деятельности, то есть текущей деятельности на основе

культуры. Различие форм культуры связано с видами культуры – личная, коллективная и общественная. Личная культура – культура отдельного человека, хранящаяся в знаниях и навыках, в вещах и знаково-символических структурах. Культура общества объективирована в вещах и знаках и является общедоступной. Культура коллектива известна каждому члену коллектива и воплощается частично в искусстве труда, в знаниях, навыках и формах общения людей, составляющих коллектив (Ю.В. Рождественский).

Язык и культура всегда взаимосвязаны. Взаимодействуют и языки, так как «Человек воспитывается в культурной среде, незаметно вбирая в себя не только современность, но и прошлое своих предков» (Д.С. Лихачев). Человек также живет и в полиязыковом пространстве общества. Всякая языковая система есть общественно-исторический продукт, в котором находит отражение история народа, его культура, система отношений, традиций, фольклора и этноса. Языки (вербальные, невербальные), являясь фактом культуры, есть важное средство человеческого общения в передаче культурного опыта. К искусственным стимулам-средствам относят язык, различные формы нумерации и счисления, мнемотехнические приспособления, алгебраическую символику, произведения искусства, письмо, диаграммы, карты, чертежи, условные знаки и др.

Однако слова, означавшие базисные

понятия жизни древних людей, различимы даже сегодня. Признается, что звуковые соотношения между языками разных основ - славянский, латинский и другие - обнаруживаются в словах, отображающих самые основные, коренные понятия человеческой деятельности и среды обитания человека. Это слова, относящиеся к миру «живого»: богам, человеку, животным. Это названия растений, деревьев и культурных злаков. Слова для неживой природы, слова из области хозяйственной деятельности, материального быта, ремесел и транспорта и т. д. В неопределенный момент до нашей эры группы молодежи первичного индоевропейского племени начали расселение по Европе. Это было переселением культуры и языка. Развитие деятельности развивает и язык, соответственно, требует общения с соседними племенами и народами. Начинается обратный процесс объединения, интеграции языков. В уже сложившиеся национальные языки приходят иноязычные слова или создаются так называемые «кальки», точные воспроизведения этих иностранных слов на своем языке.

При этом человек как бы погружен в триаду «язык-речь-общение», где, прежде всего, через выбор языка общения и самовыражения он приходит к культуре, *становится в ней*. В свою очередь, речевая культура личности является творческим трамплином для самосовершенствования, для ее самореализации. Речевая культура – составная часть культуры народа, связанная с использованием языка. Она включает в себя сам язык с его национальной спецификой, с его социальными и функциональными разновидностями, различиями в формах воплощения в речи (устная и письменная). Речевая культура – это также совокупность общезначимых для данного народа речевых произведений, система речевых событий и речевых жанров, обычаи и правила общения, присущее данному

народу соотношение вербальных и невербальных (лингвистических и экстралингвистических) компонентов общения, способы сохранения и передачи языковых традиций. Каждый народ имеет свою речевую культуру.

Особый тип взаимодействия языков связан с культурными контактами между народами и их языками, не обусловленными войнами и победами одними над другими и борьбой за существование на некоторой территории. Для нашего времени, шире – для «нового времени», характерно формирование больших культурно-исторических общностей, включающих широкий круг этносов и языков. Это тоже своего рода «языковые союзы», которые не исключают ссор между участниками союза, и войн, и конкуренции, борьбы за ведущую роль, - но эти поверхностные отношения не препятствуют глубокому взаимодействию культур и языков, а сами предстают как частный случай взаимодействия. Изучение иностранных языков, как и языков других народов, проживающих в пределах одного государства, рассматривается обычно с узко утилитарных позиций – как средство межнационального общения, установления полезных взаимосвязей, знакомства с иноязычной литературой и т. п. Однако пока эта задача на российском образовательном пространстве решается в целом неудовлетворительно. Между тем, давно замечено, что освоение других языков, даже «мертвых» (например, латинского или древнерусского), оказывает большое влияние на расширение словарного запаса людей, на обогащение их понятийного аппарата, эстетических вкусов, способствуя более глубокому и многогранному постижению окружающего мира и самопознанию. Следовательно, все это, несомненно, существенно влияет на интеллектуальное и духовное развитие личности, а потому полиязыковая культура человека, независимо от утилитарной полезности, представляет самостоятельную ценность. Потому

она может рассматриваться не только как средство, но и как **цель** в системе смысложизненных ориентаций личности.

Сравнение, как известно, является универсальным методом, необходимым для познания сущности предметов, и родной язык в этом отношении не представляет исключения. Случайно ли, что практически все лицеисты – однокашники А.С.Пушкина уже в детстве писали по-русски сочинения и стихи, глубине и яркости которых могут позавидовать многие из современных профессиональных писателей и публицистов? Одна из причин, по-видимому, что все они с самого раннего возраста осваивали французский язык, а нередко и несколько других языков, параллельно с родным. Следует учитывать, что в более глубоком осмыслении строя родного языка ребенку может помочь изучение иностранного (иностраннных) языка, скажем шире – взаимное изучение языков других народов в многонациональной стране.

К сожалению, представления о взаимосвязях такого рода основываются пока на уровне обыденного сознания. Вопрос о том, в каком возрасте освоение неродных языков влияет на интеллект, особенно на развитие творческих способностей личности, остается открытым. Научные исследования в этом направлении могут, по-видимому, оказаться чрезвычайно перспективными. «Здесь, – считает Ш.А. Амонашвили, – понадобится определить содержание и методические тонкости такой работы». Научная общественность до сих пор не обращает должного внимания на парадокс: в младенческом и раннем школьном возрасте неродные языки, как показывает практика, осваиваются вместе с родным языком вполне естественно, легко, прочно и без специальных усилий. Однако ни педагоги, ни управленцы образовательной сферы не делают из этого общеизвестного факта надлежащих выводов. Выявление значимости младенчества и раннего

детства как периода в решающей мере предопределяющего интеллектуальные и нравственные качества, особенно творческие способности личности, представляет важнейшее открытие педагогики XX века. Вряд ли необходимо доказывать, что знание языков резко повышает возможности социализации и адаптации людей, оказывающихся в иноязычной среде.

Однако использование иноязычной терминологии в устной и письменной речи иногда приводит к потере информации и искажению смысла передаваемых сообщений. Так, ученые Алтайского госуниверситета отмечают, что обозначилось непонимание социологами, управленцами, геополитологами, культурологами одних и тех же понятий через английский язык или прямые «калькированные» (язык-язык) переводы. В различных языковых контекстах, культурах социальной жизни сохраняются уникальные явления, свидетельствующие не только о своеобразии истории данного народа, но и способе его жизнеосуществления, жизненных силах, характере их воспроизводства, обучении, соответствующем воспитании. Следовательно, постижение языков других народов – необходимое условие глубокого понимания их культуры, менталитета и особенностей духовной жизни.

Система образования, по крайней мере, в России, в основном строится так, что серьезное изучение неродных языков начинается в старших классах, в вузах или даже в аспирантуре. В результате, совокупные общественные затраты педагогического и учебного труда на эти цели во много раз оказываются выше, но связаны с низкой эффективностью. Наши граждане в целом владеют иностранными языками хуже, чем люди в странах Запада, Японии и даже многих слаборазвитых стран.

Несмотря на «сверхоткрытость» нашей страны положение в этом отношении изменилось мало, отчасти по причине отсутствия телевизионных программ

на иностранном языке, в частности, на английском языке. Это не только помогает освоить язык, но также дает возможность познакомиться с культурой страны, ее менталитетом. В Швеции, например, третья часть каналов телевидения транслируется на английском языке, что освобождает от изучения языка в искусственно созданных условиях, но в то же время происходит постоянное восприятие языка и речи на слух, а также наглядное представление страны одновременно и, несомненно, это один из факторов развития личности. Такое практикуется и во многих других странах. Подобный подход представляется перспективным и для изучения также, для освоения языков разных народов, проживающих внутри одной страны, например, России, особенно, на территориях, населенных компактными группами других этносов. Если вести речь о необходимости заимствования в области образования зарубежного опыта, то это, прежде всего, опыт освоения иностранных языков.

Причем, следует ставить вопрос об изучении не только иностранных языков, но шире - неродных языков, что для нашей страны имеет особую актуальность. Поскольку русский был и фактически остается в СНГ и внутри России языком межнационального общения, большинство русских людей, проживающих в районах с преимуществом или с большой долей населения других национальностей, не считали обязательным для себя освоение их языка. Нередко это служило и продолжает служить поводом для обвинений русских в пренебрежительном отношении к культуре других народов, и для искусственного разжигания межнациональной розни.

В частности, этот вопрос, актуален в Сибирском Федеральном Округе, где всегда проводились специальные исследования в области культурного взаимодействия языков, т.е. таких отношений между языками и обусловленных ими процессами внутри каждого языка, которые в большей

степени, чем другие отношения, характеризуют современную жизнь крупных мировых сообществ (М.И. Черемисина, 2002). Так, среди опрошенных алтайцев Усть-Коксинского района некоторую напряженность в межнациональных отношениях отметили 8% (среди русского населения 5%). Более трети выражают озабоченность утратой своего родного языка и примерно столько же – неразрывно связанной с ней утратой национальных традиций. Причем, 51% алтайцев считают утрату национального языка опасной для существования своего народа, и 36% русских такую опасность признают реальной.

Для преодоления противоречий такого рода необходимы соответствующие сознательные действия как со стороны русского (особенно молодого) населения, которое должно стремиться овладевать языками коренного населения и проявлять интерес к его культуре, а также соответствующего отношения к русским. При такой постановке культура и языки каждого народа будут обогащаться и успешнее развиваться, благотворно сказываясь на развитии каждой личности. Особо важную роль в этом процессе призвана сыграть система образования, способствуя социализации подрастающего поколения и молодежи в специфических условиях национального российского региона. Крайне важно сдвинуть изучение неродных языков к самому раннему детству, начиная с дошкольных учреждений. Однако незаменимым условием для успеха билингвального национального и интернационального воспитания, для разностороннего развития каждой личности является неформальное и постоянное общение детей и молодежи разных народов.

Итак, освоение неродных языков – важнейшая сторона гуманитарной подготовки. Учитывая, что ее постановка в России пока является весьма слабым местом, необходимо рассматривать повышение уровня полиязыковой культуры учащихся в качестве одного из важнейших направлений гуманитаризации

всех ступеней системы образования - от дошкольной ступени до постдипломной. Широта и уровень концептосферы языка индивида существенно влияет на разносторонность развития личности, ее жизненных сил, расширяет или сужает возможности профессионального и социального самоопределения, адаптации, повышает или снижает творческий потенциал. Кроме того, возможности межнационального общения, взаимопонимания разных народов, и связанные с этим возможности видеть и понимать мир значительно зависят от владения разными языками. Итак, полиязыковая концептосфера –

важный фактор расширения свободы личности, а ее уровень в решающей мере зависит от качества образования, и в частности, поликультурного образования. В свою очередь, повышение уровня полиязыковой культуры в целом может быть признано одним из стратегических направлений гуманизации российского образовательного пространства. И тот факт, что преподавание гуманитарных дисциплин в учебных заведениях нередко имеет псевдогуманистическую, антигуманистическую направленность, не меняет гуманистическую сущность понятия гуманитаризации образования.

2. Культурное самоопределение – ведущая стратегия гуманизации современного образования

«Если мы обращаем внимание на манеру человека себя держать, его походку, его поведение, на его лицо и по ним судим о человеке, иногда, впрочем, ошибочно, то язык человека гораздо более точный показатель его человеческих качеств, его культуры», – в свое время писал Д.С. Лихачев (1989). О языке, культуре, о взаимодействии культур и межкультурной коммуникации и культуре человека написано, сказано, пишется и говорится немало. Понятие «Человек и его мир» включает, по меньшей мере, три мира:

- окружающий нас внешний мир как реальность;
- мир представлений и понятий человека об этой реальности, его видение этого мира;
- мир слов, обозначающих эти представления и понятия, языковой мир.

Все эти миры связаны между собой человеком, который и часть внешнего мира, и одновременно продукт и творец двух других – внутренних миров, создающих как концептуальную, или культурную, так и языковую картину мира. Картины эти и национальны, и универсальны, когда отражают общечеловеческие моменты. Они настолько оформлены, закреплены в поколениях и в национальных культурах, что могут производить впечатление

независимого и отчужденного от человека объекта. Человек и его язык, его внутренний мир неразделимы. Соответственно, человека нельзя изучать вне языка, и язык нельзя изучать вне человека. Культура может поверхностно меняться под влиянием идеологии, пропаганды, политических требований времени. Язык – неподкупный свидетель, он, как известно, не только отражает, но и хранит культуру, и передает ее от поколения к поколению. Над ним не властны правительственные указы, соображения коммерческой выгоды или жажда власти (С.Г. Тер - Минасова, 2004).

Язык представляется непрерывно работающей и развивающейся способностью к общению с другими, которая формирует личность своего носителя, определяет его место в обществе, его судьбу; язык – это и особый дар, который принадлежит не одному носителю, а целому языковому коллективу, всему народу, объединенному этим языком, это не личная, а общественная собственность. В век Интернета человеческое общение создает все большее количество языковых миров и использует в них весь арсенал языкового сотрудничества. «Современный человек начинает понимать, что культурная самобытность его народа неотделима от культурной

самобытности других народов, что все мы подчиняемся «законам» культурной коммуникации» (В.М. Розин).

Более того, полноценное понимание родной культуры невозможно без знакомства с культурой и языком других стран, так как, «изучая язык того или иного народа, мы изучаем исторически сложившуюся у него систему понятий, сквозь которые он воспринимает действительность. Изучая эту систему и сознательно сравнивая ее с собственной, мы лучше постигаем последнюю» (Л.В. Щерба). И то, что сегодня мир переживает своеобразный «языковой бум», а изучению языков повсеместно придается большое значение как в Европе, так и в Азии, еще раз подтверждает мысль о стремлении людей разных национальностей к культурному единению при решении многочисленных глобальных проблем, что, несомненно, может положительно сказаться на развитии человеческой цивилизации в целом.

Сравнительное изучение цивилизаций относительно всего времени существования Homo Sapiens доказывает их фактическое сосредоточение на одном отрезке (примерно 3500-2000 лет до нашей эры). За это время прошло полный цикл развития множество языков. Некоторые в прошлом языки транскультурного общения и так называемые общеимперские языки в реликтовом состоянии существуют и в наше время (ассирийский, потомок арамейского; санскрит; латинский). Полилингвистичность эпохи Средневековья отличалась большим разнообразием, чем в период гегемонии на Востоке Империи Хань, а на Западе – Римской империи (I-II вв. н.э.). Мировые религии придают особый статус латинскому, арабскому языку и санскриту. Технологические сдвиги раннего Средневековья (возможность получения дешевого железа в больших количествах) привели к размыванию границ урбанизированных центров и ойкумены варваров. С конца XVII

в. французский язык становится международным средством общения западноевропейской аристократии. Английский и немецкий языки получают широкое распространение благодаря сдвигам в технологии, приведшей к бурной индустриализации Великобритании, США и Германии XIX в.

Различия между языками, обусловленные различием культур, заметнее всего в лексике и фразеологии, поскольку номинативные средства взаимодействуют с внеязыковой действительностью. В любом языке есть слова, не имеющие однословного перевода в других языках. Это безэквивалентная лексика - в основном, обозначения специфических явлений местной культуры. Выявлению этих общностей и различий, трудностей понимания и преодолению этих трудностей и необходимо посвятить часть работы учителя-практика. Вот почему в рамках гуманизации образовательного процесса исследование роли языка в становлении полиязыковой концептосферы личности приобретает первостепенную значимость для решения многих глобальных проблем развития современного общества. И совершенно был прав И.И. Мечников, утверждая, что человек благодаря своей культуре в состоянии подготовить себе счастливое существование и бесстрашный конец, так как культура – это тот идеал, который выполняет системообразующую роль для технологии общественного производства.

Если первый, базовый слой культуры заключен в предметной деятельности человека, где создаются вещи, второй – в процессах общения людей, порождающего идеи и представления, то ее третий слой представлен системой духовных ценностей и культурных достижений (концептов). Последние могут иметь форму философских концепций, религиозных догматов и откровений, а также реализуются в символике художественной деятельности, в разнообразных формах

искусства, то есть, в языковых концептах.

Выделяя в образовании *полиязыковой аспект*, предусматривается исследовать возможности языкового самовыражения личности в целях расширения ее *миропонимания, мировоззрения*, что, в свою очередь, может позволить развивающейся, становящейся личности отдавать предпочтение коммуникации перед информацией, пониманию перед знанием, ментальному языку внутренней речи перед заемным для личности внешним языком предмета. Связано это с тем, что «посредством слова нельзя передать другому своей мысли, а можно только пробудить в нем его собственную...Слушающий может гораздо лучше говорящего понимать, что скрыто за словом, и читатель может лучше самого поэта постигать идею его произведения. Сущность, сила такого произведения не в том, что разумел под ним автор, а в том, как оно действует на читателя или зрителя, следовательно, в неисчерпаемых возможностях его содержания», а потому полиязыковая культура личности как интегратор, возникающий благодаря органам чувств, *априорно* по отношению к ее индивидуальному опыту. Она постоянно наполняется *множеством* более или менее всеобъемлющих *систем отношений*.

Язык – это объективная реальность и одновременно он связан со сферой сознания, с духовной жизнью людей. Но нет сомнений в том, что он есть реальность социальная. Он существует вне каждого из нас и независимо от нашего бытия и сознания. Мы рождаемся и умираем, а язык народа продолжает существовать. Но он не может существовать безотносительно к обществу, которое состоит из отдельных людей, не может существовать безотносительно к самосознанию этноса, к коллективному общественному сознанию и языковому самосознанию говорящих на нем отдельных людей. Информационное пространство в рамках определенного исторического времени является важнейшим фактором

становления сознательной человеческой деятельности в силу сигнификационной функции языка. Язык, заключенный в коллективном сознании народа, – эта та реальность, к познанию которой призван приобщить ученика педагог любой учебной дисциплины, выразительными средствами естественнонаучного и гуманитарного знания. Любой язык ставит нас перед необходимостью и одновременно дает нам возможность представлять континуум мироздания как дискретное множество разных вещей, которое поддается упорядочению при помощи системы идей, являющихся значениями слов. Эту задачу решает каждый человек, овладевая первым, родным языком. Соответствующая способность видеть мир через слова остается пожизненно, это необходимая компонента того качества, которое называется разумом. Овладевая полиязыковой культурой, человек тем самым расширяет свои возможности, концептосферу своего индивидуального языка.

Единство мира культуры определяется неделимостью последнего, действующего как целостное «существо». Культура не существует вне своего живого носителя – человека. Индивид усваивает её через язык, воспитание, живое общение. Картина мира, оценки, ценности, способы восприятия природы, времени, идеалы закладываются в сознание личности традицией и незаметно для индивида изменяются в процессе культурных практик. Биологически человеку дается только организм, обладающий лишь определенными задатками, потенциальными возможностями. Овладевая существующими в культуре нормами, обычаями, приемами и способами деятельности, индивид осваивает и преобразовывает саму культуру, ее *языковые концепты*.

Современная полиязыковая ситуация в условиях разных культурных практик может быть представлена совокупностью факторов, воздействующих на личность, общество в целом, на взаимоотношения между государствами, и, следовательно,

уже сейчас создающих определенную среду, в которой возможно апробировать концептуальные подходы решения тех или иных проблем – проблем социально-политического, психологического, нравственного, экономического и образовательного порядка. Такая демонстративная характеристика языковой обстановки в мире, как полилингвистичность (к примеру, многообразие языков индоевропейской семьи, наличие диалектов практически во всех странах, существование книжного и разговорного литературного и простонародного подъязыков, сленга), сосуществует с идеей создания единого языка общения между людьми разных стран. Идея формирования единого духовно-нравственного, интеллектуального и информационно-образовательного пространства на основе всеобщего языка не лишена смысла и продолжает существовать.

Итальянец Диего Марани, долгое время работавший переводчиком, заметил необычную деталь. Во время застолий разноязыкий переводческий люд выбирал для разговоров не какой-то один язык, а интернациональную смесь. Марани установил, что каждый среднеобразованный европеец имеет в запасе сотни общеупотребительных слов и выражений из основных европейских языков. Если из памяти вылетел английский вариант сочетания «ай эм» («я есть»), его заменяют французским - «же суи», итальянским - «ио соно», немецким - «их бин». Марани в шутку назвал такую разговорную смесь «европанто». Шутка имела глубокие последствия. «Европанто» распространился по Европе со скоростью эпидемии. А некоторые европейские газеты, даже в консервативной Швейцарии, ввели у себя отдельные рубрики на этом языке. Не исключено, что «европанто» в ближайшем будущем затмит собой языки общемирового употребления – английский и французский.

Не менее значимым фактором следует признать тенденцию к использованию

нескольких основных «рабочих» языков (английский, немецкий, французский или итальянский/испанский, японский, китайский/корейский) в ходе совместных научно-исследовательских, образовательных и деловых проектов. При этом все интенсивнее прослеживается ориентации на преобладание одного из них, а именно английского. Даже самый беглый взгляд на современную языковую обстановку в России позволяет отметить ее демонстративную характеристику – *интернационализацию* за счет многочисленных заимствований из европейских языков, прежде всего, английского. На английском языке можно найти множество специальных, научных и повседневных газет и журналов, по-английски дублируются многие уличные объявления, рекламные щиты и торговые точки, в основном в расчете на посещающих Россию иностранцев и из престижно-имиджевых соображений. Средства массовой информации-радио и телевидение-также интенсивно приобщают россиян вольно и невольно к иной языковой культуре (примером могут служить радиостанция «Европа плюс», рекламные ролики, специализированные программы на английском языке CNN, художественные фильмы и т. д.). Интенсивно развивается сеть учебных лингвистических центров (как на базе образовательных учреждений, так и за их пределами), где предлагается целый комплекс образовательных услуг; расширяется система государственных и частных языковых школ, колледжей, университетов и академий.

Многочисленные российские проекты (профессиональные, учебные, научно-исследовательские) осуществляются на предоставленные из-за рубежа гранты. Все чаще преподаватели, школьники и студенты, ученые, специалисты самого разного профиля выезжают за границу не только в качестве туристов, но, прежде всего, в целях взаимодействия, взаимообогащения и обмена профессиональными, культурными ценностями и потребностями.

Опрос работников фирм, банков - в особенности молодых специалистов - показывает, что владение одним или несколькими иностранными языками часто рассматривается как дело первоочередной важности, которое всячески поощряется. Таким образом, можно констатировать, что полиязыковая ситуация и культура в целом, лежащая в основе полиязыковой концептосферы личности в условиях коммуникации, - самый чуткий индикатор изменений в мировоззрении и мироощущении людей. Полиязыковая концептосфера (в широком понимании этого слова) фиксирует различные процессы, происходящие в мировоззрении личности и проявляется в ее культурных и языковых концептах. Естественно, такое положение вещей не может не интересовать тех, кто непосредственно готовит подрастающее поколение к жизни в полиязыковой ситуации, кто призван приобщать личность к культуре в целом.

Принципиальное значение для понимания содержательной и функциональной сущности полиязыковой концептосферы в ценностном контексте приобретают следующие позиции.

Материальная и духовная культура составляет основу социокультурного пространства, которое отражается в сознании человека с помощью искусственных стимулов-средств. К приоритетным факторам (источникам) сознательной деятельности, направленной на освоение и преобразование информационного пространства невербального и вербального поведения личности, отнесем следующие три, наиболее значимые для нашего исследования: внешний, предметный и духовный мир; социокультурная среда; духовный мир индивида. Внешний, предметный и духовный мир: природные, социальные и духовные явления отражаются в сознании в виде конкретно-чувственных и понятийных образов, культурных концептов. Их отображение в сознании

есть их копии (или символы), несущие в себе информацию о них, об их внешней стороне или их сущности. Такого рода информация является результатом взаимодействия человека с наличной ситуацией, обеспечивающей его постоянный непосредственный контакт с нею.

Социокультурная среда: общие понятия, этические, эстетические установки, социальные идеалы, правовые нормы, накопленные обществом знания. Здесь и средства, способы, формы познавательной деятельности. Часть норм и запретов социокультурного характера транслируется в индивидуальное сознание, становясь частью этого сознания. Индивидуальное сознание способно подниматься благодаря этому над непосредственно данной ситуацией на уровень общественного ее сознания и осмысления. Справедливо утверждается, что индивид обладает способностью смотреть на мир глазами общества. Весь духовный мир индивида, его собственный уникальный опыт жизни и переживаний: в отсутствие непосредственных внешних воздействий человек способен переосмысливать свое прошлое, конструировать свое будущее и т. п.; разные люди по-разному реагируют на музыку, произведения живописи и т. д., продуцируя специфические переживания и образы. В динамику отражательного процесса вовлекается, иначе говоря, духовная реальность самого человека. Таким образом, внешние источники преломляются через внутренний мир человека. Далекое не все, идущее извне (допустим, от общества), включается в сознание. Иными словами, источником, основой сознательной человеческой деятельности является реальность, объективная и субъективная, отражаемая человеком посредством высокоорганизованного материального субстрата (головного мозга), и в системе надличностных форм общественного сознания.

Языковая деятельность человека,

направленная на освоение и преобразование материальной и духовной культуры как основы социокультурного пространства личности, создает в свою очередь полиязыковое пространство сознательной человеческой деятельности (труд, познание, общение), а, следовательно, и условия для расширения концептосферы языка конкретного человека. Антропологически самосознание, как и сознание, возникло на основе двух реальных предпосылок - труда и общения. В труде представлены его побудительные мотивы (как положительные, конструктивные, так и отрицательные, деструктивные) и конкретное предметное содержание. В процессе общественно разделенного труда у людей и появилась необходимость тесного общения, обозначения той трудовой ситуации, в которой они участвуют, что и привело к возникновению языков. На первых порах этот язык был тесно связан с жестами, и нечленораздельный звук мог обозначать и «осторожнее», и «напрягись» и тому подобное - значение этого звука зависело от практической ситуации, от действия, жеста и тона. Рождение языка привело к тому, что постепенно возникла целая система кодов, которые обозначали предметы и действия; позже эта система кодов стала выделять признаки предметов и действий и их отношения и, наконец, образовались сложные синтаксические коды целых предложений, которые могли формулировать сложные формы высказывания. Эта система кодов и получила решающее значение для дальнейшего развития сознательной деятельности человека, для его эффективной ориентации в культурных практиках. Искусственные стимулы-средства (термин Л. С. Выготского), являющиеся как бы психологическими орудиями, которыми оперирует человек в своей психической деятельности, позволили состояться общению, в процессе которого происходит дальнейшее языковое самоопределение

как важная составляющая культурного становления личности, ее духовно-нравственного самосознания.

Обращение к мировоззренческим основаниям, возвращение внимания к личности, к ценностям её духовного мира - одна из ведущих тенденций современной отечественной образовательной практики. Данная тенденция является актуальной, так как все мы являемся свидетелями и непосредственными участниками ценностного конфликта, вызванного сменой, часто неорганичной, граничащей с патологией, социальных связей, сложной макроэкономической ситуацией с одновременным наложением на этот процесс метаморфозами в культурной и образовательной парадигме. Под ценностями, как известно, понимают «обобщённые представления людей о целях и нормах своего поведения, воплощающие исторический опыт и концентрированно выражающие смысл культуры отдельного этноса и всего человечества. Это, существующие в сознании каждого человека ориентиры, с которыми индивиды и социальные группы соотносят свои действия» - так звучит одно из определений ценностей, представленное Н.И. Лапиным (Модернизация базовых ценностей россиян // СОЦИС, 1996, №5, с.3). Среди зарубежных исследователей самые известные высказывания о ценностях принадлежат М.Хайдеггеру и А.Этциони.

Российские исследователи, несмотря на непростую экономическую ситуацию, уделяют самое пристальное внимание данному феномену, о чём свидетельствуют результаты проводимых социологических опросов, публикации в научных и периодических изданиях, а также материалы конференций и круглых столов. В марте 2003 г. в Российском государственном гуманитарном университете (РГГУ) проведена четвёртая Международная теоретико-методологическая конференция под названием «Интеллигенция в обществе риска». В ней приняли участие около 60

учёных и преподавателей вузов Москвы, Красноярска, Омска, Пензы, Саратова, Тюмени и других городов России, а также гости из Польши, Литвы и Украины. Участники конференции отмечали, что роль интеллигенции как силы, способной выразить интересы народа, продолжает оставаться актуальной. С другой стороны, интеллигенция сама стала «группой риска». Реальна угроза утраты традиционного типа отечественного интеллигента – «властителя дум», поскольку эту функцию пытаются заместить СМИ, особенно телевидение, а также «масскульт». Это чревато девальвацией системы ценностей, выработанных классической и национальной культурой, вырождением профессиональных кадров сферы науки, культуры и образования. (СОЦИС, №9, 2003).

Как показывают результаты социологического опроса об изменении ценностных ориентаций и связанных с ними жизненных стратегий молодежи, в частности, студенчества, которое спустя несколько лет пополнит ряды интеллигенции, опасения, высказанные на конференции, упомянутой нами выше, не беспочвенны. Опрос проводился на протяжении пяти лет (1994 – 1999 гг.) среди студентов МГУ, Российского университета дружбы народов (РУДН) и Московского авиационно – технического института (университета) МАТИ. Студенты хотели бы видеть себя «материально обеспеченными» - 66% (1999г.) и 73% (2002г.), «профессионалами» - 45% в 1999г. и в 2002г.; «любимыми» - 45% и 30%; «свободными и независимыми» - 42% и 50% ; «здоровыми» - 39% и 40% ; «образованными» - 18% и 11%; «семейными людьми» - 13% и 21%; «патриотами» - 2% и 3% ; «культурными людьми» - 2% и 3%; «религиозными» - 0% и 2%; «такими, как все» - 0% и 1%. На лицо приоритет ценностей материального порядка, успеха и прагматизма. Заслуживает внимания проведённый в Тюмени в ноябре 2003 г. «круглый стол» по проблеме

«Деловая и профессиональная этика». В нём приняли участие учёные вузов и НИИ Тюмени, Москвы, Екатеринбурга, Новосибирска, США. Участники рассмотрели соотношение норм морали и доверия как важнейшей составляющей современного бизнеса.

Ряд материалов журнала «Социологические исследования» акцентирует внимание на «развитии образования как открытой государственно – общественной системы», что означает свободную интеграцию российской образовательной системы в образовательные системы ведущих зарубежных стран. Одним из необходимых условий интеграции является отсутствие языковых барьеров в образовательном пространстве. В западных странах специалисты и учёные свободно владеют английским языком. Изучение иностранных языков (главным образом, английского, немецкого и французского) в российской высшей школе осуществляется в соответствии с Государственным образовательным стандартом в течение шести семестров. Программа обучения ориентирована на усвоение студентами навыков перевода профессионально ориентированного текста. Таким образом, студенты не овладевают в полной мере знаниями разговорного языка, что ограничивает возможности взаимодействия учащихся и педагогами. Результаты социологического опроса свидетельствуют, что из 6900 опрошенных студентов только 8,9% хорошо знают английский язык; показатели по другим иностранным языкам ещё хуже. В положениях Болонской декларации закреплено обязательное требование знания студентами и преподавателями иностранного языка как родного. Отсюда следует, что российской системе образования предстоит пересмотреть содержание и сроки программ обучения иностранному языку всех образовательных ступеней для повышения уровня преподавания. (Л.С. Онокой «Россия на пути

интеграции в общеевропейскую систему образования» // СОЦис №2 // 2004, С.80-85).

Открытость российской образовательной системы как и в целом общества обеспечивает не только хорошее знание иностранных языков, но и новый тип сознания, свободного от идеологических догм и стереотипов. О формировании ценностного сознания, рождающегося из либерально – демократической идеологии писал в своё время новосибирский исследователь Н.С. Розов в своей книге «Ценности в проблемном мире»// Новосибирск, 1998г. Работа другого новосибирского исследователя В.И.Супруна в какой – то мере объясняет конфликт ценностей, разворачивающийся сегодня в обществе на разных уровнях. Профессор В.И.Супрун выделяет три слоя ценностей: 1)ценности непосредственного социального окружения; 2)модельные ценности данного типа культуры; 3) универсальные гуманистические ценности. (Ценности и социальная динамика// Наука и ценности// под ред. д.ф.н. Кочергина А.Н.// Новосибирск, 1987г., с.162) Все три слоя ценностей взаимодействуют между собой, обогащая друг друга или находясь в состоянии конфликта. О состоянии ценностной контраверсы в континууме социальных перемен и о возможной конвергенции в будущем ценностных ориентаций российского и западного обществ пишет в своей диссертации Г.В. Игонина («Ценностные ориентации учительства как феномен разных политических культур. Сравнительный анализ на примере России и США», Диссертация на соискание ученой степени кандидата филос.наук. Новосибирск, 2000).

Развитию противоположных тенденций, со временем приводящим к острым конфликтам в обществе и ценностному противостоянию, посвящена написанная ещё несколько десятилетий назад книга американского социолога Э. Тоффлера «Шок будущего». В более поздних своих работах «Третья волна» и «Сдвиг власти»

автор утверждает: «...Мы движемся к совершенно другой структуре сил, разделяющей мир не на две, а на три чётко определённые противоположные враждующие цивилизации. Символ Первой, как и прежде, - мотыга, Второй - конвейер, а Третьей – компьютер». В разделённом мире сектор Первой Волны поддерживает сельскохозяйственные и минеральные ресурсы, сектор Второй Волны обеспечивает дешёвый труд и производит массовую продукцию, а быстро растущий сектор Третьей Волны использует новый способ доминирования – создание и эксплуатацию знаний.» (Элвин и Хейди Тоффлер «Создание новой цивилизации. Политика Третьей Волны// Новосибирск, 1996, с.26).

Резюмируя изложенное, обратим внимание на то, что в отличие от картины мира, которая означает как бы зримый портрет мироздания, образно-понятийную копию Вселенной, взглянув на которую, сразу видишь четко очерченные связи действительности и свое собственное лицо, свою территорию, мировоззрение подчеркивает субъективный ракурс рассматривания: цели, ценности, предпочтения. Мировоззрение указывает не на мир сам по себе, а на наше отношение к нему. В реальной жизни объективное и субъективное начало тесно связаны, потому что картина мира органично переходит в мировоззренческие представления и непосредственно сопряжена с ними. Картины мира (обыденная, возникающая из повседневной эмпирии; научный взгляд; религиозный взгляд; религиозные представления; эзотерическая концепция Вселенной и т.д.), отводящие человеку определенное место во Вселенной и этим помогающие ему ориентироваться в бытии, вырастают в рамках повседневной жизни и в ходе духовной деятельности человеческих сообществ. Под миром чаще всего понимается действительность, взятая как целое и схваченная в некотором ее единстве. Однако мир как целое никогда не бывает непосредственно нам дан,

поскольку мы занимаем конкретную позицию, мы частичны, ограничены, видим только небольшой сегмент реальности (Эдмунд Гуссерль). При этом наличие множества субъективных миров не исключает взаимопонимания людей,

формирования единых, общезначимых представлений о том, что являются собой Мир и Человек. Поиск общего языка, общих ракурсов видения – одна из значимых проблем развития личности в условиях полиязыковой культуры.

2. Развитие речевой и коммуникативной культуры – основа становления полиязыковой концептосферы личности

Вся мировая история - это процесс взаимодействия народов, каждый из которых обладал или обладает специфической системой ценностей и способом деятельности, то есть, культурных концептов. Основными модусами взаимодействия народов являются соперничество и сотрудничество, тональность которых в свою очередь может варьироваться в очень широких пределах. Соперничество может осуществляться в форме конкуренции, развивающейся в рамках международного права, а может принимать характер открытой конфронтации со всеми вытекающими отсюда последствиями. Понятно, что и сотрудничество народов может приобретать различное качество. Характер взаимоотношений между народами, безусловно, определяется текущими экономическими и политическими интересами. Однако очень часто за ними скрываются факторы более глубокого порядка - *духовные ценности*, без учета и понимания которых невозможно установить нормальные добрососедские отношения между народами и прогнозировать их будущее.

Потребность в духовно-нравственном развитии личности в полном смысле слова не насыщаемая, чего нельзя сказать о физических и социальных потребностях. Выделение физической, социальной и духовной личности (так же как и соответствующих потребностей) носит достаточно условный характер. Все эти стороны личности образуют систему, каждый из элементов которой может на разных этапах жизни приобретать доминирующее значение. Так или иначе, но какая-то черта (например,

пики мощной духовной активности или расширение и обогащение социальных связей и т.д.) может принимать системообразующий характер и во многом определять сущность личности на данном этапе её развития. Вот почему роль учителя в образовании, обучении, развитии и воспитании формирующейся личности в условиях информационно-структурированного образовательного процесса особенно велика.

В глубинном философском смысле культурное единство человечества является непреложным фактом. В противном случае люди и народы в принципе не могли бы приходить к взаимопониманию и сотрудничеству в прошлом, настоящем и будущем. С другой стороны, культурное единство человечества составляет одну из вечно актуальных целей мыслителей, политиков, бизнесменов и рядовых граждан различных стран. Это связано с тем, что нет предела сотрудничеству между людьми и народами, равно как и глубина взаимопонимания между ними не остается постоянной величиной. Весь вопрос только заключается в том, на какой основе осуществляется культурное единство? На основе однообразия или разнообразия?

Совсем недавно в бывшем СССР можно было наблюдать вариант единства в однообразии, которое по преимуществу осуществлялось на основе вульгаризированной коммунистической идеологии. С одной стороны, абсолютизировался принцип интернационализма, согласно которого культурные и языковые различия, якобы, должны постепенно стираться, что служило поводом для обвинений Москвы в русификаторской политике. С другой

стороны, партийные и государственные центральные фактически поощряли национализм в республиках и автономиях Советского Союза, направленный против России. При этом попытки возрождения самосознания русского народа в то время, и особенно теперь в условиях «рыночной демократии», всячески третируются и преследуются как, якобы, «разжигающие национальную рознь».

В настоящее время, к сожалению, мы являемся свидетелями еще одного варианта попыток создания однообразного единства народов по американскому образцу, достигаемого путем *господства денег* и эксплуатации потребительских инстинктов людей, путем финансово-экономической, политической, культурной и военной интервенции. Оба варианта единства на почве устранения различий в культурах народов ведут к личностному вырождению, потере человеком духовных и ценностных критериев жизни. Ни о каком взаимодействии культур при такого рода единстве не приходится говорить, так как при господстве идеологии рыночного фундаментализма или государственно-бюрократических структур все подгоняется под один стандарт и по существу уничтожаются субъекты культурного взаимодействия. Уничтожение или хотя бы *умаление* субъекта культуры приводит, в конце концов, и к деградации общества или сообщества, построенного на этих принципах и к грядущей гибели субъекта-монополиста. *Актуальность* всестороннего изучения вопроса гуманизации системы образования объясняется, прежде всего, тем, что человечество, будучи сущностно едино, вместе с тем представлено неисчерпаемым *многообразием динамических социокультурных форм*; на протяжении пяти тысячелетий существования базовых цивилизаций возникло огромное количество обществ и социально-политических объединений, технологий и тенденций культуры; их изучение приобретает большое практическое значение, так

как сущность человеческой психики и мотивы поступков почти идентичны, несмотря на эпохи или этнические отличия.

Как показывает исторический опыт различных культур и даже их фаз, изменение отношения к различным базовым основаниям социальной жизни, даже материальное богатство признавалось некоторыми обществами греховным, многие общества расценивали его как меру благодарности индивиду за ценные услуги; иногда материальное богатство рассматривалось как средство для достижения роскоши и расширения пределов дозволенного; то же относится к технологиям и социальным идеям: одна и та же идея, появившись в нужном месте и в нужное время, может оказать стабилизирующее или крайне разрушительное действие. История заполнена постоянной борьбой различных культур и конфессий, возвышением и упадком различных империй, разгулом произвола кастовых и клановых субкультур, определенно нацеленных на получение односторонней выгоды; все это составляет существенные компоненты древней и средневековой истории; не менее важное значение имеет экологическая экспансия – внедрение народом-завоевателем на новой территории привычных растений и животных; биосферный отклик на разрушительную деятельность человеческих культур и городской микросреды состоит в ускоренном мутагенезе микроорганизмов и в опустошительных эпидемиях. Декаданс в искусстве, как правило, сопутствует гедонически-упадническим идеалам, схоластическому обучению, стандартизации вкусов, стилей и привычек, что соответствует утрате общей одаренности; аппарат власти чрезмерно усложняется; обратные связи внутри социума размываются, человек становится враждебен природе; геополитические интересы центра и хинтерланда противоположны; венчает и завершает этот дегенеративный

процесс философская идея, что человек не должен всматриваться в слишком отдаленные проблемы и перспективы.

Реформы в России, если называть вещи своими именами, представляют собой второй вестернизаторский проект (1-й осуществляли Петр I и Екатерина II, к середине XIX в. он полностью исчерпал себя, так как был ориентирован на внешние признаки культуры). Запад уже с XV в. начал лидировать благодаря не только новым технологиям, но и ориентации на капиталистические отношения, связанные с либеральным законодательством. Экономическая жизнь стимулировала особые свойства ума «ближнего прицела» (хитрость, способность к импровизации) и «дальнего прицела» (умение тщательно планировать свою деятельность и способность к улавливанию тенденций развития). Проблемой является имплантация этих в высшей степени жизнеспособных тенденций в систему ориентиров образования, в противном случае невозможно быстрое усвоение западных технологий. Чисто внешнее заимствование системы досуга и массовой коммуникации* отражает именно глубокое нежелание использовать психокультурные ценности как инструмент трансформации традиционного общества с сильной тенденцией к технологической и моральной стагнации. В конкретном случае России необходимо отметить, что ее цивилизация значительно более сложное явление по сравнению с Западом; она нетехногенна, малостабильна, но регенерирует с гораздо большей скоростью, чем западная; уровень унификации базовых

ценностей в России ниже, чем на Западе; общество даже при выраженной информированности реагирует лишь на уровне средней интенсивности; социальные микроструктуры не имеют четких границ и взаимопроникают. Подлинным культурным единством является единство разнообразия. По В. Соловьеву, «всеединство народов должно быть единством разнородностей». Цель человечества - достижение высшего совершенства целого на основе полной свободы составляющих его частей. Именно благодаря этой свободе народов в своем культурном выборе и возможно взаимодействие культур.

Единство человечества на основе взаимодействия культур предполагает реализацию нескольких теоретических и практических принципов. Во-первых, необходимо отталкиваться от идеи ценности каждой культуры. Нет плохих культур и презренных или «низких» народов. Отсюда следует, что уважение к своей и чужим культурам является важнейшей основой их взаимодействия. Для определенной части великоросов характерно часто пренебрежительное отношение даже к своей культуре, что подрывает возможности равноправного диалога с другими культурами. Так мы из культурных людей пытаемся превратиться в туземцев.

Существуют и другая крайность – мессианская мания величия, от которой необходимо избавляться. Функциональное исполнение «ложного мессианизма» реализуется в культурологическом трафарете «возвышающих понятий» (языковые концепты-высшаяраса, авангардрабочего класса, избранный народ, великое

* Тому свидетельство – быстро растущая сеть телекоммуникации широкого доступа, объединение источников звуковой, видео и текстовой информации и технологий их обработки (мультимедиа), в которых, кроме банков данных по основным видам человеческой деятельности, есть архивы компьютерных игр, группы телеконференций по интересам и т.д., имеющие как положительные стороны, так и подчас противоречащие нормам и правилам морали и нравственности общества, которые отвлекают личность от своего социума, «засоряют» каналы цивилизованного общения, наносят вред развивающейся личности и обществу в целом.

общество, подлинная демократия, чистые арийцы, истинная религия). Сознание бифункционально (левое и правое полушария) и, следовательно, не так-то просто выделить ту или иную доминанту в общественной жизни. Во всяком случае, сильные политики никогда не боялись оппозиции. Не зря Наполеон I говорил своим царедворцам, когда те предупреждали, что амнистия и возвращение во Францию дворян-роялистов вызовет сопротивление: «Господа, опираться можно только на то, что оказывает сопротивление».

Во-вторых, взаимодействие культур предполагает способность людей и народов усваивать, ассимилировать, делать своим достоянием ценности других культур. Например, трудно себе представить развитие национального языка без способности обогащать свою лексику за счет интеграции иноязычных слов.

В-третьих, взаимодействие культур предполагает одновременно диалектическое *противодействие* друг другу. Ни одна из культур не может вобрать в себя все из других культур без ущерба для себя. Есть несовместимые культурные ценности. Только при разумном противодействии чуждые данному народу ценности не обезобразят его уникальное лицо, не нивелируют самобытность его культуры.

Исключение национализма как идеологии этнического превосходства не должно исключать национальной доктрины. Народ, даже повергнутый в прах политического поражения, должен и может заставить уважать себя - как это было в случае поражения Японии в результате войны против США, Великобритании, СССР и Китая. В романе Кэндзабуро Оэ «Опоздавшая молодежь» есть поразительный эпизод: учитель заставляет учеников, подавленных сообщением о полной капитуляции Японии, написать 100 раз иероглифы:

«Япония потерпела поражение в войне, потому что в ней не развивалась наука». Уже в 1969 г. доклад о темпах и эффективности развития Японии был объявлен в ЕЭС непубликуемым и абсолютно секретным. Падение не аргумент для философствования в духе социальной безнадежности и пессимизма. Эта идея приобретает особый смысл для современной России. К сожалению, государственная политика «демократических реформаторов» направлена не на возрождение, а на разрушение отечественной культуры, науки и образования.

Культура каждого народа создается с учетом многих факторов - в частности, природных, климатических, геополитических и т.д. Она помогает людям выживать и жить в определенных условиях. Валенки и пальто из натурального меха могут быть излишними в Париже, но не в Сибири. Слепое подражание парижской моде губительно для людей, живущих в зоне вечной мерзлоты. Нельзя также смешивать ценности духовного порядка без опасности разрушения самих основ жизни того или иного общества или народа. Не всегда природные условия возникновения мощных и перспективных цивилизаций можно оценивать как благоприятные. Например, древние греки унаследовали природу на стадии экологической деградации в условиях перенаселения, что, как ни парадоксально, способствовало их стремительному взлету, поскольку побуждало искать радикально новые пути совершенствования хозяйственно-экономической и культурной жизни. В частности, колонизация ими Средиземноморья потребовала ускоренного развития мореплавания и торговли, интенсификации сельскохозяйственного и промышленного производства. Не

последнюю роль сыграло и знакомство с культурными достижениями народов Древнего Востока, что было необходимо связано с возникновением «полиязычных» пространств. В современную эпоху подобный пример дает Япония, творчески адаптирующая научно-технические достижения Запада, что было бы невозможным без широкого распространения среди японского населения знания иностранных языков, прежде всего, английского. Вместе с тем, необходима и изначальная социальная активность народных масс, основанная на общей национальной идеологии, традиционных культурных ценностях и ясно обозначенных стратегических целях государства. В противном случае неизбежны, как в современной России, механическое заимствование худших образцов зарубежной культуры и деградация отечественной науки и образования. «Ничто не может спасти общество, которое перестало достигать ту цель, ради которой оно существует», - отмечал русский социолог А.М.Терне [А.М.Терне. Новое учение о социологии. Берлин, 1923, С.32]. Катастрофа Советского Союза, где официально провозглашаемые цели и реальное содержание общественной жизни, определяемые политикой правящей партии, все более не совпадали, может служить убедительным примером этому.

Особая роль во взаимодействии различных культур, как свидетельствует история, издавна принадлежала большим городам (Вавилон, Карфаген, императорский Рим, Патталипутра, Теотихуакан, Кайфын, Константинополь). Их своеобразная притягательная сила создает особую эколого-демографическую зону - урбиностаз, состояние которого характеризуется особым образом и ритмом жизни, а также формированием полиязычных пространств. Поскольку в подобных

центрах людей связывали лишь меркантильные интересы, то хаотически меняющаяся экономическая конъюнктура приводила к тому, что именно мегаполисы становились ядром деградации культуры, и гибели великих цивилизаций. Хотя аналогии в истории весьма условны, тем не менее, они могут служить основанием для постановки и проверки гипотезы о противоречивом значении транскультурных процессов и полиязычия применительно к разным социально-экономическим и политическим условиям. В частности, в таких современных мегаполисах, как Нью-Йорк, Лондон, Париж и Москва складывающиеся условия и обстоятельства способствуют не столько единству, сколько дезинтеграции и разложению обществ.

Таким образом, рассмотрение полиязыковой культуры в качестве важного фактора гуманизации системы образования и совершенствования концептосферы личности – необычайно актуальная тема в условиях современной России, отечественного образования и мира в целом. Вполне возможно, что она важнее, чем проблемы экономических и политических взаимоотношений между народами. И совершенно прав Д. С. Лихачев, утверждая, что «культуру нельзя делить и поднимать в стране по частям. Культура составляет в стране известную целостность, и чем больше у культуры внутренних и внешних связей с другими культурами или отдельными ее отраслями между собой, тем выше она поднимается». De facto мы видим не новое состояние общества, а заново понятое соотношение уровней отдельных сознаний и более глубокое проникновение в процессы предвидения грядущих перемен в системе образования третьего тысячелетия. Сложные структурные взаимосвязи трансформирующихся сознаний, сплавы наук и дисциплин - тенденция

к спроецированному внутреннему мирозданию, утверждающему уникальную значимость каждой отдельной личности. Существует прагматическая взаимосвязь веры и того, что мы называем реальностью (все наши суждения, по сути, несут тяжелый груз древних верований, которые мы часто и ошибочно идентифицируем как бессознательное).

В современных условиях национальное самосознание и культурологическая компетентность людей - рядовых граждан и политиков - приобретают значительный вес. В зависимости от того, насколько адекватно осознают люди ценности своей культуры и сопоставляют их с ценностями культур других народов, во многом определяется благополучие данного народа. Общение в условиях полиязыковой ситуации выступает как одно из важнейших условий объединения людей для любой совместной деятельности. Факт разделения труда делает людей зависимыми друг от друга, и в связи с этим любая форма совместной деятельности предполагает общение людей между собой. Вышеизложенные положения справедливы и для обучения, развития и воспитания подрастающего поколения, актуализируя *социальное, педагогическое и техническое направления* гуманизации системы образования в целом.

Доказательством нераздельного единства названных направлений процесса гуманизации образования личности является то, что образовательная практика как неотъемлемая часть разнообразных социокультурных практик представляет собой опосредованную общением совместную деятельность людей, одни из которых передают, а другие усваивают накопленный человечеством общественный и культурный опыт. Вот почему одним из важнейших

условий гуманизации образования является понимание педагогами необходимости формирования целостной культурно-образовательной среды жизнедеятельности личности. Ведущим при этом может стать полиязыковое образование с ценностной ориентацией, позволяющее адаптироваться в глобальном информационном потоке социальных практик, быть готовым к взаимопониманию и продуктивному общению представителей разных культур. Именно учитель может заметить в развивающейся личности («Я есть») ростки индивидуальности, неповторимости и уникальности («Я такова или таков: мой характер, моя раса, мое творчество, мой гений»), внедряя по мере возможности «культурный и языковой плюрализм» в образовании.

На пороге III тысячелетия человеческая культура (будь то наука, искусство, образование, техника или коммуникация) все пристальнее всматривается в прошлое, пытается понять, что она собой представляет и куда движется. Этой общей тенденции соответствуют процессы, происходящие в отечественной и зарубежной образовательной практике. При этом задача состоит в том, чтобы превратить информационно-образовательное пространство из потенциально образовательного в подлинно саморазвивающуюся систему, основанную на интеграции, самопроектировании и способствующую раскрытию разнообразных способностей культурного человека в процессе взаимодействия с другими людьми.

Воспринимая и репродуцируя культурно-исторические ценности, человек в процессе своей жизнедеятельности стремится к творчеству, к созиданию новых культурных реалий. Это оказывается возможным благодаря существованию **языков как знаковых систем,**

составляющих основу языкового пространства человеческой деятельности в целом, и культуры личности, в частности. Культура не существует вне своего живого носителя - индивид усваивает её через язык, образование, живое общение. Картина мира, оценки, ценности, способы восприятия природы, времени, идеалы закладываются в сознание личности традицией и незаметно для индивида изменяются в процессе культурной практики. При этом под *полиязыковой концептосферой* индивида понимаем необходимый для установления эффективной коммуникации уровень владения родным и неродными языками, а также для культурного самоопределения личности (языковой, профессиональной и социальной самореализации). Ее обеспечение является одной из важных функций образовательных систем, и, в частности, гуманитарного образования.

Возрождение гуманистической традиции в образовании в общемировом масштабе обусловлено развитием всего общества в целом. Человек накопил огромное количество знаний, однако еще Гераклит говорил, что «многознание не научает уму». Более того, в последнее время специалисты отмечают все более усиливающуюся диспропорцию между ростом потока частных знаний и способностью человека собрать все это в единую картину мира. Потребность в *интегративном мышлении* на данном этапе развития общества становится все более актуальной, она проявляется во все более тесной *интеграции естественнонаучного и гуманитарного подходов* к познанию объективного мира.

Общество живет и развивается так, как оно учится. И учится так, как оно хочет жить. Эта взаимозависимость очевидна, так как именно общество

определяет главную цель образования, то есть конечный результат процесса образования - Человек; кроме того, социальный заказ определяет те задачи, которые должна выполнять школа как основное звено всей системы образования. Человечество вступает в новое тысячелетие, что оказывает огромное влияние на все стороны общественной жизни, и не в последнюю очередь на образование.

Следовательно, как за рубежом, так и в нашей стране проблемы образования вызывают большой интерес и широко обсуждаются. Это способствовало созданию новой концепции, согласно которой образованию принадлежит ведущая и все возрастающая роль в культурном развитии страны, разностороннего и неограниченного развития каждого человека. Определив глобальную цель, можно наметить стратегические направления обновления школы как культурного феномена, обеспечивающего реализацию образовательных потребностей личности. Основным направлением представляется обеспечение культуротворческой миссии школы в процессе гуманизации образовательного пространства. Эти понятия неразрывно связаны, поскольку гуманизация школы и есть придание ей человеческого измерения. Формирование гуманистических представлений о человеке, об его взаимоотношениях с природой и об ответственности перед ней - неотъемлемая часть гуманизации системы образования. При этом развитие и интеграция образовательных систем – путь, который может способствовать глобальной самоорганизации человечества, человеческого общества, в частности, и одновременно условие вхождения конкретного человека, личности в единое информационное и культурное пространство и расширения ее концептосферы.

**Контрольные вопросы
для самостоятельной подготовки по теме**

1. Что лежит в основе концепции полиязыкового образования?
2. Что выступает главным результатом, демонстративной характеристикой образования в контексте социально-философской концепции?
3. Что понимается под полиязыковой концептосферой личности учителя?
4. Какие основные и второстепенные характеристики предлагаются для идентификации полиязыкового образовательного пространства?
5. Что лежит в основе понимания культурного самоопределения личности в условиях современного отечественного образования?
6. Почему так необходимо культивировать в современном образовании новые социально значимые культурные практики?
7. Какие показатели позволяют судить о позитивном потенциале образовательной системы?

Литература

- Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М., 1990.
- Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики. М.: 1997. – 260 с.
- Богданец Т.П. Интеграция естественнонаучных и обществоведческих знаний в образовательном процессе начальной школы//Педагогические технологии. 2008.№3. С.3-13.
- Буланкина Н.Е. Проблема эффективного культурного самоопределения личности в полиязыковом образовательном пространстве: монография/ Н.Е.Буланкина. М.: АПКИПРО, 2002. – 250с.
- Буланкина Н.Е. Методологические основы гуманизации полиязыкового образовательного пространства: монография/ Н.Е.Буланкина. – Новосибирск: Изд-во НИПКИПРО, 2004. – 200с.
- Буланкина Н.Е. Совершенствование языковой культуры учителя / Педагогика. – 2004. - № 4. – С. 56 – 60.
- Буланкина Н.Е. Гуманизация отечественного образования /Педагогические технологии. 2008.№3. С.13-24.
- Буланкина Н.Е., Турченко В.Н. Концептосфера гуманистического образования: учебно-методическое пособие/ Н.Е.Буланкина, В.Н.Турченко. Новосибирск: Изд-во НИПКИПРО, 2004. - 184с.
- Буланкина Н.Е., Кондратенко А.П. Проблемы повышения эффективности гуманитарного образования = на пути к новой модели: учебно-методическое пособие / Н.Е.Буланкина, А.П.Кондратенко ; предисл. проф. В.Я.Синенко. Новосибирск : Изд-во НИПКИПРО, 2008. - 144с.
- Буланкина Н.Е., Кириллина Л.И., Ларионова Н.К. Непрерывное профессиональное развитие учителя-гуманитария в условиях реализации проектного метода/ Сибирский учитель. – 2008. №1. – С.5-14.
- Теория и практика культурного самоопределения личности в полиязыковом образовательном пространстве : монография /под общей ред. Н.Е.Буланкиной – Новосибирск: Изд-во НИПКИПРО, 2004.- 200с.
- Выготский Л.С. Лекции по психологии. – СПб, Союз, 1997.
- Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. – М.: Педагогика – Пресс, 1993.

РАЗДЕЛ 3 СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ (ГЛОССАРИЙ)

- **АВТОНОМИЯ** – способность к учению как к таковой, где центральными стратегиями можно считать три позиции: а) как научить учащихся определять, что учить; б) как сформировать необходимые стратегии работы с тем или иным учебным материалом; в) как контролировать динамику собственного прогресса на уровне овладения содержательной и процессуальной стороной познания; учебная автономия - это ответственность каждого учащегося за результат и процесс учебного труда; учебная самостоятельность – свобода учащегося в выборе места и времени выполнения пакета учебных заданий без физического присутствия учителя; А- это равная ответственность учащихся и педагогов за результаты учебного труда, когда студент имеет право выбрать что, как, когда, с кем учить, как отчитываться за результат, а учебное заведение предоставляет ему право, одновременно оговаривая и всю степень ответственности за соблюдение предусмотренных договором обязанностей, сроков, объема выполнения работ, а также последствия нарушения установленных и согласованных правил.
- **АУДИРОВАНИЕ** – контактное слушание является составной частью устного интерактивного общения; дистантное, опосредованное слушание (радио, телевидение, фонозапись и др.) – форма коммуникации, представляющая собой самостоятельную, обладающую своими особенностями форму речевого общения.
- **АУТЕНТИЧНЫЕ ТЕКСТЫ** – тексты, которые носители языка продуцируют для носителей языка, т.е. собственно оригинальные тексты, созданные для реальных условий, а не для учебной ситуации (Халеева И.И., 1989, с.193).
- **ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ЦЕЛИ** – кульминация образования, желаемый итог или набор компетенций, связанных с готовностью и способностью к действию и взаимодействию с учетом принятых в обществе законов и норм поведения, сформированных морально-ценностных установок личности.
- **ВТОРИЧНОЕ ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ** – вербально-семантический уровень языковой личности.
- **ВТОРИЧНОЕ КОГНИТИВНОЕ СОЗНАНИЕ** – результат подключения учащегося к когнитивному, тезаурусному уровню.
- **ГЛОБАЛИЗАЦИЯ** – процесс, характеризующийся обменом не только товарами, но и ценностями и символами, приватизацией социальных функций, все более неопределенной природой государства и растущим неравенством; глобализация есть взаимодействие групп и отдельных индивидов напрямую друг с другом через границы, без обязательного участия в этом процессе государства.
- **ДИСКУРСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ** – способность использовать определенную стратегию и тактику общения для конструирования и интерпретации связных текстов.
- **ЗНАКОВЫЙ ПРОДУКТ** – те знаковые продукты (образовательный стандарт, программа, учебник и т.п.), совокупность которых является в определенном смысле нормативно-правовой и обучающей базой общей системы школьного языкового образования.
- **ИНТЕГРАЦИЯ естественная** – моделирование образовательного процесса как активного «диалога культур», призванного обеспечить естественную интеграцию культурно-мировоззренческих ценностей мировой цивилизации, народа – носителя изучаемого языка и чужой культуры, а также конкретного социума, представителем которого является учащийся; речь не идет о подавлении его (учащегося) культурной самобытности; напротив, органическое сочетание в

образовательном процессе общечеловеческих ценностей и ценностей, присущих конкретному социуму, при разумной технологии «подключения» учащегося к различным концептуальным системам и сопоставления этих систем с картиной мира своего лингвосоциума призвано создать наиболее благоприятные условия для развития самобытности учащегося и устранения иллюзий относительно самодостаточности этой самобытности.

- **КЛЮЧЕВЫЕ/БАЗОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ** – социально-политическая К. или готовность к решению проблем; информационная К; коммуникативная К; социокультурная К; готовность к образованию через всю жизнь.
- **КОГНИТИВНОСТЬ** – процесс, когда ученик не просто овладевает системой языка и языком как средством коммуникации; усвоение языка есть не только и не столько обретение средств кодирования концептов, сколько **формирование картины мира** учащегося (Леонтьев А.А.).
- **КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ ЦЕЛИ ОИЯ** – необходимость и важность формирования в сознании учащихся базисных когнитивных структур, обеспечивающих им восприятие и понимание языка и мира иной социокультурной общности.
- **КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ** – способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка.
- **КОНТРОЛЬ И САМОКОНТРОЛЬ** - совместная деятельность непосредственных участников образовательного процесса по определению степени эффективности процесса обучения и познания, достижения поставленных целей в установленные сроки.
- **КОНЦЕПТ** – вербальное высказывание, содержащее определенный текст в сжатой форме, дающий наиболее полное представление о тех или иных процессах или проблемах; литературная реплика концепта – притча, афоризм.
- **КОНЦЕПТОСФЕРА** – явление интерметтирующее, мерцающее; отражает в индивидуальной картине мира личности определенную совокупность а) декларативных знаний (знания о мире, знания из различных областей; знания, присущие конкретной культуре и/или имеющие универсальный характер (индивидуальная картина мира); знание специфики языковой системы); б) индивидуально-психологических особенностей человека, позволяющих ему с той или иной степенью успешности осуществлять речевую деятельность (например, черты характера, темперамент, готовность и желание вступать в общение, внимание к партнеру по общению и предмету общения и др.); в) навыков и умений, обеспечивающих учащемуся экономное, эффективное овладение разнообразными (вербальными и невербальными) языками культуры (умение учиться и использовать разнообразные факультативные средства культуры для оптимального успеха в познании и профессиональном труде).
- **КУЛЬТУРНАЯ СХЕМА** – набор концептуальных и материальных артефактов как мельчайших составляющих культуры, возникающих в ходе преобразования человеком окружающего мира. К артефактам культуры относятся не только материальные объекты (орудия производства), но и воображаемые, служащие своего рода медиаторами взаимодействия человека с социокультурной средой и другими людьми. Это значит, что артефакты имеют двойственную материально-идеальную сущность и воздействуют на стереотипное восприятие мира, активизируют его внутренние резервы как для проявления своей активности, так и для ее ограничения (Коул М., 1995, с.5-20).

- **КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКИ ОИЯ** – усиление функций образовательных систем в процессе передачи универсальных и национальных культурных ценностей, сопоставления цивилизаций и культур, изучения их влияния друг на друга.
- **ЛИНГВОДИДАКТИКА** – общая теория овладения и владения языком в условиях обучения; языковая личность является центральной категорией лингводидактики как науки.
- **ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – осознание учащимися важности и необходимости знания родного языка и культуры и направлено на сохранение тем самым этнической идентичности всех народов России.
- **МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРИНЦИПЫ ISO** – общие принципы системного управления на основе качества, которые эффективно используются в различных структурах и компаниях независимо от профиля и характера предлагаемой продукции или услуг (ориентация на потребителя; лидерство; вовлечение работников; процессный подход; подход к принятию решений на основе фактов; системный подход к менеджменту, непрерывное улучшение; взаимовыгодные отношения с поставщиками).
- **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ** – способность человека к общению на межкультурном уровне.
- **МОДУЛЬ** – урок; разделы и темы учебного курса; учебный курс, как составляющая курсовой подготовки и т.д.; - это курс или его автономная часть, имеющие необходимое программное и учебно-методическое обеспечение, достаточное для построения различных образовательных траекторий в его рамках, легко соединяющийся с другими модульными курсами, при необходимости способный видоизменяться по содержанию/форме/объему за счет исходной гибкости внутренней структуры.
- **МОДУЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ И КУРСЫ** – модули познавательного типа; модули операционального типа; модули смешанного типа.
- **УРОВНЕВАЯ МОДЕЛЬ ОИЯ** – модель обучения, определившая на долгие десятилетия один к одному повторяющуюся структуру языка и его образ, в котором доминирует структурно-системная ее составляющая.
- **ОБРАЗОВАНИЕ** – это мощнейшее средство формирования не только и не столько умственных способностей, сколько духовной, эмоционально-чувственной стороны личности, в определенной мере программирующей ее развитие и жизненный путь.
- **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ЦЕЛИ** – направлены на получение информации, предметных и межпредметных знаний, которые создают **фундамент** учебной и реальной деятельности.
- **ПОЛИЯЗЫЧИЕ** на государственно-общественном уровне - поддержка и развитие языков глобального или межгосударственного общения, а также защита, укрепление и развитие локальных языков, т.е. региональных языков и языков меньшинств, проживающих на конкретной территории; полиязычие индивидуума – владение им не менее двух неродных языков (на разных уровнях) как средством межкультурного общения с их «коренными» носителями.
- **ПРИНЦИП** – это первооснова, закономерность, согласно которой должна функционировать и развиваться система обучения предмету.
- **ПРОБЛЕМНОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ ИЯ** - деятельность учителя по созданию и использованию на различных стадиях обучения иноязычных заданий, направленных на активизацию мыслительной и речемыслительной деятельности обучающихся в процессе овладения социокультурными знаниями и умениями, речевыми навыками и коммуникативно-речевыми умениями.

- **ПРОБЛЕМНОЕ УЧЕНИЕ** применительно к ИЯ - иноязычная деятельность обучающихся по овладению речевыми навыками и коммуникативно-речевыми умениями, социокультурными знаниями и умениями в комплексе с навыками и умениями творческой индивидуальной и коллективной деятельности посредством систематического решения познавательных-поисковых, коммуникативно-познавательных, коммуникативно-речевых задач при порождении устного и письменного текста.
- **РАЗВИВАЮЩИЕ ЦЕЛИ** – предусматривают формирование межпредметных и надпредметных навыков и умений (информационных, коммуникативных, учебных/ академических), а также развитие определенных мыслительных способностей, без которых невозможно эффективное применение полученных знаний с учетом поставленных задач и особенностей ситуации.
- **СИСТЕМА ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОВОКУПНОСТЬ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ**, деятельность которых направлена на приобщение учащихся общеобразовательных учреждений к современным неродным языкам, есть сложная, иерархически организованная система с разнородными элементами и иерархической системой управления. В основе взаимодействия данных элементов лежат сложные и многофакторные механизмы управления, а именно информационный, экономический, социальный, административный и правовой.
- **СОДЕРЖАНИЕ ОИЯ** – категория, педагогически интерпретирующая цель ОИЯ: знания о мире, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности, а также опыт эмоционального отношения к объектам действительности, обретаемый в процессе обучения (Лернер И.Я., 1989, с. 41-63).
- **СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ** – умение осуществлять выбор лингвистической формы и способа языкового выражения, адекватный условиям акта коммуникации, т.е. ситуации общения, целям и намерениям, социальным и функциональным ролям партнеров по общению.
- **СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СУБКОМПЕТЕНЦИЯ** – овладение учащимися национально-культурной спецификой страны изучаемого языка и умением строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой.
- **СТРАТЕГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ** – умение компенсировать недостаточность знания языка, речевого и социального опыта общения в иноязычной среде.
- **СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ КУРСА** – типы: линейная, концентрическая, матричная, сюжетная, модульная.
- **ТЕКСТ** – связная последовательность устных и письменных высказываний, порождаемых/понимаемых в процессе речевой деятельности, осуществляемой в конкретной сфере общения.
- **ФИЛОЛОГИЯ** – и как наука, изучающая духовную сущность человеческого общества в ходе его исторического развития; и как совокупность наук, имеющих своим объектом изучение письменных текстов, а через них и культуры человечества; и как искусство, которое предполагает наличие знаний, заимствованных из различных наук, и умение их применить для изучения связи между языком и определенными областями культуры.
- **ФРЕЙМЫ** – это глубинные инварианты определенных фрагментов знаний, определенные средства организации опыта и инструменты познания; специфическое лексико-грамматическое обеспечение, которым располагает данный язык для наименования и описания категорий и отношений, обнаруженных в схемах.

- **ФУНКЦИИ КОНТРОЛЯ** – с позиции ученика – мотивационно-стимулирующая, коррекционная, обучающая; с позиции учителя – диагностическая, коррекционная, оценочно-воспитательная, организующая; с позиции руководителей системы образования – механизм мониторинга эффективности образовательного процесса в целом (обучающий, воспитывающий и развивающий процессы).
- **ЦЕЛЬ** – осознанный образ будущего результата действия.
- **ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ** – личность, выраженная в языке (текстах) и через язык на тезаурусном уровне; языковая личность имеет многоуровневую структуру: 1) **нулевой уровень** – вербально-семантический, или лексикон личности, понимаемый в широком смысле, и включающий фонетические и грамматические знания личности; 2) **первый уровень** – логико-когнитивный, представленный тезаурусом личности, в котором запечатлен «образ мира» или «система знаний о мире»; 3) **второй уровень** – деятельностно-коммуникативных потребностей, отражающих прагматикон личности, т.е. систему целей, мотивов, установок и интенциональностей личности (Ю.Н.Караулов, 1987, с. 236).
- **ЯЗЫКОТВОРЧЕСТВО** – конструирование собственной индивидуальной грамматики, которая формируется стихийно и, казалось бы, вне всяких закономерностей.

РАЗДЕЛ 4
МАТЕРИАЛЫ ТЕСТОВОЙ СИСТЕМЫ

Тема 1.

«Языковое образование на современном этапе общественного развития»

Тестовое задание

1) Моделирование образовательного процесса как активного «диалога культур» призвано обеспечить условия:

- а) для естественной интеграции культурно-мировоззренческих ценностей мировой цивилизации; народа – носителя изучаемого языка и чужой культуры; конкретного социума, представителем которого является обучающийся;
- б) для подавления культурной самобытности обучающегося;
- в) для создания иллюзий относительно самодостаточности этой самобытности.

2) Результат языкового образования определяется на трех уровнях:

- а); т.е.;
- б) общественно-государственном, т.е.;
- в) общецивилизационном, т.е.;

3) Краткая формулировка «владеть неродным языком» на индивидуально-личностном уровне означает:

- а) быть в состоянии;
- б) основной критерий владения языком является.....;
- в) основное условие владения языком

4) Коммуникативную компетенцию в обобщенном виде составляют три компонента:

- а);
- б).....;
- в)..... .

5) Совокупность факторов, детерминирующих систему языкового образования, состоит из пяти ведущих факторов:

- а) социально-экономических и политических -.....;
- б) этнокультурных/социокультурных -.....;
- в) социально-педагогических -.....;
- г) методических -.....;
- д) индивидуальных -.....

6) Открытость системы образования – это:

- а) обращенность содержания образования к.....;
- б) его нацеленность на.....;
- в) его связь со стандартами.....

Варианты изучения языка:

- а) в естественном окружении – это.....;
- б) вне страны изучаемого языка – это.....

Тема 2.

«Межкультурная парадигма – новая онтология современного языкового образования»

Тестовое задание

1) Процесс овладения обучающимися ИЯ в контексте:

- а) контрастивной гипотезы – это.....;
- б) гипотезы идентичности – это.....;
- в) межъязыковой гипотезы -

2) Вторичная языковая личность:

- а) как цель и результат любого языкового образования ...;
- б) как цель и результат в области иностранных языков.....

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

- а) понять и усвоить
- б) употреблять язык.....;
- в) расширить «индивидуальную картину мира» за счет

4) Межкультурная компетенция в обобщенном виде составляют три компонента:

- а) аффективный – это....;
- б) когнитивный – это.....;
- в) стратегический – это.....

5) ОИЯ есть процесс личностного развития обучающегося, развития его социальных качеств:

- а) в соизмерении чего?.....;
- б) на основе собственного чего?.....;
- в) предполагает восприятие чего?.....;
- г) получения положительных изменений в чем?.....;
- д) а также порождение чего?.....

6) Решая задачи межкультурного образования и воспитания российских учащихся в век мультикультурного диалога необходимо осуществлять два подхода:

- а) лингвоэкологический – это.....;
- б) интерглинговокультурный - это....

7) Способы и виды межкультурного взаимодействия – это:

- а) участие в проектах ...каких?....;
- б) переписка ...какая?.....;
- в) зарубежные поездки ...какие?.....

Тема 3.

Теория обучения иностранным языкам как научная область

Тестовое задание

1) *Круг проблем, решаемых методикой ОИЯ:*

- а) Что изучать?.....;
- б) Зачем изучать?.....;
- в) Кто изучает?.....;
- г).....?.....;
- д)?.....

2) *Методика ОИЯ как наука рассматривается с трех позиций:*

- а) как прикладное языкознание...;
- б) как прикладная психология....;
- в) как дисциплина, в которой отсутствуют собственные закономерности, а потому не являетсячем?

3) *На современном этапе развития науки методики ОИЯ цель ОИЯ рассматривается как совокупность трех взаимосвязанных элементов:*

- а) коммуникативная компетенция;
- б) межкультурная компетенция;
- в) способность и готовность к.....

4) *Лингвистическая компетенция как основной компонент коммуникативной компетенции подразумевает:*

- а) конструирование чего?.....;
- б) синтаксические построения в соответствии с чем?.....;

5) *Социолингвистическая компетенция предполагает совокупность каких умений:*

- а).....;
- б)

6) *Общеввропейская система описания уровней владения неродными языками предполагает шесть уровней (НАЗОВИТЕ ИХ):*

- а)
- б)
- в)
- г).....;
- д).....;
- е).....

7) *Цель ОИЯ (кратко раскройте сущность – 5 предложений):*

- а) когнитивный аспект, суть которого.....;
- б) педагогический аспект, суть которого.....

Тема 4.

Содержание и принципы ОИЯ

Тестовое задание

1) Внешние характеристики речевых ситуаций:

- а) сферы -
- б) место -
- в) социальная характеристика места действия -
- г) участники общения -
- д) предметы -
- е) события -
- ж) действия -
- з) тексты -

2) Языковые средства общения образуют языковые знания:

- а) знание основ изучаемого языка как.....;
- б) правила, посредством которых.....;
- в) понятия, значение которых..... .

3) Процессуальный аспект содержания ОИЯ означает:

- а) речевые навыки - это.....;
- б) речевые умения - это.....

4) Отбор содержания в отечественной методике с учетом двух принципов:

- а);
- б)..... .

5) Обучение ИЯ предусматривает соблюдение следующей иерархической последовательности принципов:

- а) общедидактические принципы – это.....;
- в) методические принципы – это..... .

6) Общедидактические принципы - это:

- а).....;
- б)
- в)
- г)
- д).....

7) Личностно-ориентированная направленность ОИЯ призвана:

- а) способствовать чему?.....;
- б) стимулировать что?.....;
- в) формировать у школьника что?.....;
- г) развивать умение.....;
- д) формировать в ученике систему..... .

Тема 5.

Обучение аудированию

Тестовое задание

1) При допущении, что все виды речевой деятельности должны тесно взаимодействовать не только на продвинутом уровне, но и в самом начале ОИЯ, можно выбрать более рациональный путь из двух возможных типов обучения, который позволяет:

- а) определить не только взаимодействие разных форм общения, но и их взаимовлияние, т.е.....;
- б) исследовать разные способы организации материала в учебных пособиях, позволяющих.....;
- в) максимально конкретизировать нормативы.....;
- г) стимулировать учащихся к использованию индивидуальных стратегий при овладении всеми формами общения, с тем чтобы.....

2) Различают аудирование двух типов:

- а) контактное - это.....?;
- б) дистантное - это.....?.

3) Различают два типа слуха:

- а) фонематический слух означает.....?;
- б) интонационный слух - это.....?

4) Выделяют несколько факторов, определяющих успешность восприятия и понимания иноязычной речи на слух:

- а) ...2 фактора, какие?.....;
- б) ...5 факторов, какие?.....;
- в) ...3 фактора, какие?.....

5) Темп речевых сообщений определяет быстроту и точность понимания, эффективность запоминания и зависит от ряда факторов:

- А) ... 1 какой?.....;
- В) ...2 какие?.....;
- С) ...5 .какие?.....

б) Основными целями обучения аудированию являются:

- а)2 какие?.....;
- б)3 какие?.....;
- в)5 какие?.....

7) Выделяют три группы текстов, отличающихся той или иной степенью сложности:

- а) легкие - это.....;
- б) тексты средней трудности - это.....;
- в) трудные тексты - это..... .

Тема 6.

Обучение говорению

Тестовое задание

1) Перечислите основные факторы, определяющие успешность обучения говорению на иностранном языке, и дайте их краткую характеристику:

- а) индивидуально-....., т.е.?;
- б) ситуативная, т. е... ..? ;
- в) правильно организованная.....,т.е.....?

2) Диалогические тексты (диалогические дискурсы) преследуют следующие цели:

- а) бытовой/деловой...?;
- б) интервью;
- в) дискуссию;
- г).....?

3) Краткая формулировка целей обучения говорению на разных этапах означает:

- а) первый год обучения: коммуникативные намерения.....быть в состоянииречевые умения.....;
- б) второй год обучения: коммуникативные намерения.....быть в состоянииречевые умения.....;
- в) средний этап обучения: характер текстов.....речевые умения..... стратегические(компенсирующие) умения.....;
- г) старший этап обучения: характер текстов.....речевые умения..... стратегические (компенсирующие) умения.....;
- д) профильно ориентированный этап обучения: характер текстов..... речевые умения.....стратегические(компенсирующие) умения.....

4) Перечислите типы коммуникативных игр:

- а);
- б).....;
- в).....

5) Перечислите этапы развития подготовленной речи:

- а) видоизменение текста -.....;
- б) порождение самостоятельного высказывания:
-.....;
-;
-

6) Перечислите этапы развития неподготовленной речи:

- а) с опорой на источник.....;
- б) с опорой на жизненный и речевой
- в) с опорой на проблемную ситуацию.....

7) Варианты речевых упражнений для обучения подготовленной и неподготовленной диалогической/монологической речи:

- а);
- б)

Тема 7.

Обучение чтению

Тестовое задание

1) *Методисты выделяют четыре типа информации, извлекаемой из текста:*

- а) категориально-познавательную;
- б) ситуационно-познавательную;
- в) эмоционально-оценочную;
- г).....

2) *Методисты выделяют семь уровней понимания при чтении иноязычного текста. Назовите их:*

- а)
- б).....;
- в).....;
- г).....;
- д).....;
- е).....;
- ж)..... .

3) *Чем отличается зрелый читатель от незрелого во время зрительных процессов. Методисты называют 11 умений и навыков. Какие это? Что это означает в Вашем понимании?*

- быть в состоянии
- основной критерий
-
-
- наличие.....;
- умение.....;
- направленность.....;
- использование.....;
-
- владение.....;
- редукция.....

4) *Назовите причины неадекватных временным и физическим затратам практических результатов школьников в области чтения:*

- а) отсутствие чего?;
- б) незнание чего?.....;
- в) слабая разработанность чего?.....;
- г) сведение разнообразных видов чтения к чему?.....

5) *Совокупность следующих упражнений (примерно 14 типов) наиболее эффективна на начальном этапе обучения чтению:*

-
-
-
-
-

-;
-;
-;
-;
-;
-;
-;
-;
-

б) Перечислите **цели обучения чтению**:

- а) по окончании начального этапа.....;
- б) на среднем этапе.....;
- в) на старшем этапе.....;
- г) на профильно ориентированном.....

7) Типы текстов для обучения чтению:

- а) - это.....;
- б) - это.....;
- в) - это.....

Тема 8.

Обучение письму

Тестовое задание

1) Цели обучения письму на разных этапах:

- а) начальный.....;
- б) средний.....;
- в) старший.....;
- г) профильно ориентированный..... .

2) Графическое оформление письменного текста состоит из ряда взаимосвязанных операций:

- а) ...5 операций...- это.....;
- б) 2 операции...- это.....;
- в) 3 операции...- это.....

3) В целом в области графики и каллиграфии должны быть сформированы следующие навыки:

- а) правильное написание
- б) корректное написание ...;
- в) написание букв
- г) владение буквосочетаниями.....

4) Методика обучения письму /письменному выражению мыслей осуществляется с помощью упражнений:

- а) подготовительные - это....;
- б) речевые - это..... .

5) Совокупность следующих показателей свидетельствует о сформированности умений письма:

- а) успешность -.....;
- б) качество.....;
- в) качество языковой стороны.....;
- г) степень самостоятельности.....

6) Ошибки в письменных текстах принято делить на сколько типов:

- а) ...5 - это...;
- б) 2 - это.....;
- в) 4 – это.....

7) Качество содержания письменного текста определяется:

- а) разнообразием...?;
- б) количеством.....?;
- в) уровнем.....?;
- г) разнообразием.....?;
- д) объемом.....?....

Тема 9.

Обучение произношению

Тестовое задание

1) Анализ отечественной и зарубежной методической литературы показывает наличие нескольких подходов при обучении произносительной стороне речи; выберите правильный ответ и прокомментируйте:

- а)5 – это.....;
- б)2 – это.....;
- в)6 – это.....

2) Требования к учителю при формировании слухоартикуляционной базы на начальном и продвинутом этапах ОИЯ включают несколько факторов; выберите верный ответ и прокомментируйте:

- а) ...4 – это.....;
- б)5 – это.....;
- в)8 – это..... .

3) Ознакомление с новым фонетическим материалом предполагает разнообразные фонетические упражнения игрового характера, как то:

- а) звукоподражание?..;
- б) проговаривание...?..;
- в) проговаривание ...?... .

4) Интонационный слух отличается в психофизиологическом плане и включает следующие компоненты:

- а) ...?..;
- б)....?..;
- в).....?

5) Обучение интонации должно проводиться на:

- а) фразах как....;
- б) диалогических.....;
- в) смысловых.....

6) Из краткого психологического анализа интонации учителю предлагается на начальном этапе учитывать несколько факторов:

- а)5 - это.....;
- б)6... - это.....;
- в)4 - это.....

7) Контроль слухопроизносительных навыков осуществляется при выполнении речевых упражнений в:

- а) чем?....;
- б) чем?....;
- в) чем?.....

Тема 10.

Обучение лексике

Тестовое задание

1) Пересечение различных уровней в слове как единице языка дает возможность рассматривать лексику с разных точек зрения:

- а) формы – это?.....;
- б) функции – это?.....;
- в) значения – это?.....

2) Одни авторы в основу градации трудностей кладут соотношение значения и формы лексического материала, а также характер возникающей отсюда межъязыковой интерференции. Как результат – выделение нескольких типов слов:

- а) ...2.....какие...?;
- б)5...какие.....?;
- в) 4...какие.....?

3) Качественный подход к типологии означает:

- а) легкость чего?
- б) возможность ?.....;
- в) четкость?
- г) равноценная возможность ?.....

4) Отбор лексики связывают с решением двух вопросов:

- а) ...какой?;
- б).....каких?

5) По характеру признаков и показателей все принципы отбора можно разделить на несколько групп:

- а).....2...какие....;
- б)4...какие...;
- в)3 какие?.....

6) Раскрытие значения слова (семантизация) может осуществляться различными способами – это:

- а)беспереводные – это?.....;
- б)переводные – это.....

7) В методике признаются надежными два основных этапа работы над лексикой:

- а) – это....?;
- б) – это.....?.

Тема 11.

Обучение грамматике

Тестовое задание

1) Систематизация грамматических средств проводится с учетом основных коммуникативно-функциональных признаков. Их:

- а)5.....какие?;
- б)8.....какие?;
- в)11какие?

2) Разрабатывая упражнения для формирования грамматических навыков, следует соблюдать ряд условий:

- а) ...2.....каких?;
- б)3.....каких?
- в)6.....каких?

3) К продуктивным навыкам грамматического оформления порождаемого текста при говорении и письме относятся:

- а)5.....какие?;
- б)6какие?
- в)7.....какие?

4) К рецептивным грамматическим навыкам (аудирование, чтение) относят:

- а)10.....какие?;
- б).....12.....какие?;
- в).....5.....какие?

5) При ближайшем рассмотрении легко обнаружить, что грамматические категории имеют целый ряд особенностей, суть которых:

- а)5.....какие?.....;
- б)3какие?.....;
- в)....2.....какие?.....;

6) Продуктивная грамматика отбирается с учетом следующих принципов:

- а).....3.....каких?.....;
- б)5.....каких?
- в)2.....каких?

7) К основным этапам работы над новым грамматическим явлением относятся:

- а) ознакомление -..... – это.....;
- б) первичное закрепление – это.....;
- в) развитие навыков и умений использования грамматики в устном и письменном общении – Это?

Тема 12.

Методические основы разработки модульных программ и курсов

Тестовое задание

1) Термин «Модульное обучение» и «учебный модуль» разные методисты и лингвисты толкуют свободно и произвольно:

- а) урок;
- б) разделы и темы учебного курса;
- в) учебный курс, как составляющую курсовой подготовки;
- г) учебный семестр или его часть,.....;
- д).....?

2) Принципы модульного обучения (по Солововой Е.Н., 2008):

- а) ...4.....какие?;
- б)3.....какие?;
- в)6.....какие?;
- г) -.....2.....какие?

3) Заполните пропуски: Содержание при ТМО представляется в законченных, самостоятельных, одновременно являющихся банком..... и методическим..... по ее усвоению.

(заданий, комплексах-модулях, руководством, информации – одно лишнее слово).

4) Заполните пропуски: Модуль – это курс илиавтономная....., имеющие программное иобеспечение, достаточное для построения различных образовательныхв его рамках, легко соединяющийся с другимикурсами, при необходимости способный видоизменяться по содержанию/...../объему за счет исходной гибкостиструктуры (его, составляющая, часть, учебно-методическое, траекторий, модульными, форме, внутренней – одно лишнее слово).

5) Совокупность следующих последовательных шагов регламентирует проектирование образовательных программ и курсов:

- а) осуществление системного анализа состояния системы.....;
- б) определениеконкретного курса.....;
- в) формулирование целей.....;
- г) отбор содержания.....;
- д) создание структурной.....;
- е) определение базовых принципов.....;
- ж) разработка содержания и форм текущего,.....,.....контроля.

6) Спектр продуктов проектной деятельности может быть широк и разнообразен. Это:

- а) ... 10.....?
- б)20.....?
- в)30.....?

7) Дайте определение терминам:

- а) учебное задание/упражнение – это.....;
- б) аутентичное задание – это..... .

Тема 13.

Способы активизации речемыслительной деятельности учащихся на занятиях иностранного языка

Тестовое задание

1) Преимущества использования видео:

- а) в плане формирования социокультурной компетенции как одной из составляющих коммуникативной компетенции в целом;
- б) видеотекст имеет то преимущество, что соединяет в себе различные аспекты акта речевого взаимодействия;
- в) видеотекст содержит визуальную информацию о.....;
- г) визуальный ряд позволяет лучше понять и закрепить.....;
- д) видеоматериалы предоставляют практически неограниченные возможности для
- е) может иметь сильное эмоциональное
- ж) может стать хорошим стимулом.....

2) Что входит в понятие «музыка» в контексте курсового ОИЯ:

- а) инструментальное исполнение различных музыкальных произведений;
- б) пение, т.е. вокальное и.....исполнение;
- в) видеоклипы с записями популярных песен на разных.....мира;
- г) вербальная информация из мира музыкальной индустрии, включающая.....о мире музыки;
- д) невербальная информация из мира музыкальной индустрии:.....

3) Использование пословиц на уроках ИЯ – минусы:

- б) языковые сложности.....;
- в) речевые сложности

4) Изобразительная наглядность на занятиях по иностранному языку:

- а) воспитательные элементы -
- б) развивающие элементы -

5) Макроструктура словаря такова:

- а) предисловие;
- б) как пользоваться.....;
- в) ключ к.....;
- г) список.....;
- д) основной список.....;
- е) приложения.

6) Использование игр – требования :

- а) быть экономными.....;
- б) быть «управляемыми».....;
- в) сниматьи стимулировать.....;
- г) оставлять учебный эффект на втором плане, а на первом.....;
- д) не оставлять ни одного ученика.....

7) Варианты содержания диктантов:

- а) диктовка - это.....;
- б) диктант – это.....

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- o *Английский язык. Всероссийские олимпиады. Вып.2 / [авт.-сост. С.Г. Тер-Минасова и др.]. – М.: Просвещение, 2009. – 159 с.: ил. (Пять колец).*
- o *Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. – М.: «Русский язык», 1977. – 288 с.*
- o *Бим, И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы / И.Л. Бим. – М.: «Просвещение», 2007. – 168 с.: ил.*
- o *Вопросы методики обучения иностранным языкам за рубежом: пособие для учителей средней школы / Сост. Е.В. Синявская, М.М. Васильева, С.В. Калинина. – М.: «Просвещение», 1978. – 192 с.*
- o *Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб пособие для студ. Лингв. Ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.*
- o *Гальскова, Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: методическое пособие / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.*
- o *Догаева, Т.О. Программы элективных курсов. Английский язык. 10-11 классы. Профильное обучение / Т. О. Догаева, Л.В. Кнодель, Н. Ю. Колесник. – М.: Дрофа, 2008. – 43, [5] с.*
- o *Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 2010. – 222 с.*
- o *Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителей / З.И. Клычникова. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.*
- o *Кнодель, Л. В. Английский язык. Туризм. 10-11 кл.: учеб. Пособие / Л. В. Кнодель. М.: Дрофа, 2006. – 297, [7] с.: 8 л. Цв. Вкл. – (Элективные курсы).*
- o *Кнодель, Л. В. Английский язык. The USA. 10-11 кл.: учеб. Пособие / Л.В. Кнодель. М.: Дрофа, 2008. – 300, [4] с.: 8 л. Цв. Вкл. – (Элективные курсы).*
- o *Курасовская Ю. Б. Английский язык. Всероссийские олимпиады. Вып.1 / Ю. Курасовская, А. И. Усманова, Л. А. Городецкая. – М.: Просвещение, 2008. – 175 с. : ил. – (Пять колец).*
- o *Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе: кН. Для учителя: из опыта работы / Ред.-сост. В.А. Слободчиков. – М.: Просвещение, 1986. – 111 с.*
- o *Леденев, А.В. Сравнительное изучение русской и англоязычной литературы. 11 класс: методические рекомендации / А.В. Леденев, Т.В. Леденева. – М.: Дрофа, 2005. – 174, [2] с. – (Элективные курсы).*
- o *Леонтьев А.А. Психология общения. Москва «Смысл» 1997.*
- o *Методика обучения иностранным языкам в средней школе: [Отв. Ред. М.К. Колкова] – СПб.: «Каро», 2005. – 224 с.*

- o Миролубов, А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: Ступени, ИНФРА-М, 2002. – 448 с.
- o Обучение иностранным языкам в школе и вузе / Колкова, М.К. – СПб.: «Каро», 2001. – 240 с.
- o Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев. – М.: «Русский язык», 1991. – 360 с.
- o Пальмер, Г.Е. Устный метод обучения иностранным языкам: монография по устным методам обучения иностранным языкам / Г.Е. Пальмер. – Москва, 1960. – 160с.
- o Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
- o Пассов, Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: «Русский язык», 1977. – 216 с.
- o Пассов, Е.И. Учитель иностранного языка: мастерство и личность / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, В.Б. Царькова. – М.: Просвещение, 1993. –159 с.
- o Практикум по методике преподавания иностранных языков: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов «Иностранный язык» / К.И. Саломатов, С.Ф. Шатилов, И.П. Андреева; под общ. ред. К.И. Саломатова, С.Ф. Шатилова. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.
- o Программы общеобразовательных учреждений. Английский язык. Школа с углубленным изучением иностранных языков. II – IX классы. – М.: Просвещение, 2005. – 273 с.
- o Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: пособие для учителя / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
- o Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов пед. вузов. – 2-е изд., дораб. / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1998. – 232 с.
- o Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку 1-4 классы: пособие для учителей и студентов пед. вузов. – 4-е изд., дораб. / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина, Н.В. Языкова – М.: Просвещение, 2008. – 223 с.
- o Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
- o Сафонова В.В.. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций.» Истоки» Воронеж, 1996.- 120с.
- o Синенко В.Я., Кондратенко А.П., Буланкина Н.Е. Интеграционные процессы в образовании//На пути к новой модели/ Учебно-методическое пособие. – Новосибирск: Изд – во НИПКиПРО, 2009. – 184с.
- o Сборник нормативных документов. Иностранный язык / Сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. – М.: Дрофа, 2004. – 141,[3] с.

- o Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2003. – 239 с.
- o Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Продвинутый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Астрель, 2008. – 272 с.
- o Соловова, Е.Н. Практикум к базовому курсу Методика обучения иностранным языкам: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Астрель, 2008. – 192 с.
- o Щерба, Л.В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики: учеб. Пособие для студ. филол. фак. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 160 с.
- o Шубин, Э.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам / Э.П. Шубин. М.: Просвещение, 1963. – 190 с.
- o Шубин, Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Э.П. Шубин. М.: Просвещение, 1972. – 351 с.
- o Якушина, Л.З. Методика построения урока иностранного языка в средней школе / Л.З. Якушина. – М.: Педагогика, 1974. – 96 с.
- o Якушина, Л.З. Связь урока и внеурочной работы по иностранному языку: учеб. Пособие / Л.З. Якушина. – М.: Высшая школа, 1990. – 102 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Культурное самоопределение Англии

Тема 1. ПИСЬМЕННОСТЬ И КНИГИ В ДРЕВНЕЙ АНГЛИИ (VIII – XIII вв.)

План

1. Христианские и языческие традиции в Древней Англии.
2. Книги и образование в Древней Англии.
3. «Смешанные» (латинско-рунические) тексты и их истолкование.

1. Христианские и языческие традиции в Древней Англии

Обычно Западную цивилизацию связывают с античной (Греко-римской). Кельты создали то, что мы называем «Феодализмом» и унифицировали культуру Западной Европы еще до римлян (их расселение – Франция, Британские острова, Ирландия, почти вся Германия, половина Испании, Чехия, Венгрия). В 1100 г. до н.э. преатаны (bretani) проникли в Англию и дали название этой стране, в 750 г. до н.э. на остров приходит вторая волна кельтов (белги, силуры).¹ Кельты жили в крепости (oppidum), Цезарь называет их urbes – «города», на самом деле это замки. Оппидум племени эдуев (Центральная Франция достигал 135 га). Там правили «бранны» (военные вожди), усадьбы (aedificia) вождей «по происхождению», «царей» у античных авторов находились в лесах, как и капища жрецов – друидов. Кельты очень сильно повлияли на германцев (слова rīhi, откуда Reich – и имя Ричард, обычай носить «рогатые» и «крылатые» шлемы). Часть кельтов достигла славян, отсюда слова: «броня», «брань» от социального термина «бранны», «волхв» - вельш, валлиец, т.е. кельтский друид, «дуб» - «темный» (столица Ирландии - Дублин), имя Иван – от кельтского слова «река», отсюда же древнегерманское имя Эйвин, «зло» - кельтское «sloa» или описательное название злых эльфов и их вредоносной деятельности.

Галльские деревни были тщательно спланированы, кельты в отличие от других варваров тщательно следили за чистотой и опрятностью одежды, брились каждый день, хотя и носили длинные усы и «всклоченную прическу», скрепленную известью. Кельты носили брюки (лат. brocca), camisa – рубашка на шнурках (не туника), массу украшений и прежде всего шейные гривны – torques.² Кельты любили красные кораллы и украшения из алой эмали. В каждой деревне стоял broh («башня»), откуда и позднелатинское burgus (бюргеры, буржуазия и т.д.) Вокруг «башни» часто вырастал город (Бурж, Брюгге), таким образом шла первая урбанизация Европы. Уже существовали неплохие дороги, мощенные камнем. Монеты кельтов имитировали греческие. Рынки располагались на специальных огороженных рынках, например Douthomagos – Дижон. От кельтского mogos происходит латинское mangou («лавочник», «коробейник») в отличие от tiantus - торговец, а в конечном счете это слово дало термины «менеджер», «менеджмент». Торговали женской косметикой (ее остатков много в погребениях), стеклянной посудой «цвета тумана» (молочного цвета, благодаря примеси костной муки), обувью из цветной кожи (типа ботинок, не сандалий и не сапог) и прежде всего

вином, которое доставляли в гигантских бочках – tunna (отсюда слово «тонна»).

Средневековое общество четко подразделялось на oratores – «молящихся», bellatores – «воюющих», laboratores – «работающих». У кельтов на самом верху священнослужители – друиды, затем следуют брэнны и риаги (фамилия Рейган) и простолюдины (gwas – «слуги», откуда и происходит слово «вассал»).³ Аналогия, как мы видим, полная, как и в христианскую эпоху «третье сословие» могло проникать в состав друидов, но не в ряды наследственной аристократии.

Часть слов английского языка – заимствования из британского (линией развития которого стал валлийский язык). Кельтисизмы в английском: boast – хвастовство, scaeg – скалы, daub – мазать, пачкать, glean – собирать колосья, havoc – опустошение, mor – швабра, lake – озеро, dun – бурый. В Англии бриты стали исключительно сельским населением и смешались с остатками «первых кельтов» в Пеннинах, Фенских болотах, Корнуэлле и Йоркшире.

Через 100 лет после похода Цезаря в Британию, при императоре Клавдии в 43 – 47 гг. римлянам удалось подчинить южную часть острова. Границ земель пиктов в Шотландии удалось достичь

лишь в 79 г. Через Лондиниум в устье Темзы из Британии вывозили олово и шерсть. Несмотря на многочисленные города Британия для нобилей – место ссылки, «Римская Сибирь». Римское искусство Британии в значительной степени местное, кельтское. В 407 г. легионы были выведены с острова. Около 450 г. в стране появляется большое число германских наемников (laeti). Ни письменные, ни археологические источники не могут дать достоверной картины «англосаксонского завоевания». Это по существу творение историка Беда Достопотченного, написавшего «Церковную историю англов», и валлийская традиция восхваления короля Артура возникшая во время борьбы с франко-нормандскими королями Англии. В фольклорной традиции Логрия (домен Артура) стал «опустошенной землей», известно, что часть кельто-римлян заселила Арморику и Галлии (будущая Бретань). Опустошительная чума и «черная оспа» обезлюдили юг Британии, и произошло простое замещение населения. Героические деяния саксов и кельтов были на самом деле мелкими стычками, остальное было додумано средневековыми хрониками.

2. Книги и образование в Древней Англии.

Когда англосаксы жили еще на материке, то писали, вырезая знаки на деревянных таблицах, boc (книга) первоначальные таблички из букового дерева, откуда и современное английское слово book. Угловатые знаки древнегерманского алфавита futhork (по шести первым буквам) назывались рунами. Древнеанглийское (run – тайна, секрет, тайный совет) было изменено в XII – XV вв. в runian; Шекспир употреблял формы roun и round, откуда выражение «to round in one's ear» (шептать кому-то на ухо);³ от древнеанглийского «writan» происходит слово to write (писать).

По мифологической традиции ас Один (у англосаксов Воден) принес себя в жертву (откуда его скандинавский эпитет

Тундур – «распятый»), чтобы достичь мудрости, таким путем были добыты руны. Откуда англосаксонский термин abysendlecan rune – освобождающие руны. Считалось, что руны могут помочь избежать неизбежного приговора судьбы, избавляют от чар и заклятий.

Англосаксонский рунический алфавит futhork содержал 29, 30 или 33 знака. Саксон Граматик в сюжете о датском королевиче Амлете (основа и источник трагедии Шекспира «Гамлет») упоминает, что Амлет послал в Англию двух приближенных с тайным посланием, вырезанным на деревянных табличках. Герой Беовульф находит в пещере Гренделя меч, покрытый руническими письменами.

«... и сияли на золоте
руны ясные,
возвещавшие,
для кого и кем
этот змеей украшенный
меч был выкован
вместе с череном,
рукою витой...»

В христианской поэме «Даниил» таинственная и грозная надпись, возникшая на стене дворца вавилонского царя Валтасара названа «руна». В диалоге «Соломон и Сатурн» поэт перечисляет все руны, с которых начинается христианская молитва, но заглавная буква уже взята из латинского алфавита. «Pater Noster» истолковывалось как рунескрипт – магическая надпись – оберег. В элегии «Послание мужа» упоминается «рунический жезл», наподобие скандинавских runakefli, со звуковыми значениями S, R, EA, W, M, которые читаются по полным названиям древнеанглийских рун: Sigel - солнце, Rad - дорога, Ear - океан, Wun - радость, Man - муж. Элиотт предлагает такую расшифровку: «Плыви путем на солнце через океан и обретешь радость, соединившись с мужем». Другой смысл т.н. «Брачный обет» SR и WM – личные имена, руна Ear означала также землю и могилу, Ear являлась скрепляющей (что-то вроде «любви до гроба»). В элегии говорится, что супруга должна плыть за море к мужу, который добыл богатства и земли. Современный английский писатель М. Муркок назвал ряд своих романов о «вечном герое» (The Eternal Champion) «Рунный Посох».

В VIII в. Кюневульф использует т.н. «шифровальные руны», например, в 15-й главе поэмы «Елена». Приведен отрывок из оригинального текста: «... прежде этого человека одолевали приступы печали; он был пылающим Факелом, хотя в медовых палатах ему вручили сокровище, золотое яблоко. Он оплакивал зло; он был братом скорби; он страдал от несчастий, терзающих его тайных мыслей, хотя для него конь мерил дорожные мили, гордо неся, имея

на себе украшение. Радость уменьшается и удовольствие тоже, по мере того как уходят годы; юность миновала, а с ней и прежняя гордость. Блеск юности был когда-то у нас. Теперь старые дни отделились, и радости жизни ускользают с течением времени, так же как истекает вода, меняющиеся потоки. Богатство, переходящее для всех людей под небесами, красоты земли исчезают под облаками, подобно ветру, когда он дует с шумом».⁴

Если вернуться к приведенным в отрывке рунам, мы получим ряд рун нортумбрийского рунического ряда (futhork) со всеми их значениями, по мнению Кюневульфа, влиявшими на всю его жизнь (магия имени). Более подробное значение рун см. в «Приложении». Текст из главы «Елены» содержит имя автора, подписывать свои сочинения считалось в CYNEWULF. В результате, в тексте скрыто англосаксонское имя Cynewulf (seriba anonimus – «писал неизвестный»).

Кюневульф – автор поэм «Елена», «Юлиана», «Христос» – подписывает (запечатывает) свои тексты рунами своего имени. Надпись VIII в. на кольце сделана частично латинскими буквами, частично рунами: «Этред владеет мною, Эанред меня гравировал». На ларце Фрэнкса эпизоды саги о Вёлунуе, история Ромула и Рема, битва Тита с защитниками Иерусалима прокомментированы руническими надписями. После норманнского завоевания руны опять используют как исключительно магическое средство. Робин Гуд, неожиданно появившийся и исчезавший в Шервудском лесу, вероятно, один из рунстеров (рунических мастеров), отсюда его имя, восходящее к древнеанглийскому Rof Breof Woden (Блестящая Сила Одина), эпитету Одина как создателя и знатока рун. До нас дошел манускрипт XIV в. с объяснением различных вариантов рун (англофризские руны – 29 знаков, нортумбрийские – 33 знака), который хранится в библиотеке сент-Джонс-Колледжа (Оксфорд), а также две песни

о рунах (Рунические поэмы), датируемые временем около 1000 г.

Приблизительно в начале 1960-х годов наметилось всеобщее пробуждение интереса к рунам. Известный писатель Дж. Р. Р. Толкиен изобретает собственный вариант рунической письменности. В Англии был учрежден «Одинический обряд» (Odinic Rite), там же позднее возникла «Свободная Ассамблея Асатру» (Asatru Free Assembly), в конечном счете в результате синтеза германских и негерманских традиций возникло квазирелигиозное общество «Кольцо трота» (Ring of Troth), официально

зарегистрированное в США как церковь.⁵ Такое возвращение древних ценностей получило название «метагенетического подхода» к культуре. Гораздо большее распространение получила «мантическая» (гадальная) сторона рун, более приемлемая в прагматическом западном обществе. Американский писатель-эрудит Ральф Блум изучил всю доступную литературу по мантике, используя великий восточный оракул «И цзин» («Книга перемен»), восстановил runemal (руническую мантику), так появилась знаменитая «Книга рун», получившая широкое распространение.

3. «Смешанные» (латинско-рунические) тексты и их истолкование.

Христианизация вновь принесла в Британию латинский алфавит. К 700 г. относятся «Псалтырь» (ныне в Коттонской коллекции Британского музея), написанная провинциальным капитальным письмом (совпадающим с современными «большими» буквами). Но миссия римских миссионеров в районе Кентербери окончилась неудачей. Кельтская церковь из Ирландии была удачливее. Ирландский пошиб имел четкие, тонкие, округленные начертания и относился к «орнаментальным письменностям». На этой базе возник англосаксонский пошиб, даже более изящный и точный, с вводными буквами dh или th (из 3-й руны) для передачи th, для передачи j (дж), uu для передачи w. В Нортумбрии появилась «христианская руна» (№ 31) Calc «Чаша» как символ Св. Грааля. Для передачи наделов «rig» в Шотландии до сих пор употребляют руны (Run-Rig). Руны сохранились еще и потому, что «книжки», буквально «кожа книги» (bocfel), были невероятно дороги, а восковые таблички применялись лишь для стенографии. В XII в. получили распространение parchment (выделанная телячья кожа) и velin (из лат. Vellum – «овечья кожа»), русские эквиваленты *пергамент* и *пергамен*. Появляются великолепные иллюстрированные рукописи, например «codex argenteus» (Серебряный кодекс) принадлежит высшему архиепископу

Вильфриду Йоркскому (664 – 709 гг.), по одной из версий, Вильфрид владел четырьмя Евангелиями из «Пурпурного пергамента» с буквами чистого золота. В Британском музее хранится Евангелие на древнеанглийском языке, написанное золотом по пурпуру. Такая книга de luxe стоила целый манор (имение). Древнеанглийское название гусяного пера (fether) с XII в. сменяется французским penne. Чернила наливали в рог, вставленный в отверстие стола, до Завоевания их называли blaes (по цвету). Но и при норманнах чернильницу называли enque-hore (рог для чернил), откуда современное звучание inc. Появление сравнительно дешевого сицилийского папируса (после отвоевания острова у арабов одной из ветвей франко-норманов) привело к появлению книг-свитков (как в эпоху античности), но уже из пергамента. Начальник судебных архивов в Лондоне именовался «Хозяин Свитков» (Master of Rolls). Монастырские школы переписчиков (alumni) помещались в кабинетах и нишах галерей carrels или scriptorium, после создания текста его правил корректор, а рубрикатор украшал текст заставками, заголовками и виньетками. Доработка текста превращала книгу в уникальное произведение искусства. Замечательное Линдисфарнское евангелие, созданные по заказу епископа Эадфрида,

представляет собой слияние ирландских, классических и византийских традиций. До середины XIII в. имущество описывали английским пошибом, а официальные тексты только французским манускриптом (раннеготический шрифт). Наследие древней письменности англосаксов и скандинавов трояко: 1) руна прежде всего представляла мантический символ и использовалась в гаданиях и предсказаниях, 2) руна являлась фонетическим символом, передавая один или более звуков разговорного языка, 3) руна являлась «вводным ключом» к дидактическому стиху сообщаемому читателю или слушателю какие-либо полезные сведения. В этом значении слово «руна» приближается к «рунам» (эпическим стихам) финских племен «Калевала». В английской и американской литературе прослеживаются метагенетические явления, связанные с почти буквальным копированием древних текстов. Достаточно привести несколько характерных примеров.

1. «Человек есть квинтэссенция праха» (У. Шекспир, «Гамлет»)

«Человек – это нагромождение праха, Крепок ястребиный коготь». («Древние норвежские рунические стихи»).

2. «И вот теперь, когда на него нахлынули воспоминания о былом, собственный его дом вставал в темноте перед его мысленным взором удивительно ясно! Старенький, конечно, и не большой, и неважно обставленный, но его, его дом, который он сам для себя построил и куда бывал счастлив вернуться после дневных трудов» (Кеннет Грэмк «Ветер в ивах»).

«Пусть невелик
твой дом, но твой он,
и в нем ты владыка;
Пусть крыша из прутьев
И две лишь козы, -
Это лучше подачек».

(«Старшая Эдда. Речи Высокого»).

3. «Свет – это левая рука Тьмы.

А Тьма это правая рука Света» (У. Ле Гуин, «Левая рука тьмы»).

«Свет невозможен без тьмы, и без ночи нет дня,
Руна «День» - равновесие сил талисман». («Древнеанглийская руническая поэма»).

Наиболее известный пример странствующего сюжета – англосаксонская поэма «Грехопадение», по ряду текстуальных совпадений послужившая основой «потерянного Рая» Дж. Мильтона (первая публикация 1667г.).⁶ Основой «Грехопадения» является некий апокриф (христианские тексты, не входящие в канонические книги), очевидно, попавший в Британию в I – II вв. когда, опасаясь гонений, туда прибыла группа первых христиан, основавших аббатство Гластонбери и доставивших, кроме чаши Грааля, апокрифическое «Евангелие от Никодима». В отличие от других стран Европы в Англии, благодаря наследию древней кельтской церкви, никогда не было непреодолимой границы между языческим наследием и христианскими новациями. Даже норманнское завоевание 1066 г., кроме всего прочего ставившее целью пресечение церковного своеобразия Англии, не смогло искоренить этой вполне сложившейся тенденции. Находясь на окраине западного христианского мира, Англия аккумулировала многие традиции, утраченные на континенте. Английские монастыри в Нортумбрии (Веармут, Линдисфарн, Ярроу) пользовались таким авторитетом, что в VIII в. римские папы приглашали англосаксонских монахов в Италию для обучения клириков «правильному латинскому языку». Бенедиктинец из Ярроу Бэда Достопочтенный (672 – 735 гг.) создал компиляцию на основе Плиния Старшего – «О природе вещей» (De natura rerum) и оригинальную «Церковную историю англо-саксов» (Historia ecclesiastica gentis anglorum), где в частности впервые в Европе применяет летоисчисление «от рождения Христова» вместо прежнего «от сотворения мира». Алхвине (Алкуин) – англосаксонский ученый из Йорка, который с 780 г. по существу возглавил

«Каролинское Возрождение», когда при дворе Карла Великого попытались верхушечным путем возродить традиции античной цивилизации через систему образования и воспитания.

Транскультурную роль играли «Рунические поэмы» объединявшие языческие и христианские традиции, англосаксов и пришельцев-норманнов, с которыми порой приходилось вести жестокую борьбу, а самое главное, официальную латиноязычную литературу и фольклорно-эпическую традицию. В «Приложении» на русском языке приведены параллельные версии рунической дидактики, которая отражает образ жизни, мораль, этикет, суеверия, стереотипы англосаксонского общества IX - начала XI вв. В неявной форме эти поэтические произведения скрывают сложную философскую традицию.

Первое название руны англосаксонское, второе - готическая реконструкция (Старший Футарк), третье - скандинавское (Младший Футарк); отсутствие названия указывает на выпадение руны (В Младшем Футарке 16 знаков); руны 25 - 30 известны только в Англии. Первый стих (1.1.) «Древнеанглийская руническая поэма» X в., второй (1.2.) та же поэма, но более поздняя (запись около 1000 г.), третий (1.3.) «Древнеанглийская руническая поэма в переложении Дэвида А. Халса».

Затем следуют рунические стансы эпохи викингов, первая станса (2.1.) «Древние норвежские рунические стихи», вторая (2.2.) «Древняя исландская руническая поэма».

1. Feoh, faihu, fe – богатство, скот, золото, владение, имущество.
Богатство – меж родичей
Раздор причина,
Но волки тем временем
Зубы скалят в лесной засаде.
- 1.3. Богатство – удобство, которым человек должен уметь наделять других, если он хочет заслужить почет среди богов.
- 2.1. Золото причиняет раздор в роду
Волк подрастает в лесах.
- 2.2. Золото – это раздор в роду.
Пожар во время потопа.
И путь змеи.

Итак, в Древней Англии не было противопоставления языческих и христианских ценностей. Они активно взаимодействовали, даже норманнское завоевание 1066 г. мало что изменило «среднеобученных» людей не было, или ты полный неуч, или сведущий в тогдашнем континууме знаний клирик. Светская знать сплошь неграмотная, хотя многие знали наизусть старинные баллады. Руны – своего рода иероглифы, известные всем. Волею судеб в IX – X вв. в Англии самые образованные клирики и монахи. Умение читать давало человеку огромный статус.

Литература

1. Ауэрбах Э. Мимесис. Изображение действительности в западноевропейской литературе. М. 1976
2. Беовульф. Старшая Эдда. Песнь о Нибелунгах. М. 1975.
3. Гуревич А.Я. Походы викингов. М. 1966.
4. Древнеанглийская поэзия. М. 1982.
5. Мельникова Е.А. Меч и лифа. Англосаксонское общество в истории и эпосе. М. 1987.
6. Пауэрс А.К. Руны и манускрипты. В сб.: Мед поэзии. М. 1998.

Тема 2. ПОЛИЯЗЫЧИЯ РАННЕГО ЕВРОПЕЙСКОГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

План:

1. Общие принципы средневековой истории Западной Европы.
2. Языковая ситуация в раннем Средневековье.
3. Сложение трёх основных западноевропейских языков.

1. Общие принципы средневековой истории Западной Европы

Последние 300 лет характеризовались невиданным ростом могущества Запада, как следствие двух или трех радикальных технологических переворотов, проводимых в оптимально реагирующей социальной среде. Истоки этого явления лежат в глубинах средневековой истории, когда аккумуляция энергии, предприимчивости и изобретательности как характерных черт коллективного бессознательного Запада. Наивный и поверхностный взгляд может апеллировать к какому-либо поверхностному определению, плоской истине, недостаточному суждению, а суть цивилизации, подлежащей изучению, так и не будет схвачена.

«Достаточно провести простую аналогию. Если бы памятники западного христианства дошли до инопланетян, то какие существенные черты этой веры могли бы им раскрыться? Кафедры, звонницы, соборы и баптистерии, монастыри и церковные участки остались бы немые; иконы и ревностно оберегаемые мощи – явные принадлежности культа – заставили бы археологию выдвигать фантастические теории и согласовывать их с выводами, подсказанными расположением зданий, их структурными особенностями и пропорциями, невероятным и непонятным изобилием украшений и статуй. Выводы относительно взаимосвязи богов и характерных для них обиталищ лишь тогда могут быть обоснованными, когда под рукой имеются письменные источники, освещающие данную проблему... Форма, функция и творческое развитие – вот три обязательных переменных любого явления, которые в каждом отдельном

случае должны быть старательно прослежены»¹.

Раннее средневековье, в основном «тёмные века», и поэтому функция культуры может быть изучена и на основании истолкований лингвистических материалов, добытых археологами или посредством соответствующего анализа средневековых текстов (эпос, хроники).

Несомненным фактом раннего Средневековья является решительное преобладание в пределах евразийской ойкумены Дальневосточной цивилизации. «Путешественник из космоса, который объехал бы около 700 г.н.э земной шар, нашел бы, вероятно, что Чанъань, столица тогдашнего Китая, является центром духовной жизни землян, а Константинополь едва ли не занятым рудиментом прошлого. Северные области Европы оказались бы ему просто местопребыванием варваров»². Гигантской империи Тан, простиравшей сферу влияния едва ли не до Каспийского моря, Байкала и Зондского архипелага, противостояла западная половина Евразии. Дэвид Райс, критикуя историческую компетенцию Тойнби, предложил «новое видение» средневековой истории.

Все десять локальных цивилизаций в своей совокупности противостояли гомогенной Дальневосточной цивилизации и представляли собой результат «регенерации» римско-эллинистической культуры в каждой этнополитической зоне (даже в том случае, когда норманны противостояли Франкской империи – совершенно так же, как германцы противостояли Римской империи).³

В полемику с Тойнби вступило сразу несколько исследователей (уже упоминаемый Д.Т. Райс, Д. Оутс, С. Мэнго, У. Кэликен, Ф. Грирсон и др.). В отличие от Тойнби все перечисленные авторы, теми или иными путями были связаны с коллекциями Британского Музея. Под влиянием многолетних исследований в рамках Британского Музея с 1969 г. был образован отдел Средневекового искусства, который, кроме прочих задач, ставил задачу «исследования влияния традиций и образов культурных достижений Римской империи на кельтские, германские и славянские народы, что имеет большое значение для современности».⁴ Серия дальнейших исследований подтвердила предположение исследовательской группы Райса о полной преемственности позднеантичной и раннесредневековой материальных культур. Прикладное искусство, книжная миниатюра, орнаменты, символика – одни и те же (если учитывать неизбежный фактор эволюции утилитарных функций, сюжетов и технологических приёмов). Различие между Античностью и Средневековьем лежит в сфере антропологии (в том смысле как эту науку понимают западные исследователи). Христианизация играла унифицирующе-стабилизирующую роль, заменяя и подменяя римскую традицию. Главный фактор отличия сводится к резкому демографическому сдвигу и изменению интенсивности процессов общения (депопуляция и деурбанизация).

«Великая Римская империя, окруженная оборонительным валом, - осажденная крепость. На противоположном конце Евразийского

континента поднялась Великая стена. Из-за нее другие глаза внимательно и настороженно вглядываются в горизонт. И в них тот же страх».⁵ Могущественные гунны стояли у границ китайской империи Хань грозной всепокрушающей ордой. Гомер Д. Дабс подробно осветил проблему «толчка», давшего начало Великому переселению народов. «Гунны в Монголии были всадниками-стрелками из лука, как и парфяне, но китайцы ввели усовершенствования в луках и применяли самострел. Некоторые древние китайские самострелы были настолько тугие, что для того чтобы их натянуть, сильный мужчина должен был лечь на спину, упереться ногами в лук и натягивать тетиву руками, используя таким образом мускулы ног, спины и рук. Эти самострелы представляли собой точное оружие и били на более дальнее расстояние, чем различные метательные снаряды всех других войск. Они, несомненно, могли пробивать любые щиты и доспехи».⁶ Переселение гуннов из Центральной Азии в Европу, кроме всего прочего, дало немецкому языку слово «der Hune» - «великан», «богатырь». Вождь европейских гуннов был адаптирован скандинавскими сагами (Атли) и немецкой «Песней о Нибулунгах» (Этцель). Поражение гуннов и их союзников на Каталаунских полях (451 г.) решило судьбу Запада – он не был объединен ордой Аттилы. Античная цивилизация была спасена «последним римлянином» Аэцием и «новыми народами» (сражалось 200 – 300 тыс.). Тем не менее после VI в. наблюдается страшная убыль населения.

Таблица 1.
Демографическая ситуация в Средние века

Дата	Численность населения
200 г.	132 млн. (в западной части империи около 67 млн.)
600 г.	14,7 млн. (Вымирание – эпидемии оспы и чумы)
950 г.	22,6 млн.
1348 г.	73 млн.
1400 г.	43 млн. (Вымирание, 20-25 млн. погибло от «Чёрной смерти» - пандемии чумы).

Задуманная императором Византии Юстинианом «реновация Римской империи» привела к передвижению огромных масс населения, что вызвало вспышку инфекционных заболеваний. «Первая пандемия чумы охватила всю византийскую империю, уничтожила на своем пути населения городов и сел, превращая целые страны в пустыни. Она унесла около 100 млн. жертв, способствовала упадку Византийской империи и возрождению дикости нравов, погасив проблески древней греческой культуры».⁷ Точно так же «вторая пандемия» - Mors nigra («Чёрная смерть») уничтожила $\frac{1}{4}$ населения Европы (около 25 млн.) в 1347 – 1350 гг. и способствовала натиску турок. Но в VI в. Произошла еще более чудовищная катастрофа – убыль населения более 80%. Пустынники-арабы были почти не затронуты «Юстиниановой чумой», отсюда феноменальные темпы арабских завоеваний. В VIII в. количество городов в Византии упало в 100 раз! «В обширной империи франкского короля не было в сущности ни одного города, не существовало никакой городской жизни».⁸ Происходит страшное обезлюживание Европы (кроме Восточной), население скучивается вокруг первых замков в виде деревянно-земляных укреплений вокруг каменной башни. В этих «бургусах» крайне скученно, без малейшего комфорта обитают низкорослые люди - они были меньше, чем мы, и нам было бы трудно втиснуться в немногие уцелевшие части доспехов или в их перчатки.⁹ Психология этих людей может быть сравнима лишь с психологией людей, уцелевших после ядерной войны или глобальной экологической катастрофой. Hunnorum Examina и «Великая чума» ожесточили сердца этих людей. Прежде всего эта бестиализация человеческого начала заметна во взаимоотношениях правящего меньшинства с массой во время войн и конфликтов... Война, в которой намеревались сражаться мятежные лорды, представляла собой своего рода двойную битву, или войну в

войне. Во внешнем ее круге находилось несколько тысяч вооруженных кое-как крестьян-пехотинцев... Между двумя армиями существовала серьезная расовая вражда. Но вражда эта направлялась сверху – благородными лордами, отнюдь не желавшими крови друг другу. В определенном смысле благородные лорды внутреннего круга, к какой бы из сторон они не принадлежали, традиционно относились с большим дружелюбием друг к другу, чем к собственным солдатам.¹⁰ Но эта система обезличивания и принуждения существовала, кроме всего прочего, как резервуар будущих творческих возможностей. В стянутом, свернутом, потенциальном виде уже в самые первые годы Средневековья предчувствуется гений Запада. Теренс У. Уайт превосходно пишет об этом в последней части своей тетралогии о короле Артуре: «Темное Средневековье! Удивительна все-таки бесцеремонность, с какой XIX в. наклеивал свои ярлыки... вспомните еще о златокузнецях Лотарингии, создававших раки для мощей в виде маленьких храмов с боковыми приделами, статуями, трансептами и всем прочим, совершенные кукольные домики. вспомните лиможские выемчатые эмали, немецкую резьбу по кости, ирландскую работу по металлу, инкрустированную гранатами. Наконец, если вам и впрямь хочется представить себе брожение творческого начала в эти наши пресловутые темные века, прежде всего избавьтесь от представления, будто письменная культура пришла в Европу лишь после падения Константинополя. В те дни каждый клирик в каждой стране был человеком культурным, ибо в этом и состояла его профессия: «Каждая написанная буква, - говорил средневековый аббат, - это рана, нанесенная дьяволу». Например, библиотека небольшого монастыря Сен-Рикье уже в IX в. содержала 256 томов, включая Вергилия, Цицерона, Теренция и Макробия».¹¹

Страны без городов, вся культура которых сконцентрирована в

монастырях и аббатствах, государства не столько земледельцев, но по существу лесных обитателей находились в экономической зависимости от высокоурбанизированной цивилизации арабов в Испании (ал-Андалуз). «Специфические черты торговли между Западной Европой и мусульманским миром напоминают колониальную торговлю XIX – XX вв., с той только разницей, что в положении колонии была Европа. Ее импорт из мусульманского мира состоял в основном из потребительских товаров, взамен она экспортировала сырье и рабов».¹² Превосходное сельское хозяйство, очень высокий уровень ремесел, «искусство красивой жизни», расцвет алхимии, медицины, математики и философии, самый мощный флот на Средиземном море – вот отличительные черты цивилизации ал-Андалуза. Свидетельством тому является и восприятие европейскими языками многих арабских слов. В английском самые заметные из этих заимствований: *admiral*, *baroque*, *monsoon*, *cable*, но в других языках их еще больше.¹³ В данном случае мы сталкиваемся с могущественными природными факторами в очередной раз, повернувшими колесо исторического везения от мусульманской Испании к протестантским странам Европы. «Мавританская цивилизация Кордовы и Гранады изобрела современную науку, открыла экспериментальные методы исследования и их практическое применение, изучила химию и даже реактивные двигатели. Уже в рукописях XII в. приводятся схемы боевых ракет. Если бы империя Альманзора так же далеко продвинулась в биологии, как в технике, если бы чума не стала союзником испанцев в деле разрушения этой империи, то промышленная революция, быть может, имела бы место в XV – XVI вв. в Андалузии, а XX в. был бы тогда эрой арабских межпланетных авантюристов, колонизирующих Луну, Марс и Венеру».¹⁴ Мусульманская цивилизация не могла сокрушить «крепость Европы» - Константинополь в

течение всего Средневековья. Главную роль играли два технологических фактора.

«Во времена царствования Юстиниана один перс рассказал в Византии, что происхождение шелка является делом червей. Прежде ромеи этого не знали. Тот же перс, отправляясь из страны серов (Китай) в путь, взял с собой в выдолбленном посохе яйца шелковичных червей и благополучно доставил их в Византию» (Феофан Византиец).¹⁵ Окрашенные пурпуром шелковые одежды с примесью пуха ангорских коз стали приносить Византии огромные доходы, что было особенно ощутимо после утраты 2/3 территории империи и уменьшения населения после «великой чумы». Превосходное качество тканей обеспечивалось тонкой гобеленовой техникой, которая чрезвычайно «трудоемка, так как каждый кусочек узора определенного цвета ткется отдельно».¹⁶ Технология ткачества не допускала никакой механизации, все узлы двухстороннего гобелена-ткани бесследно заделывались. Такие ткани буквально ценились на вес золота еще и благодаря краскам (пурпур, кошениль, индиго). Вывоз подобных супертканей был регалией и строжайшим образом контролировался. За кипу пурпурных плащей или индиговых одежд из шелка можно было нанять целое варварское племя. Отсюда возможность получения устойчивого товарного кредита и высокий курс византийской золотой монеты «безанта», этого «доллара Средневековья» (определение медиевиста Ж.Ле Гоффа).

Тайным оружием Византии был «греческий огонь», изобретенный сирийцем Каллиником в 668 г. «На протяжении пяти веков тайна греческого огня была предметом особенного интереса шпионов, которых засылали в Византию не только враги, но и союзники. Формула изготовления греческого огня содержалась в строжайшей тайне, разглашение которой влекло за собой такую суровую кару, что даже летописцы (за исключением

Анны Комнины, византийской принцессы, автора исторического труда «Алексиада», XII в.) лишь мельком и очень редко упоминали о его существовании. Пожалуй, за всю историю ни одна военная тайна не сохранялась так долго, как тайна греческого огня, секретный состав которого, известный в то время лишь императору и нескольким мастерам, его изготовления, так и не стал достоянием потомков». ¹⁷ «Рецепты», в которых приводится состав греческого огня (Эней Тактик, «Стратегикон» Ираклия, «Манускрипт Саладина», Марк Грек, Винцентиус и др.) говорят о вспомогательных зажигательных средствах. На основе одного из суррогатных составов Бертольд Шварц монах-алхимик, нанятый английскими Плантагенетами для создания чудо-оружия в борьбе с Францией, изготовил порох. «По всей видимости, Шварц сделал свое изобретение, будучи в Англии, потому что именно англичане первыми применили новое оружие на втором году Столетней войны». ¹⁸ Западным рыцарям удалось взять Константинополь в апреле 1204 г. лишь потому, что они сжигали один сектор города за другим, что затруднило использование «греческого огня» и привело к капитуляции «Второго Рима». Секрет тайного оружия Средневековья был навсегда утерян.

Возродившаяся в 1261 г. Византийская империя была бесперспективным государством, «Черная смерть» ударила по ней столь же безжалостно, как и по мусульманской Испании (погибла 1/3 населения). Искусство Византии последних веков существования поразительно. Мозаики и фрески «обладают такой живостью, свежестью и красотой, что по сравнению с ними произведения итальянских мастеров того же периода выглядят примитивными и незрелыми». ¹⁹ Если бы этот «Византийский ренессанс» происходил в городе самого передового ремесла, в котором создавались огромные богатства, под прикрытием «греческого огня, то ход мировой истории был бы совершенно иным. Технологический и

природные факторы в конечном счете оказываются решающими, но они по преимуществу действуют не синхронно. Это и создает впечатление приоритета социально-экономических отношений. В реальной жизни подобный приоритет не проявляет себя, но нужно иметь в виду, что в этих случаях имеет место скрытый эффект высоких технологий, которые определяют степень выживания и уровень экспансии любой социальной системы.

Зависимость социальной динамики от природных процессов может быть доказана фактом экспансии викингоскандинавов около 880 – 1000 гг. Во время «потепления викингов» Арктический бассейн и Северная Атлантика освобождаются от льдов, добыча китов и косяков сельди и трески становится высокоэффективной, в питании возрастает процент протеинов. «В климатических условиях Балтики рожь оказалась продуктивнее пшеницы». ²⁰ Менее требовательный злак внедрялся благодаря упряжной лошади (тяговая скорость лошади превышает таковую быка или вола в 2 раза), сохе с железным сошником, применение которого стало возможно с удешевлением производства железа (потопление высушило болота – источники болотных железных руд, их эксплуатация облегчается). Добыча китообразных, увеличение пашни под рожь и дешевое железо из легкодобываемого сырья привели к созданию баз викингов на фордах и островах, где создавались запасы провианта, ковалось оружие и спускались на воду быстроходные драккары.

«В последнее десятилетие большинство исследователей согласны с тем, что норманны не столько воссоздали на колонизованных ими территориях более развитых государств свои институты, сколько модифицировали уже существующие местные, синтезируя разностадиальные элементы». В странах, где расселились викинги, они быстро смешивались с местным населением: на Руси; сын

варяжского воеводы Свенельда («Свейнэльд» - «Старый кабан») носит также зооморфное имя Мстиша Лют; в «Domesday Book» упоминается семья из Ликольшира, в которой «двое из братьев носят скандинавские, а двое английские имена».²² Адаптивность скандинавов сказывалась в различиях региональной политики – на западе Европы это воины, грабители, колонисты, на востоке – купцы и наемники. В Багдаде, в условиях урбанизации зерно стоило в 12 раз дороже, чем в Восточной Европе, пушнина, воск, моржовые клыки и янтарь – в 1000 раз! Но эти цифры доказывают лишь острую необходимость в сырье. На один серебряный дирхем в восточной Европе можно было прожить 75 дней (хотя и очень скромно), за горсть стеклянных бус приобретался тюк пушнины (одна бусина по стоимости равнялась одной шкурке куницы, один нож стоил 25 кур, один наконечник копья – одной свинье и т.п.).

Пытаясь подогнать под стереотипы XIX в. эпоху походов викингов, исследователи упустили очень важную деталь, почему Олег – Вещий! Его имя в славянском и скандинавском варианте является синонимом жреца, helgi – «священный» (отсюда и немецкое heilig «святой», «священный»). Смерть Олега в 912 г. от змеи, скорее всего, является метафорой, отражающей борьбу сторонников Перуна – Тора «бога-громовержца» со змеепоклонниками, которых было немало и среди славян и среди скандинавов. Становится понятно и ожесточенное разрушение монастырей на европейском Западе отрядами викингов. Их походы собственно и начинаются с разгрома монастыря Линдисфарн (английское королевство Нортумбрия). В «Английской хронике» сообщается о нападении северных язычников на «божью церковь» в Линдисфарне, которую они диким образом разрушили, прибегнув к грабежу и убийству».²³ Но культ «громовержца» встретил сопротивление и в Скандинавии, и в восточной Европе со стороны «волхвов» (соответствующим

скандинавским «ве» - «жрецам», «валам» - «прорицательницам»). Адекватной идеологии последние язычники Европы не получили, на христианизации заканчиваются вторжение викингов на Запад и походы руссов на Константинополь.

В «Саге об Инглингах» описываются деяния божественного рода асов Инглингов, мифических предков норвежских королей из династии Харфагров. В отличие от мистической географии «Эдды» в «Саге об Инглингах» совершенно четко указывается «родина богов». «Страну к востоку от Танаквисл, в Азии, называли Асалад, или Асахейм, а главную крепость, которая была в той стране, называли Асгард. И хевдинга этой крепости звали Один». Это не мифологическое время. Асгард существовал, когда «по миру рыскали римские хевдинги и подчиняли все народы».²⁵ В дальнейшем Один и его родичи переселяются на северо-восток. Вплоть до выхода в свет исследования профессора истории университета Миннесоты Бернарда Б. Бахраха «История алан на Западе» предание о приходе богов Валхаллы откуда-то с юго востока представлялось чистым вымыслом.

Аланы, или асы, будучи ветвью сармат, говорили на иранском языке и отдаленно являлись родственниками европейских народов (в отличие от гуннов). Вооружение ранних рыцарей – сплошные кольчуги, конические шлемы с наносником, тяжелые «штурмовые» копья, длинный и прямой меч «сарматского типа» - копирует аланское. Тяжелые массивные кони и огромные собаки вымершей породы «алан» - атрибуты западных рыцарей. Неудивительно, что места оседания алан – Орлеанэ, Пуату, Септимания, Лотарингия - стали зоной формирования раннего рыцарства; сюда же входят имена типа Ален, Алан и северо-французская поговорка «Cet homme est violent et allain» - этот человек жесток как алан». Следовательно, в раннем Средневековье Западная Европа

поглотила компоненты, абсолютно чуждые античным традициям, норманны и аланы придали рыцарскому сословию черты, не свойственные римским легионерам».²⁷ На авансцену выступают новые впечатления и переживания: амбиция, стремление первенствовать,

повелевать, пристрастие к авантюре, жажда богатства, вкус к острым впечатлениям. Вышесказанное прежде всего относится к классической стране рыцарства Северной Франции (Нейстрии).

2. Языковая ситуация в раннем Средневековье

К V в. римская античность исчезла. Августин блаженный пишет: «Кто теперь знает, какой народ Римской империи, чем был, когда все стали римлянами и все называются римлянами?»²⁸ Классическая латынь – язык церкви и канцелярии, это язык высшего сословия. Григорий Турский говорит, что однажды он поручил некоему пресвитеру прочитать мессу на галлороманском наречии («мужицком языке») – «многие из наших смеялись и говорили: «Было бы лучше ему молчать, чем говорить так невежественно».²⁹ Отфрид (IX в.) сообщает о южнорейнском варианте древненемецкого наречия: «Варварство этого языка грубо и беспорядочно».³⁰ Латынь и региональные языки сосуществуют в различных зонах коммуникации. Один римский эпиграммист пишет об острогах, владевших Италией в 489 – 552 гг. «Inter eils goticum scapia matzia ia drinkan. Non audit quisquam dignos edicere versus».³¹ Поэт жалуется на язык варваров, что вынуждает его покинуть их общество. Фраза eils goticum говорит о пристрастии готов к пиву (эль англосаксов). Готы, крестившиеся как одни из самых первых германских племен, передали библейскую терминологию древневерхненемецкому языку: готское *weihs-sвятой* = древневерхненемецкому *wih* (с XII в. *geiste*); готское *hasiands* – спаситель = древневерхненемецкому *heriendo*.

«Смешанные тексты» в раннем Средневековье – вещь обычная. Господствующее в Западной Европе племя франков глубоко внедрилось в пределы Галлии. Возник так называемый «франкский лингвистический мост», до сих пор рейнско-мозельский диалект немецкого языка отличается

от «хохдойча» романизированной фонетикой: *ich – ek, Fisch – Fos, uns – ons, Auge – A, ich habe – ek han* и т.п.³²

«Люцебургеш», на котором говорят в Люксембурге, также представляет собой немецкий язык с французской фонетикой. В старой Галлии на севере был распространен *langue d’oie*, на юге *langue d’oc* (по местоимению «да»), иногда их называют старофранцузским и провансальским языками или иначе франсийским и окситанским. К 800 г. Карл Великий объединил под своим (ставшим императорским) скипетром Галлию, Германию и Италию (точнее его северную или среднюю части, входившие в Лангобардию). До 888 г. Каролингская империя, опустошаемая норманнами, венграми и арабами, сохраняла номинальное единство. Романские и германские земли империи были объединены этнонимом франков. Текст древне-верхненемецкой «Песни о Людвиге» (883 – 884 гг.) обращен к императору «франков»: «*Uuolar abur, Kunung unser salig. Stuol hierVrankon. So bruche her us lango*» «Да здравствует Людвиг, благословенный король. Пусть долго владеет тронем Франконии».³³ С 843 – 913 гг. в Восточно-франкском (Тевтонском) королевстве правила одна из ветвей Каролингов. Южные (алеманские и франконские) диалекты обычно называются «языком *vrencisg*», а северный – древнесаксонским. Понятие «неба», в частности, передавалось санскритским Хамалайя, понятием высоты и *heban* (родственное хеттскому «набхас» и славянскому «небо», символизирующему простор и бесконечность). В начале X в. распространены термины «народ франков и саксов», «держава франков».³⁴ Впервые термин «тевтонский»

появляется в письме папского нунция Георга фон Остио, упоминавшего кроме латинского *diutisken* (народный язык), в начале XII в. это слово звучит уже как *Dutsch*, а затем трансформируется в *Deutsch*, *deutschen*. Термин, скорее всего, возник в среде, близкой к Карлу Великому, и является калькой с латинского «*theodisca*», которым обозначается «народная латынь» Нейстрии («Нового королевства франков», пришедших из Германии). В изначальном Западно-франкском (Тевтонском) королевстве правила одна ветвь Каролингов. Южные (аллеманские и франконские) диалекты в литературе обычно называются «языком *frencisg*», а северный – древнесаксонским.³⁴ Понятие «неба», в частности, передавалось на *frencisg* и древнесаксонском разными словами – *himel* (связывается с санскритским Хималайя, понятием высоты) и *hebban* (родственное хеттскому «набхас» и славянскому «небо», символизирующему простор и бесконечность). В начале X в. распространены термины «народ франков и саксов», «держава франков».³⁵ Впервые термин «тевтонский» появляется в письме папского нунция Георга фон Остио, упоминавшего, кроме латинского, *theodisca* (народный язык), в начале XII в. это слово звучит уже как *diutiskeu*, а затем трансформируется в *Dutsch*, *deutschen*. Термин, скорее всего, возник в среде близкой к Карлу Великому и является калькой с латинского *rustican Romanum*, которым обозначалась «народная латынь» Нейстрии (Нового королевства франков в Галлии), язык Австразии (Старого королевства на Рейне) также назывался «народным» *theudo* – «народ» (или в латинизированной форме *teutones*).

Духовная жизнь т.н. «Каралинского Возрождения» оценивается по-разному. Но ясно, что в её основе лежала реформа образования – Карл Великий ввел в 789 г. обучение сыновей знати на латинском языке в монастырских школах. «Оттоновское Возрождение», последовавшее за созданием «священной Римской Империи» в 962 г., может рассматриваться как вторая волна латинизации Германии. «Немцы писали на родном языке очень мало, почти всегда на латинском языке... Леоновскими стихами – латинскими гекзаметрами, каждый из которых делился на две рифмующиеся половины, были пересказаны немецкие эпические легенды о Вальтере и Руоулибе, немецкие легенды о ссоре бургундских королей с их сестрой и гибели их от Атиллы, те песни, из которых впоследствии составлена поэма о Нибелунгах». При Карле Великом «Академию» возглавлял англосакс Алкуин из Йорвика (Йорка), ту же роль при Оттоне III играл аквитанец Герберт.

Алкуина, Герберта, Карла Великого и Оттона III объединяет общая черта, которая красной нитью проходит через всю раннесредневековую литературу – ностальгия по Римской империи и античной культуре. Герберт говорил своему воспитаннику Оттону III: «Должно видеть дело божественного промысла в том, что ты Оттон, грек по рождению, римлянин по императорской власти, как бы наследовал сокровища греческой и римской мудрости».³⁶ Западные европейцы еще не осознают своей собственной цивилизации, видя себя жалкими и выродившимися наследниками культуры Римской империи.

5. Подготовка учащихся к проектной деятельности

Совершенно иная ситуация во Франции – удаление императорской власти этого призрака Римской империи из Лаона и Камбре вызывает вспышку междоусобий. Необходимо учитывать, что в X – XIII вв. Франция – многонациональное, точнее полиэтническое государство. «Шесть веков грандиозных передвижений народов прямо или косвенно разрушали единство Галли римских времен. Несмотря на великую способность латинского языка поглощать другие языки, во Фландрии и далее, вплоть до Буленуа, говорили на одном из германских наречий, в Байе говорили по-скандинавски; кельты, изгнанные из Великобритании англосаксами, вновь внедрили кельтский язык в Арморике, которую стали называть «Малой Британией», наконец гасконцы, наводнившие, начиная с VI в., область между Пиренеями и Гаронной, принесли с собой, по крайней мере в гористую ее часть, язык басков; таким образом, в некоторых областях королевства господствовало население, говорившее на чуждом языке, грубое и дикое, и церкви понадобилось много времени, чтобы подчинить его своему духовному господству».³⁷ Вместе с языками d'oïl и d'oc и вульгарной латынью, еще распространенной в некоторых городах, получается восемь языков. Точно так же в Германии древнесаксонский и швабско-франконское наречие *frensisg* относятся к двум этническим областям, причем Саксония была христианизирована лишь при Карле Великом. В Италии уже около 730 г. в одном из документов зафиксирована фраза, звучащая почти по-итальянски – *de uno laterna corre via publica* «с одной стороны пролегает общественная дорога».³⁸ Но так как Рим был главной резиденцией папы, латинский язык был разговорным в Италии вплоть до 1000 г., положение либеральных дисциплин в Италии в VII в. хуже, чем в таких странах, как Британия, Ирландия или Испания. Нет и намёка на ренессансные

явления. «Каролингское Возрождение», будучи узкопридворным явлением, осуществляется не франками, саксами или лангобардами, а англосаксами. Их влияние сказывается и в языке древнегерманской поэмы «Гелианд» (около 840 г.).

Необходимо отметить, что германские языки содержат целый слой заимствований из латинского, «в общем несколько сотен слов (около 400), из которых часть известна в древнеанглийском и древневерхнегерманском».³⁹

Латинские заимствования в немецком языке

Piscus – рыба; *der Fisch*
campus – поле боя; *der Kampf* – борьба, бой
saupen – хозяин таверны; *Kaufen* – торговать
fenestra – окно; *das Fenster*
pluma – перо; *der Flaum* – пух
discus – стол; *der Tisch*

Старофранцузские тексты довольно многочисленны с 842 г. (текст «Страсбургской клятвы»). Фонетика напоминала латинский и немецкий языки. *Charles* произносилось не Шарль, а, скорее, как Джарлз. Фраза из «Страсбургской клятвы» *si me ait Dueys* («Так помог мне Бог») звучала примерно как «Си'м айт Дъйез». Звук «г» произносится иногда как в современном испанском, иногда как в американском варианте английского языка. Слово *homo* – человек звучало по старо-французски с прононсом – *lihom*. Существовали звуки *tz*, *dz* в словах, где в латинском находились *ca-*, *co-*, *cu-* и *s* в середине слова. Некоторые слова были заимствованы из гальско-кельтского (*riag* – король, *gvas* – слуга, вассал *tunna* – бочка) и франкского (*gwerra* – война, *kamradn* – товарищ, *sot* – шут). До 900 г. франки Галлии и Германии говорили на варварских наречиях или латинском языке с неправильными синтаксисом, знатные люди предпочитали стандартную латынь. Рыцари в массе своей латинского не знали. В 920 г.

под Вормсом «Германские и галльские юноши, не зная языков друг друга и раздраженные этим, начали осыпать друг друга бранью». ⁴⁰ («История» Рихера).

Лингвистическая история английского языка более сложная, чем у Французского или немецкого языков. В раннем Средневековье Британские острова подвергались непрерывным нашествиям и переселениям, это был самый динамичный участок формирующейся западной цивилизации. Британия, которую римляне начинают систематически колонизировать с 43 г. н.э., быстро покрылась римскими городами, названия которых сохранились до сих пор: Дубры (Дувр), Глев (Глостер), Лондиний (Лондон) и др. По сравнению с Галлией Британия была менее романизирована, многие английские имена и фамилии восходят к кельтам: Кэвин (Добрый), Келли (Воин), Леннон (Плащ), Рейган (Малый король), Флойд (Рыжий). Вторжение англосаксов и ютов привело к расселению в Британии большого количества германцев (примерно в 400 – 450 гг.); археологические данные подтверждают, что речь идет о миграции большой массы. «Ныне известно более 1500 могильников с 50 000 захоронений англосаксов». ⁴¹ Некоторые бриттские королевства, впрочем, не уничтожались, например Элмет на р.Трент вошел в состав английского королевства Мерсия, которое вместе с шестью другими королевствами составило т.н. «гептархию». В отличие от континентальных германских королевств «гептархия» быстро, если не сказать мгновенно цивилизуется, англосаксонская литература значительно превосходит древнегерманскую, «Каролингское возрождение» представлено, по преимуществу, учеными – англосаксами. Ирландия, не затронутая Великим переселением народов, стала страной великой книжной культуры. «Здесь стали быстро расти монастыри, которые наподобие восточных обителей представляли собой городки из отшельнических хижин, группирующихся

вокруг хижины аббата. Эти монастыри оказались рассадниками миссионеров, которые в V – IX вв. распространились по соседним Англии и Шотландии, а затем хлынули на континент». ⁴² Ирландские монахи основали такие известные обители, как Люксей, Боббио, Сен-Галлен. Благодаря странствующим монахам-пилигримам из Ирландии «Англию VII – VIII вв. никак нельзя назвать окраиной христианского мира: ее монастыри в Линдинсфарне и Йорке, Ярроу и Уитби (все четыре в Нортумбрии) славились по всей Европе своими библиотеками и учеными; Бэда Достопочтенный, Альдхельм и Алхвине (более известный как Алкуин) числятся среди самых авторитетных писателей раннего средневековья». ⁴³ Древнеанглийский язык в значительной степени близок к остальным германским. Достаточно привести несколько древнеанглийских слов и их соответствия в современном немецком: drincan – trinken - пить, aefen – der Abend - вечер, liode – die Leute - люди, wis – weise - мудрый, sealt – das Salz - соль. Но уже тогда наметились и диалектарные различия, прежде всего язык англосаксов (древнеанглийский) поглотил кельтскую лексику: «древнеанглийское существительное wealh, означающее иностранец, чужеземец, а также бритт, раб». ⁴⁴ К другим заимствованиям относятся: dun - бурый, bin - ларь, cradle - колыбель, whisky – водка восходит к кельтскому esk, usk (вероятно, калька с латинского aqua vitae – вода жизни, возникшая в среде ирландских монахов - алхимиков); кельтское слово dun или dan вошло в немецкий der Zaun – забор, сохранилось в названии Лондона (латинское Лондиниум от Llun-dun – Крепость у реки, английское town – город также восходит к этому кельтскому корню, он сохранился и на континенте в топонимах Арденны, Верден).

Древнеанглийский в отличие от современного английского языка характеризовался развитой системой окончаний (флексий) и отсутствием составных (аналитических) форм.

Утрата флексий начинается с периода норманнских нашествий, закончившихся завоеванием Англии в 1066 г. герцогом Нормандии Вильгельмом, происходившего от конунга Роллона, получившего от короля Франции земли в устье Сены (911 г.). В течение всего X в. норманны подвергали Англию систематическому разграблению, что сопровождалось регулярной уплатой «датских денег». Эти нападения ожесточились к 1000 г., когда население ожидало Страшного суда. Под влиянием состояния всеобщего напряжения Альфреду Великому, королю Уэссекса, удалось остановить скандинавов и заключить Уэдморский мир, деливший страну от Честера на побережье Ирландского моря до Лондона и устья Темзы на территорию под контролем Уссекса и «область датского права», Данелаг. От скандинавского *lagu* – закон (древнее заимствование латинского слова *lex* с тем же значением) происходит и современное *law* – закон, право, суд. Другие заимствования: сканд. *Kalla* – зов, крик - *call* (в XV – XVII вв. означавшее также *зов, крик*; глагол *takan* был заимствован англосаксами как *take* со всеми значениями (брать, взять, захватывать, овладевать, отнимать, требовать). Глагол *cast* (сканд. *Kasta* – бросать) вытеснил древнеанглийское *werpan*. В XVI в. он получил новое название – лить, отливать (металл). Понятие же *бросать* в современном языке выражается обычно исконным словом *throw* (др. англ. *Thrawan* – вертеть, крутить).⁴⁵ Древнеанглийское *heofan* (связанное с древнесаксонским *heban*) было переосмыслено как *heaven* – небеса, горный мир. *Небо* в обыденном смысле стало обозначаться скандинавским *sky* – облако, туча. Скандинавских заимствований в современном английском даже больше, чем кельтских. В 1002 г. король Этельред II Неразумный «совершил нелепый и губительный для своей страны поступок: он приказал убить всех датчан, находившихся в его королевстве».⁴⁶ В

результате последовало сокрушительное вторжение и включение в 1016 г. Англии вместе с другими территориями (Скандинавией, Оркнейскими и Шотландскими островами) в «Северное государство» Канута Великого, разделившего страну на четыре эрлства и имевшего резиденцию в Йорвике (Йорк). Лишь в 1042 г. сын Этельреда II – Эдуард Исповедник возрождает престол предков.⁴⁷

Лишь 22 года национальная династия правила Англией, 14 октября 1066 г. битва при Гастингсе окончилась полным поражением англосаксов и победой герцога Нормандии. После великого восстания на севере страны в 1069 г. Вильгельм Завоеватель «... Пошел по стране, убивая все живое, это было не разграбление, а мстительное, систематическое разрушение... Много лет спустя в великой переписи положение северных графств повсюду характеризуется одним словом: пустырь; лет девять никто не пытался пахать землю, ни один город не уцелел между Йорком и Дёргемом».⁴⁸ Старая знать эмигрирует, на длительное время устанавливается лидерство северофранцузского языка (*d'oil*) в его нормандском варианте. «Историю только двух семей – Арденов и Баркли – можно с уверенностью проследить до момента, предшествующего норманнскому завоеванию. Несколько аристократических семейств, таких, как Гиффорды и Ферреры, прибыли на Британские острова с Вильгельмом Завоевателем, но большее число представителей титулованной нормандской знати, включая всех герцогов, было убито во время войн Алой и Белой розы».⁴⁸ Синхронно «Войне роз» заканчивается период господства французского языка и складывание новоанглийского, почти наполовину состоявшего из романской лексики; с 1477 г. английский сделался языком школьного образования. Наличие в английском до XVIII в. употребления парных синонимов (заимствованные и исконные слова) говорит о реальном

двуязычии. Многие парные синонимы стали устойчивыми словосочетаниями (см. ниже).⁴⁹

With might and main – изо всех сил

Really and truly – действительно так

Proud and haughty - гордец

By leaps and bounds – вприпрыжку

Многие словообразовательные аффиксы и суффиксы – французского происхождения (см. ниже).

Re- renew – обновлять, восстанавливать

En- endear – внушать любовь

-ment enlightenment - просвященность

-ess goddesses - богиня

-ry fishery - рыболовство

-age shortage – нехватка, дефицит

-able eatable - съедобный

-ance hindrance – помеха, препятствие

Франкское слово *werre* было заимствовано романоязычным населением Нейстрии еще в VI в. и дало французское *guerre* и английское *war* война (русское «варяг») также восходит к древнему франкскому прототипу. Иногда происходило «параллельное заимствование», например из латинского *gratus* – *благородный, приятный* происходит *grateful* – *благородный, приятный*; *greit* – *великий, значительный* восходит к франконорманнскому *great*, так же происходящего от *gratus*. От северофранцузского названия крестьянина *vilein, villain* происходит английское *villain* – *мерзавец*. *Enemy* – *противник, враг* (XIV в.) фр. *ennemi* почти вытеснило исконное слово *foe* – *враг*, употребляющееся теперь только в торжественном стиле речи. Слова *power* – *сила, власть*; *court* – *суд*; *estat* – *состояние, владение*; *science* – *наука*, французские термины введены феодалами из Нормандии.

Нечто подобное происходит и со средневерхненемецким языком, после брака германского короля Генриха III на аквитанской принцессе Агнессе де Пуатье заимствуется большое количество французских слов, часть которых сохранилась в современном немецком языке. Агнессе прибыла в 1043 г. в Германию с большой свитой французских рыцарей, трубадуров и сказителей

«Песни о Роланде». Немецкие слова: *das Abenteuer* – *авантюра, приключение*; *der Panzer* – *броня* (затем в XX в. - танк); *die Jagd* – *охота* - впервые появляются при дворе Генриха III и Агнессе. «Песнь о Небелунгах» содержит 39 глав-авентюр и терминологию рыцарства, восходящую к южнофранцузскому языку *d'oc*. Судя по т.н. «Истории о Мейере Гельмбрехте» в XIII в. многоязычие было весьма распространено на территории «Священной Римской Империи». То же мы наблюдаем и в Англии. У Дж. Чосера игуменя Эглантина: «По-французски говорила весьма правильно и изысканно, как обучают в Стратфорде при Луке; парижское наречие ей было неизвестно» («Кентеберрийские рассказы»). Фламандцы расселяются в своих «Малых Фландриях» по всей западной Европе (отсюда английская фамилия Флеминг), во всех крупных городах были европейские кварталы (наиболее известные «Джудекка» в Венеции), после штурма Константинополя в Средиземноморье расселяются греки, ломбардцы и ганзейские купцы; они образуют компактные группы населения вне исконных территорий («Немецкий двор» в Новгороде). В XV в. самым могущественными и богатыми правителями были «Великие герцоги Запада» - государи Бургундии, типичный средневековый властитель Фридрих II Гогенштауфен, «римский император», король Германии, Иерусалима, Арелата и Сицилии, имевший резиденцию в Палермо, где говорили более по-арабски, чем по-итальянски. Крах империи Карла V Габсбурга. Реформация и книгопечатание сводят на нет средневековое многоязычие, национальная идея, которую отвергала и церковь, и феодалы все более ограничивает применение универсального языка, от провансальского, древнесаксонского и гаэльского; в Шотландии остаются изолированные очаги на периферии малых ареалов.

Таким образом, убыль населения в IV – V вв. около 90 % (обезноживание).

Нет понятий «столица» и «граница». Короли и церковь очень рано начинают восстанавливать римские порядки. Деградировавшее население находит утешение в религии. Монахи-ученые пытаются накапливать знания, власти им отчасти помогают. Латинский язык объединяет народы (точнее племена). Первоначально «народная речь»

принимает литературную форму с появлением рыцарства (начало XI в – первые гербы и турниры). Книг и ученых мало, но к знаниям стремятся все, с XII в. первые университеты получают очень высокий статус. Но не было главного – печатных книг, господство латинского языка прекратил печатный станок.

Литература

1. Bauer H. Reise in die Karolingenzzeit. – Zeipsing. 1974 – s. 162
2. Francis F. Schatze des Britanischen Museums. – Leipsig, 1983, s. 180.
3. Kibler W. An Introduction to old French. New York. 1984, p. 3
4. The Dark Ages. – London, 1965. – p. 10 – 11.
5. Аракин В.Д. Очерки по истории английского языка – М., 1955.
6. Вебер Г. Всеобщая история. – т. 6 – М., 1887 – с. 161
7. Видукину Корвейский. Деяния саксов. – М., 1975 – с. 154
8. Волкова З.Н. Эпос Франции. История и язык французских сказаний. – М., 1984.
9. Григорий Турский. История франков – М., 1987, с. 344 – 345.
10. Гуревич А.Я. Походы викингов – М., 1966, с. 4.
11. Гухман М.М., Семенюк Н.Н. История немецкого литературного языка IX – XX вв. - М., 1983.
12. Дабе Г. Военное соприкосновение между римлянами и китайцами в античное время. «Вестник древней истории». - № 2 (16) – 1946.
13. Джуэтт С.О. Завоевание Англии норманнами. – Минск, 2003.
14. Зомбарт В. Современный капитализм. – т. 1 (первый полутом). – с. 53.
15. Кардини Ф. Истоки средневекового рыцарства. - М., 1987.
16. Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового запада – М., 1992, с. 115.
17. Ловмянский Х. Русь и норманны – М., 1985, с. 259.
18. Лот Ф. Последние Каролинги. – Спб., 2001, с. 256.
19. Маклаков В. Завоевание Англии норманнами// Книга для чтения по истории средних веков – М., 1899, с. 33.
20. Малерба Л. Греческий огонь – М., 1992, с. 9.
21. Мельников е.А. Меч и лира. Англосаксонское общество в истории и эпосе. – М., 1987, с. 11.
22. Монтгомери У. Влияние ислама на средневековую Европу. - М., 1976.
23. Монтгомери Уотт У. Влияние ислама на средневековую Европу. – М., 1976, с. 39, 41.
24. Никифор. Бrevиарий, Феофан. Хронография. - М., 1980.
25. Николаев Н.И. Чума (клиника, диагностика и профилактика). – М., 1968, с. 7.
26. Оппенхейм А.Л. Древняя Месопотамия. Портрет погибшей цивилизации. - М., 1980. с. 175 – 176.
27. Певзнер С. Б. Ткани как источник для истории средневекового ремесла Египта. «Палестинский сборник» - в. 9 (72) – М., 1962, с. 125.
28. Пенпик Н., Прудене Дж. История языческой Европы. - Спб., 2000.
29. Повель Л., Бержое Ж. Утро магов. Посвящение в фантастический реализм. – Киев, 1994, с. 166.
30. Прокопий Кессарийский. Война с персами. Война с вандалами. Тайная история. - М., 1993.

31. Пти-Дютайи Ш. Феодальная монархия во Франции и в Англии X – XIII вв. – М., 1938, с. 12.
32. Рансимен С. Падение Константинополя в 1453 году – М., 1983, с. 17.
33. Смирницкая О.А. Поэтическое искусство англосаксов. «Древнеанглийская поэзия». – М., 1982, с. 199.
34. Смирницкий А.И. Древнеанглийский язык. – М., 1955, с. 134.
35. Снисаренко А.Б. Рыцари удачи. Хроники европейских морей. – СПб., 1991, с. 219.
36. Снорри Стурлусон. Сага об Инглингах. «Средние века» - в. 36 – М., 1973, с. 239.
37. Сэмпсон А. Новая анатомия Британии – М., 1975, с. 184.
38. Уайт Т.Х. Король былого и грядущего – т. 1 – СПб., 1992.
39. Хенниг Р. Неведомые Земли. – т. 2 – М., 1961, с. 75.
40. Херрман И. Славяне и норманны в ранней истории балтийского региона. «Славяне и скандинавы». – М., 1986, с. 12.
41. Черчесова М.Д., Бернад С. Бахрах и его «История алан на Западе». «Аланы. Западная Европа и Византия». – Владикавказ, 1992, с. 106.
42. Шишмарёв В.Ф. История итальянской литературы и итальянского языка. – Л., 1972.
43. Ясперс К. Истоки истории и ее цель, в. I. – М., 1976, с. 123

Модуль второй

Социокультурное и образовательное пространство Византии

Тема 1. ВИЗАНТИЙСКАЯ КУЛЬТУРА (IV – XV вв.)

План

1. Социальные особенности Византии.
2. Синтетический характер византийской цивилизации.
3. Влияние Византии на мировую культуру.

1. Социальные особенности Византии

Самое важное в жизни, науке, образовании - это время и времяисчисление (хронология). Первоначально «Средние века» («Средневековье») относили к периоду существования Византии (термин не совсем верный, это всегда была Новая Римская империя или Вторая Римская империя), поэтому в католической среде появилось «государство Византия». Полушутя, полусерьезно историки называют Византию едва ли не единственным государством в истории, точная дата рождения и конца которого известны. Византия прекратила свое существование 29 мая 1453 г. с завоеванием Константинополя турками. Дату ее рождения относят к его основанию – в ноябре 324 г. состоялась закладка новой столицы на месте древнего мегарского полиса Византия на берегу Босфора; 11 мая 330 г. день официального ее «открытия», провозглашения, главный государственный праздник в Византии. Империя «родилась с Константинополем» и «умерла с ним» - весьма распространенная формула. (Курбатов Г.А. История Византии (от античности к феодализму. - М., 1984 г., с. 7.) Константинополь был не только средоточием мировой торговли, он стал надежным прибежищем умельцев и ученых людей всего Средиземноморья, вокруг «города городов» бушевало море варварских нашествий. Византийцы (точнее «ромей») были изобретательны и умны, хитры и коварны.

В Константинополе выделяли лучшее в мире стекло (затем мастера были переселены в Венецию, отсюда венецианские стекла и зеркала с о.Мурано). В VI в. сирийские монахи принесли из Китая в выдолбленных посохах «грону» (коконы) шелкопряда. В поздней римской империи 1 кг шелка стоил около 5000 золотых франков (по курсу 1890 г.) К 550 г. в Византии цена поднялась до 17100 золотых франков. Китайский шелк покупали у огнепоклонников – персов, принципиальных противников «ромеев», которые переводили деньги своим злейшим врагам (Прокопий Кессарийский). Шелк был необходим. Если воин был одет в шелковую рубашку, стрела его не пробивала, а вместе с шелком уходила в тело. Стоило легонько потянуть материю, и стрела выходила наружу, даже если это была зубатая стрела, яд также впитывался в материю. По этой же причине шелк очень ценили и на Руси. Павел Иовий в 1561 г. писал, что из «Бухарии» москвитам достается много шелковых одежд. Богатыри в былинах обязательно в шелковых рубашках. Шелк смешивали с шерстью ангорских коз, выделявая вышитые ткани – поволоки, представлявшие собой уникальные гобелены, окрашенные «византийским пурпуром» из кошенили (т.н. шарлаховый жук). В византийские багряницы была одета вся европейская знать. Художественный металл из Византии выше всякой похвалы. Правительство не завоевывало рынков,

а ввозило металлы, умельцы-демурги создавали произведения, в 700 – 1000 раз превосходившие по цене исходный материал. Константинополь – город алхимиков, арабы так и не могли понять секрета стойких ромейских красок. Это была еще и политика. Вандалы – пишет Монтеस्कье, – утопали в роскоши; они так привыкли к изысканным кушаньем, мягким одеждам, музыке, танцам, садам

и театрам, что не могли без них обойтись. Вскоре византийцы уничтожили этот воинственный и пиратский народ. Но нужно быть объективным, разгром Рима вандалами в 455 г. происходил с санкции римского папы, желавшего очистить вечный город от языческого наследия (особым надругательствам подвергся храм Юпитера Капитолийского).

2. Синтетический характер византийской цивилизации.

Византийский идеал – природа, переделанная и застывшая; византиец следовал правилам сдержанного и размеренного ума. Интеллект ценили, за 25 лет беспорочного исполнения обязанностей «ипат схолариев» (мы бы сказали – директор школы) получал право на личный портшез с носильщиками, большой участок земли и полтора десятка рабов. В высших школах изучали не только теологию и юриспруденцию, но и медицину, алхимию в прикладных аспектах. Придворная Магнаврская академия – высшая школа управления Византией. Комплекс константинопольских дворцов – палативев (откуда и слово *палаты*) Буколеон, Схолэ и Дафнэ многократно превышал по площади Кремль, из Дафны крытый переход вел на ипподром. В Большом дворце, в Консistorии стоял знаменитый *labarum* (штандарт) императора Константинополя, в Порфирном покое разрешались от бремени императрицы и появлялись на свет «природные василевсы». Огромный бронзовый шкаф с пятью золотыми башнями, пентапирг был хранилищем важнейших императорских «новелл» (постановлений). В Магнавре находился «летающий трон» императоров, когда входили послы, трон «взлетал» к потолку, благодаря механизмам, позолоченные львы били лапами и рычали, а золотые птицы на райских деревьях из серебра начинали петь. В покое Хрисэтриклинес двери были из чистого серебра и стоял огромный серебряный стол. В палатах Деканнэакубата стояло 19 лож из золота, 19 из серебра. Пища и напитки спускались

в серебряных емкостях из кухни, а затем развозились пирующим на позолоченных колясках (имитация пира Зевса на Олимпе). Ипподром был средоточием общественной жизни, вопреки обыденной точке зрения гладиаторские бои сохранились в полном объеме (пешие, конные, травля зверей), но зрителей интересовали колесничные бега, игра на тотализаторе, возможность сорвать куш. С цирковыми партиями синих, зеленых, белых и красных власти очень и очень считались. Это были «димы», объединение византийского народа. Эта «димократия» имела право аккламации. Прославление властей, которое становилась привилегией шантажа, разумеется, не императора и консисториев (членов государственного совета), а среднего звена власти – 10 тыс. чиновников, 10 тыс. курьеров и порученцев и 10 тыс. силенциариев (*agentes in rebus*, спецслужащих с разными специализациями – охранниками императора и его семьи, сыщиками за иностранцами, криминалитетом и еретиками). Обыкновенно в императорской власти видят что-то восточное, но это эволюционировавшая древнегреческая тирания, усугубленная негибкой римской иерархической системой. Праздник на ипподроме или во дворе – традиционная тема триумфального императорского цикла. Присутствие Василевса освящало цирковые игры, конские бега, танцевальные и музыкальные представления на ипподроме. Сама церемония игр выливалась в своеобразную

литургию в честь императора. Мистика монархической власти приписывала ему исключительный дар победы. Аккламации, которые скандировали зрители по случаю успехов на арене, символически относились к императору – победителю на поле брани. (Даркевич В.П. Светское искусство Византии. Произведения византийского художественного ремесла в Восточной Европе X – XIII века. М. 1975, с. 241). Но процветала и «пурпурная болезнь» из 109 императоров – 12 отреклись от престола, 12 умерли в монастыре после свержения, 18 изувечены, 20 убиты различными способами, 3 уморили голодом в тюрьме. К власти рвались все, Лев I был торговцем мясом, Анастасий соглядатаем – силенциарием, Юстин – крестьянином, Фока – центурионом.

Константинополь как магнит привлекал окрестные народы, даже в банях жаровни были из серебра. В Эрооне (усыпальнице храма Апостолов) стояли громадные саркофаги императоров и императриц из порфира, зеленого и белого мрамора. Величественные произведения искусства украшали города. Колоссальная статуя Геры на форуме весила так много, что ее голову везли на 4 парах волов, там же была статуя Париса из позолоченной бронзы. Центральная улица (Меса) начиналась с гигантской четырехугольной пирамиды Анемодулей из красной меди, статуя Иисуса Навина на площади Тавра была таких размеров, что палец равнялся объему туловища человека. По всему городу стояли солнечные часы, были платные и бесплатные библиотеки, зоопарк и ботанический сад. «На Месе, представлявшей сплошной рынок, можно было приобрести любой товар и совершить любую сделку; это был

деловой центр города и половины мира, Сити Средних веков. Люди простого звания: мастеровые, носильщики, извозчики, крестьяне из пригородов – были здесь почти незаметны. Даже лавочники и бродячие зазывалы, нахваливавшие всяческие забавы, щеголяли в ярких одеждах; даже рабы носили красочные именные ливреи своих хозяев. Пронесли вельможу в паланкине; в винариях гикали и бесились юные прожигатели жизни. Сверкая кольцами кольчуг, протопал отряд стражников; вслед за скороходом, покрикивающим на встречных, а то и расталкивающим их, проследовал офицер на лошади в сопровождении тяжело вооруженных пеших воинов. Новый Рим казался нескончаемо молодым. Религия здесь не вступала в спор с коммерцией и дипломатией, и в городе было полно иноземцев – вежливых мусульман, грубоватых католиков-норманнов, посланцев еще более дальних и диковинных земель». (П.Андерсон, Челн на миллион лет. - М., 1996, с. 149 – 150.) Для русских Византия была наследственным идеалом, мечтой. Это, несомненно, православная Атлантида, прекрасный миф. Иная оценка была на Западе. В ее основе был рассказ Лиутпранда (Relatio) германскому императору Оттону I. Это сплошной негативизм, не нужно быть сведущим психологом, чтобы понять, что епископа Кремоны одолевала зависть к цивилизованным ромеям. Многие воспринимают дошедшие до нас древние и средневековые тексты за объективные источники. К сожалению, они написаны пристрастными людьми и истины там иногда не больше, чем в газетном репортаже.

3. Влияние Византии на мировую культуру

При закладке стен Константинополя было знамение: орел со змеей в когтях упал на землю, и змея, ужалив орла, уползла и спаслась. Существует точка зрения, что Византия была изначально обреченной, поскольку римляне хотели любой ценой сохранить свою цивилизацию. «Новый Рим – вот самый главный враг. Именно там огромное пятно загрязняло четвертую часть планеты. И распространялось оттуда как болезнь, в будущие столетия. латентная болезнь, достаточно часто эндемическая, а не эпидемиологическая. Эта абсурдная так называемая империя, где каждый человек может назвать себя римлянином и требовать защиты римского права, словно он имеет истинную латинскую родословную, где любой мечтает стать императором... В конце концов в Новом Риме роль играют только способности». (Д.Дрейк, Э.Флинт. В сердце тьмы.- М., 2004 г., с. 584.) Византийцы привыкли существовать в двух параллельных реальностях. Приведем конкретный пример. При великом юристе и завоевателе императоре Юстиниане I (527 – 565 гг.) писатель и наблюдательный человек Прокопий Кессарийский официально сообщал о постройках Василевса и сочинял панегирики, описывая триумфы его полководцев. Для себя, в полном противоречии с чином и званием Прокопий сочинил «Тайную историю» (по-гречески "Anekdotá"). На страницах этого произведения перед нами предстает истинный монстр, настоящее воплощение зла, еще хуже его жена Феодора и ближайшее окружение. Процитируем: «Он никогда не мог насытиться грабежом богатств и умерщвлением людей»; «Неверный друг, неутолимый враг, страстно жаждущий убийств и грабежа, склонный к распрям, большой любитель нововведений и переворотов, легко податливый на зло». «Демон в облике человеческом» (Прокопий Кесарийский, Тайная история. - М., 1993.). Византийцы были в своем большинстве и язычниками, и

христианами, и их нисколько не смущало это обстоятельство. Для Михаила III (842 – 867 гг.) На ипподроме инженеры-технеты изготовили статую-автомат девы Марии; при заездах (разумеется, победных) статуя возлагала на голову императора, прозванного в народе Пьяницей, золотой венец и провозглашала *axios* (достоин). Даже при крещении Руси было заимствовано 2 алфавита, привычная нам кириллица, имевшая некоторое каббалистическое значение, и глаголица с начертанием букв, сходным с древнеегипетской алхимической символикой. Кроме того, ряд символов связан с планетами, знаками Зодиака и предсказательной геомантией, т.е. глаголица была очень сложной и вместе с тем чрезвычайно компактной системой знаний. С течением времени ключи к символическому прочтению глаголических букв на Руси были утрачены.

Эта двойственность не позволила византийцам правильно оценить 2 важнейших события, фактически лежащих в одном временном интервале: и «юстинианову чуму» (биологический вызов), и «греческий огонь» (технологический прорыв). Примерно с VII в. вся будущая история человеческой цивилизации оказалась предрешенной – ни в первом, ни во втором случае не было сделано должных выводов. Византия сама определила свою дальнейшую судьбу, и весь остальной мир пошел по принципиально неверному пути, хотя этот факт был полностью осознан лишь в XX веке. Ни в одном городе, кроме Константинополя, не было такого количества святых, икон, но у колдунов и черных магов.

Принятие восточного христианства из Византии Русью было связано с несколькими факторами:

1. невозможность победить Византию («греческий огонь»);
2. князья желали индивидуально распоряжаться своим княжеством без соучастия в управлении родовичей и дружинников (как император и стратег

фемы-провинции);

3. блеск культуры, высокий материальный уровень жизни высших и средних слоев Константинополя (о делах в провинции русские были мало осведомлены);

4. посредством образования сформировался могущественный слой чиновников: чадь, ярыги, слуги. Сами термины – варяжские (чадь – это «килд», в новоанглийском произношении чайлд, термин старая чадь связан с латинским senex – старик, старейшина; отсюда сенатор, сеньор; ярыга – ярл, в новоанглийском эрл; слуга – скиллинг, т.е. щитоносец, по-латински scutarius или эсквайр).

Следовательно, значение Византии для Руси-России трудно недооценить.

Многие «загадочные» явления русской культуры пришли из Византии. Многие традиции русской литературы восходят к византийской и древнеболгарской литературам. На Западе Византию расценивали негативно, видели в ней «восточное» начало. Это древняя церемониальная цивилизация, ценившая в человеке не «результаты», а «душу». Обладая рукописями античности с описанием технологий, византийцы почти ничего не добавляли к трудам греков и римлян. Обожествление государства дошло в Византии до последних мнимых пределов, но простым людям там жилось легче, чем на Западе. «Права человека» - византийский термин.

Литература

1. История Византии. Т. 1-3. - М., 1967.
2. Курбатов Г.Л. История Византии (от Античности к феодализму). - М., 1984.
3. Рансимен С. Восточная схизма. Византийская теократия. - М., 1998.
4. Рансимен С. Падение Константинополя в 1453 году. - М., 1983.

Тема 2. ВИЗАНТИЙСКАЯ ЛИТЕРАТУРА.

План

1. Этнокультурные контакты Руси. (Этимология заимствований в древнерусском языке)
2. Христианско-восточные и западные языческие традиции в византийской литературе в начале Второго Рима.
3. «Македонское возрождение» в византийской литературе.
4. Влияние византийской литературы на древнерусскую.

1. Этнокультурные контакты Руси. (Этимология заимствований в древнерусском языке)

Этимология тех или иных заимствований позволяет оценить:

1. интенсивность культурных контекстов,
2. степень и уровень взаимосвязей,
3. характер заимствований.

1. Кельтизмы. «Спустя много времени сели славяне по Дунаю, где теперь земля Венгерская и Болгарская... Когда волохи напали на славян дунайских... и эти славяне пришли и сели по Днепру» («Повесть временных лет»). После ухода македонской армии в Азию с Александром Великим и с распадом его державы кельты едва не задушили Рим, когда это был просто сильный полис, и могли опустошить эллипские земли, «обезлюдив» греческую цивилизацию. Первыми среди европейских варваров кельты научились изготавливать железное оружие (отсюда и причина их успехов). «Брань» (битва, но также и ругань) – кельтские воины, закованные в железо, перед битвой возводили хулу на врагов. Они везде насаждали религию друидов (почитателей леса – «древедов»). Это первые волхвы (т.е. «вельши», «валлоны» - кельты). Даже слово дуб в кельтском языке означает «темный» (листва, темные пророчества в его кроне, знаки на коре, ожидание знаменья под дубом и т.п.). Столица кельтской Ирландии – Дублин («Город на темном потоке»). Имя Иван (известное и в дохристианскую эпоху) было очень похоже на греческое Иоанн. По-кельтски Иван (Ив) – «река» (у британских кельтов – Эйвон, Страффорд на Эйване – родина Шекспира). Поэтому

Иван Купала – языческий бог. Еще один кельтизм – sloa (зло).

2. Скифское влияние. Начинается после расселения славян в Приднепровье. Более всего сохранилось в русском языке. По-русски *хорошо* (иранское хшатра, отсюда и царь Ксеркс), наряду со славянами «добро». «Топор» наряду со славянами словом «секира», «собака» (иранское «спакс») наряду со славянами «пес». Щенка скифы называли «кути» (т.е. «кутенок»). В Крыму скифы создали городскую цивилизацию с центром в Неаполе Скифском, отсюда и заимствования скифских слов «hambara» (амбар) и «gazna» (казна).

3. Германцы-готы завоевали Скифское царство в Поднепровье и Крыму. От них восточные славяне заимствовали слова «хата» (hautz, т.е. нем. Haus), художник (handugz буквально «рукастый», с умелой рукой, т.е. нем Hand) и слова «верблюд» и «ублюдок» (от греческого elephantos - слон); готские наемники, служившие в Константинополе, рассказывали о диковинном животном, которое воспринималось как «ублюдок» (слон по-готски - ublandus). Позднее слон стал именоваться верблюд враждебных половцев и печенегов. Вместе с готами и сарматами славяне совершали набеги на римские провинции, среди прочих племен III в. упоминаются «костобоки» (т.е. «костяные бока», в доспехах из лошадиных копыт).

II. Сарматские заимствования. Город Кыян (затем Киев) основал Кий (среднеиранское Kej означает «царь»). Слово «бог» восходит к санскритскому «bhagas» и могло попасть к восточным славянам только через сармат. Ту же этимологию имеет бог Хорс – на среднеперсидских диалектах это наименование «света», «солнечного сияния», отсюда и Хорезм, Хоросан и всяческие блага (сравни со скифским заимствованием «хорошо»). Гунны, пришедшие от границ Китая, принесли славянам китаизмы: «жемчуг» (чжэнь-ижу, «драгоценность», «драгоценный камень») и «боярин» (бай-эр - «белая борода», известно и тюркское слово с этим же значением - *аксакал*). В словосочетании «шум и гам» имеется в виду шаманский обряд (*шаман* по-тюркски – «кам»). Гунны принесли в Европу пуговицы и сливочное масло (гр. *bytterion*, нем. *Butter*, т.е. «батырын» - богатырский, пища богатырей). Слово «богатырь» сармато-гунское (*вода* с тем же смыслом, что и *bhagas*, но в «земном» смысле и *turu* – крепкий, мощный). Слово *бугай* также связано с понятием «мощи», по-тюркски *buhu* – это бык.

III. Финноязычные заимствования. В XIX в. Кавелин считал, что ославянивание финнов - ключ к этногенезу русских. Из Приднепровья славяне колонизовали обширные территории лесной зоны Восточной Европы. Отношения с финнами были преимущественно мирными, но не всегда, финское *vorsa* (леший, лесовик) стало славянским «враг» - часто ассоциировалось с IX в. и с этнонимом *варяг*, с которым тоже не всегда были мирные отношения. Другие финские заимствования: тара - затаривать; борть – бортничать, кувыркаль, ковырять; чудо – чудь белоглазая – финские племена; морж – морошка, пурга (наряду со славянским словом «буря» и тюркским «буран»).

IV. Скандинавизмы в русском языке, как и в языке английском, связаны с активностью викингов в VIII – IX вв. Двужычие тогда было

обычным явлением: Вещий Олег от скандинавского Хельги – вещей, святой. Отсюда и английское *holy*. Сын воспитателя Святослава варяга Свенельда носит двойное славянское имя Мстиша Лют. Игорь от Йиггор (потомок Йигга, верховного бога Одина как шамана и колдуна). Отсюда и Баба-Яга (баба Йигга, или Волюпса, от Вили – еще одно имя Одина). Один это и есть «один бог» или если взять славянский эквивалент «Перун многы есть». Другой персонаж скандинавской мифологии - Сурт - стал у славян «чертом» (в новгородском цокающем произношении «церт»). Также и славянский Велес (утопический бог) у германцев стал *Valanth*, откуда и булгаковский Воланд (демонизированный «темный бог» Велес вернулся на родную землю). «Ясность», «ясно» - от скандинавских богов-асов, отсюда и «яшень» (мировое древо Иггдрасиль, «мысленно древо» «Слова о полку Игореве»). Алатырь-камень, янтарный амулет с рунескриптом *Alu* (благопожелание, ниспослание силы). «Не видно ни зги», скандинавского *Sky* («небо», слово заимствовано и англичанами у скандинавов). «Бодун», «с бодуна» - в Валхалле есть «чаша Бодн», в которой никогда не иссякает пиво. Локи (бог зла) - это «лукавый». *Harpa* = русскому «хапать» и английскому *happy* («счастливый»).

Gatan = русскому «гать» и английскому *gate* «мост».

Waranher (человек войны) = русскому «варяг» и английскому *war* «война».

Kild «младший» = русскому «челядь», англ. *child*.

Dreng = русскому «дружинник».

Helm = русскому «щлем».

Многие другие слова русского языка имеют скандинавскую этимологию: «блеск», «мерзость», «труд», «воля», «хитрость».

«Русь», которую привел Рюрик, было испытанным войском *Hrussa*.

В староанглийских поэмах русских иногда называют «воингами».

Hrussa передано по-славянски «вои», но оформлено германским

суффиксом *ing* (также имя Фрейра, отождествляемого с Велесом).

V. Тюркские (и монгольские) заимствования – очень древние. Первыми будут перечислены заимствования до XIII века. «Курган» заменил славянское слово «горица», погребальная статуя «Балбал» стала «болваном». «Барсук» от «порсук» («серый»). «Хаканом» иногда именуют князя Владимира. «Таракан» от карахан «черный хан». Татаро-монголы, как и гунны, принесли в русский язык китайские слова «чугун» (чу-гань), «жесть» (чжэ-сы) и «ям» (почтовая станция). Заимствования XIII века – это война: ура, саадак (колчан), булава, бирюк (от бурэ - волк) и слова, ушедшие в орловско-тамбовские диалекты: артачить, курочить (ломать, разрушать), буланить (быстро двигаться), булгачить (крушить, разорять). Заимствования XIV века – это торговля: тархан, базар, кафтан, башмак, армяк, сундук, чердак, колпак, кушак, тулуп, тамга, башка. Некоторые заимствования пошли с понижением значения (едва ли ненамеренным): сарай (столица) стал подсобным помещением, таньгэ (золотая монета) стала деньгой, титул золотоордынского царевича «Ураз гельди» (Приносящий счастье) стал «разгильдяем».

Русские фамилии тюркского происхождения Апраксины (тюрк. абарык «вежливость», «учтивость»).

Нарышкины – из крымских татар (перс. нур «свет» с тюркским уменьшительным суффиксом *-ышк*), на Руси с начала правления Василия II. Мусин-Пушкин (тюрк. Мусса-башкы «Голова Моисея», то есть умный, мудрый) уехали с Дикого поля в Рязанскую землю в середине XIV века.

Алп-Турга – татарский мурза - отъехал на Русь с челядинами при Василии III (от тюрк. тюрген – быстрый, скорый). Предки Тургеневых Аксаковы вели свой род от одного из сыновей завоевателя Тамерлана (Тимир-аксака – Железного хромца).

Кара-мурза предок рода Карамзиных

появился на Руси в 1505 году (тюрк. кара - черный). Темир-мурза из касимовских татар при Василии II попал в Москву. Предок Тимирязевых (тюрк.- монгл. тмир - железо).

Чаадаевы, род с 1521 года, чингизиды от среднего сына «Потрясателя Вселенной» Чагатая. Кочубеи – украинский казацко-шлехетский род. Русские войска к Куликову полю в 1380 году вел проводник Кацибей.

Булгаковы – на гербе две стрелы, бунчук и ятаган (тюрк. булгак – мутить, мешать).

Кутузовы, татары XIII века, уехавшие к Александру Невскому (тюркск. кутуз - вспыльчивый).

Бахтины – от персов, при Иване Грозном торговавших в Москве (тюркск. бахта – хлопок, вата).

Суворовы – из ногаев, в Московии с начала XVII века (тюркск. сувэр – всадник).

Салтыковы – дворяне с 1508 года (тюркск. салтык – порядок, обычай).

Чингизиды выдавали своим порученцам верительные жетоны – пайцзы (от китайского бай-цза – белый знак) - отсюда дворянская фамилия Басмановых и техника басманного тиснения по драгоценным металлам и латуни. С тюрками на Русь проникло большое количество арабских слов: бадья (уже с XII века), куб (ар. кубт), олифа (аль-лифа от лат. *oleum* - масло), жасмин (джазмин – благоуханный) - с XV века через итальянский, тогда же лазурь (ар. ас-зур) и бирюза из персидского, а также арабо-персидские слова *бальзам* и *талиман*. Появляется имя Еруслан, Руслан от Рустама из Шах-наме.

VI. Огромное количество слов пришло из греческого и латинского языков (через Византию); в XV веке довольно много итальянизмов (влияние экспансии итальянской культуры в эпоху Возрождения). Многие боярские роды восходят к византийской знати, часть из них итальяно-греческого происхождения (из генуэзских колоний в Крыму): Скуратовы (Сгуры, род потомственных domestиков и стратиггов),

Патрикеевы (т.е. патриции, отсюда сказочное Лиса Патрикеевна), Ховрины (императорская династия Комнинов), Морозовы (Марозии или итальянские Моросини), Тютчевы (Дуки, т.е. герцоги, дожи в генуэзской форме Дудже), Колычевы (Коллатины), Ордины (Варды - английская, точнее франко-норманнская ветвь - Уорды), Фирсовы (Сфрандзины). Иван Грозный по материнской линии восходит к последней императорской династии Палеологов, испанская ветвь Палеологов - герцоги Альба (среди них «кровавый герцог» XVI век, модель Гойи и т.п.). Влияние греческого языка было столь велико, что слово *отряд* заменяется на *спира*, *виноград* - на *стафилые*, вместо *медведя* принято было писать *аркуда*, не *начальник*, а *игемон*.

Следует отметить: заимствования шли из средне-греческого (византийского) языка высокого стиля, в котором *бета* стала *витой*, а *эта* - *итой*; придыхание исчезло в начале слов и тета превратилась в фиту. Отсюда древне-русские формы, измененные в XVIII веке под общеевропейский (древнегреческий) стандарт. Не библиотека, а вивлиофика, не стратег, а стратиг, не герой, а ирой, также Гомера именовали Омиром, а Гиппократ - соответственно Иппократом. В период Киевской Руси были заимствованы уже привычно русские слова: дом (*domus*), меч-кладенец (*gladius*), кобыла (*cabella*), пирог (*пуг* - *огонь*, откуда и *пиротехника*), баня (*baneion*), кот (*catta*), чело (*calvus* лысина), коса (*kosmai* - *украшение*, откуда и *космос*), куль (*cullea* - *мешок*), кукла (*succulus* - *сверточек*), скот (по-гречески *skotos* - *темный, тупой*), паразит (гр. *para sitos* - тот, кто у добра, *sitos* - жить), рыло (*rhallo*). По принципу греческого словообразования проникло множество переводных слов: благоухание, умонастроение, страстотерпец, умалишенный, неблагоклонный, стихотворный, многорадостный, умонастроение, чревоугодие, междометие, удобоваримый. Подобная ситуация сложилась в немецком языке в начале XVI века, когда сподвижник

Лютера - Филипп Меланхтон (он грецизировал свою немецкую фамилию Шварцэрд, в обоих случаях - это *черная земля*), заменял латинские заимствования немецкими, сливая два слова. Литературные русский и немецкий языки являются языками длинных и сложносоставных слов.

Через Византию в русский попали санскритские слова: адамант, изумруд, сахар, смарагд, лал (рубин). То же с древнеегипетскими (коптскими) словами: Исидор (дар Исиды), Онуфрий (Ону-Нефер, т.е. Сияние прекрасно, отсюда и Нефертити), Серапион (поклонник Серописа), Сусанна (Шешон - Лилия), Пахомий (Паа-Хэме - Нижний Египет, т.е. Александрия), а также такие слова, как *пирамида*, *папирус*, *гиена*, *лев* (очень раннее заимствование в греческий, не позднее начала I тыс. до н.э.) и, естественно, *Фараон* (через Ветхий Завет).

Отдельно стоят заимствования XV-XVI вв., вносящие не книжный, а технологический или бытовой характер, но и в этом случае большинство из них греческие:

- тетрадь - гр. *tetra* (четыре);
- тюрма - нем. *Turm* (башня) или гр. *turris* (башенка);
- бумага - итал. *bombidgio* (из бамбука);
- штамба - итал. *stampa*, т.е. шрифт;
- бомба - итал. *bombas* (жужжащий);
- ветчина - литовск. *vetzini* (копченое мясо);
- пищаль - итал. *pistolia* (от города Пистоя, где она была изобретена, франкоязычная форма - *пистолет*);
- шпиг (шпион) - из турецкого *spagi* (служащий);
- латы - латинские (пластинчатые доспехи, заменявшие традиционную кольчугу);
- комната - гр. *kaminos* (очаг), отсюда *камора* (каморка).

Очень сложную этимологию имеют термины *Русь* и *Россия*. Существует несколько версий.

1. Скандинавское *hrussa* - элитное войско, гвардия.
2. Скифо-сарматское *roks* - светлый,

сияющий.

3. Греческое *rhusios* - красный, рыжий.

4. Латинское *rus* - деревня, село.

В XIII веке термин *Русь* начинает растворяться в княжеских топонимах – новгородцы, владимирцы. Появляется даже термин Заволжская Орда. В Византии, скорее всего, возникает наименование Руси, как, прежде всего, православной территории – Росии. Был взят арамейский корень *роси* (в греческой передаче *рос*). На семитском арамейском языке говорил Иисус Христос и апостол. *Роси* (*рос*) означает *голова*, т.е. *Росия* «страна умных людей», ортодоксов (т.е. православных). Точно так же в X веке римские

клирики создали искусственный термин для тевтонских армий Оттона I, коронованного императорским венцом. Саксы и швабы говорили на разных древненижненемецком и верхненемецком языках, а королевство Оттона I именовалось Восточно-Франкским, что создавало массу неудобств. Греческий корень *theo* («божественный») соединили с суффиксом *disce*, получился *божий* (христианский) *народ*. Постепенно из *theodisce* возникла форма *deitsce*, а отсюда *Deutseh*, *Deutsechland*. Так был вытеснен термин *Teutonicid*, *teutonicus*, восходящий к языческой эпохе. Ситуация та же, что и *Русь* – *Россия*.

2. Христианско-восточные и западные языческие традиции в византийской литературе в начале Второго Рима

Как мы видели ранее Византия, как и *Русь* – *Россия*, и могучая, и бессильная. Византийская литература (как и древнеболгарская) составляет более половины древнерусских текстов. Остальное – под ее сильнейшим влиянием.

В IV – VII вв. в византийской литературе еще очень сильны античные традиции. Поэт Аполинарий Лаодикийский пишет гексаметром христианские гимны в манере Пиндара, трагедии, имитирующие стиль Еврипида и Пиндара; до нас дошли его псалмы, переложенные метром и языком Гомера. Евсевий пишет Энкомий (похвальное слово) «Жизнеописание блаженного царя Константина». Оратор IV в. Ливаний пишет в подражание Марку Аврелию «Жизнь, или о своей судьбе»; до нас дошли почти 1500 писем Ливания. Часто это эпистолы никогда и никому типа «*Mihi ipsi scripsi*» - «Пишу для самого себя». Широко был известен «Шестиднев» эрудита Василия Кесарийского – цикл проповедей на тему «рассказа о сотворении мира из «Книги бытия». Друг Василия – Григорий Назианзин - писал трактаты по догматике, риторическую прозу и религиозные гимны. Лирика его пессимистична («О, что со мной случилось? Пустота в душе. Ушла вся сладость мыслей благодетельных»).

Очень популярен был Иоанн Златоуст. Его риторические аргументы использовал царь Алексей Михайлович в борьбе со скоморошеством: «Вредные для общества люди появляются из числа тех, которые посещают зрелища. От них происходят возмущения и мятежи. Они более всего возмущают народ и порождают в городах бунты». Только в переводе на старословянский известно 10 книг Иоанна Златоуста. В это же время епископ Нонн из Панополя написал языческую поэму «Деяние Диониса» (больше «Илиады» и «Одиссеи», вместе взятых). Император Юстиниан, с одной стороны, создал свой знаменитый юридический «Кодекс», а с другой, закрыл философские школы в Афинах. В его правлении особенно прославился поэт Роман Сладкопевец. Ссылки на него постоянно находятся в древнерусских «Житиях». Официальный историограф великого императора Прокопий Кесарийский писал панегирики и подчищенные трактаты о войнах и завоеваниях. Подпольно он создал «Тайную историю» («*Anekdotia*»), в которой Юстиниан, его жена Феодора, их фавориты и министры представлены в виде коллекции монстров и демонов, каких-то исчадий и неопишуемых злодеев. Этот текст тайно переписывался

на Руси; если он попадал в руки властей, чтеца ждали очень крупные неприятности. Сочинение Григория Котошихина (рenegата и перебежчика в Швецию) о дворе и нравах эпох Алексея Михайловича напоминает главное сочинение Прокопия.

После пандемии чумы и нашествия арабов литература и образование возрождаются. Георгий Амастридский ратовал за энциклопедическое образование – духовным наследием надо овладеть полностью, а вот из светских знаний извлечь лишь полезное. Борьба иконоборцев и иконопочитателей нашла отражение в церковных трактатах Иоанна Дамаскина, разработавшего грандиозную схему «христианской науки», из которой происходит вся западноевропейская схоластика.

Крупнейшим ученым и писателем был Лев Математик, создавший огненный телеграф и заложивший основы алгебры. Писать стали меньше, но писать стали лучше. Известные стихи Иоанна Дамаскина в русском переводе «Какая сладость житейская, все приверженных пристрастия...», их довольно точно переложил рифмой А.К.Толстой («Какая сладость в жизни сей земной печали не подвластна?»). Весьма популярны были стихи патрицианки Касии «Ужасно выносить глупца суждения, до крайности ужасно, коль в почете он», «Хоть женщина красивая – конечно зло, а все же в красоте немало радости. Но если и пригожесть у нее отнять – двойное зло и радоваться не на что».

3. «Македонское возрождение» в византийской литературе

В XI в. Михаил Андреопул перевел арабскую «Книгу о Синдбаде» (по-гречески «Синтипа»). На базе «Синтипы» и возникла знаменитая былина о «Садко-новгородце». Перевод арабского сборника басен «Калила и Димна, порученный императором Алексеем I Компиным врачу-эрудиту Симеону Сифу, названный по-гречески «Стефаний и Ихнилат» (по-гречески «Увенчанный и Следопыт»), оказал сильнейшее влияние на русскую басенную литературу. Один из источников «Ада» Данте взят из сочинения византийского агиографа (автора «Житий») Григория – «Житие Василия». Душа после смерти претерпевает мытарства и только сверхдолжные добрые дела святых и подвижников спасают несчастных эмпирических индивидов: «Душа обязана трудиться в славе Божией» (знакомая компиляция). Страшный суд грядет, но праведников очень мало, а грешников «легионы». Византийцы пессимистически относились к способностям и возможностям человека. По мнению агиографов, «плэнос» - толпа должна быть строго ограничена светской властью и строго управляема властью духовной. Эпоха

величия Империи в далеком прошлом; поэт Хв. Иоан Кириот пишет: «Все изгнанно: отвага, разум, знание – невежество у нас царит и пьянство». Он также пишет: «Сходны жизни и моря нужны – соленая горечь, зыби и мрак, в гавани краток покой. Моря дано избежать, но на каждого демон воздвигнет, бури мирские много страшнее морских».

В X в. возникла восточная, по сути, поэма. «Диогенис акрит», наполненная авантюрами и героическими деяниями. Она производит очень странное впечатление: похождения акрита (вариант византийских казаков) имитирует и античных героев, но и напоминает западноевропейский эпос и «Шах-наме». В XIII в. по недошедшей греческой редакции был сделан древнерусский перевод поэмы под заголовком «Девгениево деяние». Крупнейший писатель эпоса Компинову, официальный историк Михаил Пселл хорошо известен на Руси. Наряду со светской литературой (историография, эпистолы, афоризмы) Михаила Пселла привлекали оккультные науки. Тайно и скрытно Пселл создал целую энциклопедию по демонологии (огромный фолиант), известный на

Западе в виде краткой компетенции Колена де Планси (т.н. «Адский словарь»). В Византии не было принято кому бы то ни было доверять. Современник Михаила Пселла, придворный Кекавмен пишет: «Знаю я многих, кто погиб от друзей».

Другой писатель XII в. Феодор Продром пишет трактат «Палач, или врач». Вера в знание исчерпывается. Иоанн Итал восклицает: «О, Аристотель, Аристотель – где вы, силлогизмы и ухищрения диалектики».

4. Влияние византийской литературы на древнерусскую литературу

После того как в 1204 г. крестоносцы четвертого похода взяли Константинополь, Византия перестала быть великой державой, несмотря на амбиции. На излете великой культуры наблюдается неожиданный подъем культуры. Созерцательная мистика (исихазм) побеждает. На Руси исихастами были Феофан Грек, Андрей Рублев и писатель Епифаний Премудрый. Неуклонное ослабление Византии стали объяснять действием неумолимого рока. В XIII в. получило известность творчество эрудита Феодора Метохита. Его главный труд «Гномические памятники и заметки» (или *Miscellanea*) – 120 эссе на различные научные и литературные темы. Метохит высказывает здравую мысль, что науки нельзя изучать отдельно, не углубляясь в их единство. Причем, философия не может связать воедино науки. Литературу и богословие он также не противопоставляет наукам. Выше всех наук астрономия (т.е. и астрология), затем математика, потом все остальные. В стихотворном романе «Каллимах и Хрисорроя» анонимного автора упоминается мотив «смертельного яблока», это собственно мотивы, разработанные позднее в «Белоснежке». Анонимная «Троянская война» копирует «Роман о Трое» Бенуа де Сент-Мора на старофранцузском языке. Западу подражает во всем: «Возвысилось ныне латинское племя», - говорили тогда в Византии. «Домостроевский» уклад жизни поздней Византии всячески противился куртуазии. Всеобщее мнение было следующее: «Лучше мусульманская чалма, чем латинский крест над Константинополем» (что и произошло). В XIV в. написан «Естествослов» («Физиолог»), вскоре переведенный на древнерусский язык. В «Плодослове» («Поорикологос»)

представлен шутовской судебный процесс, подобный русской «Повести о Ерше Ершовиче». Появилась «Служба нечестивому евнуху», прототип «Службы кабаку», известному циническому сочинению русской литературы XVII в.; не менее интересно «Житие Осла». Глупый осел попадает в неприятное общество Волка и Лисы, всячески его эксплуатирующих. Осел попадает под суд, но ведет себя как «философ» и наивным обманом побеждает своих слишком хитроумных врагов. Позднее этот сюжет через итальянские сказки стал сюжетом «Пиноккио» (т.е. «Буратино» А.Толстого). Все сюжетные линии и последовательность событий совпадают с византийским прототипом. Самые замечательные явления поздней Византии - философия Георгия Гемиста Плифона (даже создавшего новую религию). Плифон соединил гуманизм с мистикой. В условиях надвигающегося краха своей цивилизации византийцы нашли успокоение в созерцательности, полном успокоении и умиротворении – «исихии». По политическим причинам Византия перестала быть чуждой и враждебной страной для католического мира. Венецианский «балъи» (представитель), в Константинополе Фадельфо, женатый на дочери ритора Иоанна Хрисолора. привез на родину множество греческих рукописей (он их вывез как рискованный товар). В Венеции его встретили как триумфатора (это был 1440 г.): только во Флоренции у него было около 400 учеников. После падения Константинополя в 1453 г. масса греков хлынула в Италию. Палеологи ранее купили маркграфство Монферрат и вывезли свою огромную библиотеку. «Законы» (Номой) Плифона дали основу возрожденческой мысли. Его продолжателем был Марсилио Фичино

(1433 – 1499 гг.), написавший «De religione Christiana» и «Theologia platonysa». В конце XV в. в Венеции за 15 тыс. дукатов распроданы 900 греческих рукописей. На основании этих текстов Леонардо да Винчи создал свои чертежи танка, вертолета, дельтаплана, парашюта, пулемета и многого другого. Открытие перспективы в живописи в Италии в XIV – XV вв., условно говоря, дало перспективу множеству изобретений и открытий

теоретической науки, так никогда и не востребованных в Византии.

Итак, византийская литература и вторична, и оригинальна. Компиляции и следование античным традициям – это ее основная черта. Очень распространена вычурность и украшательство, многословие и обилие эпитетов. Житие святых напоминает об античных сюжетах. Половина древнерусской литературы – переводы из Византии.

Литература

1. Агафий. О царствовании Юстиниана. - М. – Л., 1953.
2. Анна Комнина. Алексиада. - М., 1972.
3. Де Клари Р. Завоевание Константинополя. - М., 1986.
4. Лев Диакон. Истрия. - М., 1988.
5. Михаил Пселл. Хронография. - М., 1978.

Тема 5. СЛОЖЕНИЕ ДРЕВНЕРУССКОГО ЯЗЫКА И ДРЕВНЕРУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА

План

1. Проблема существования дохристианской литературы у восточных славян.
2. Глаголица и кириллица. Коды истории русской культуры.
3. Домонгольская древнерусская литература.
4. Литература XIII – XV вв.

1. Проблема существования дохристианской литературы у восточных славян

Не безинтересна проблема древнерусской литературы до принятия православия (т.е. алфавитов глаголица и кириллица, если иметь в виду литературу на основе «черт и рез»). Известных памятников языческого периода два – «Боянов гимн» и «Велесова книга». Базой «Велесовой книги» были деревянные дощечки, найденные белым офицером Али Изенбеком во время Гражданской войны и обработанные в 20-30 гг. журналистом Миловидовым. В дальнейшем, после смерти Изенбека, дощечки исчезли. Около $\frac{1}{4}$ текста это некий древний подлинный документ, на $\frac{3}{4}$ - обработка и добавления Миловидова. В перечень богов включены скифские Хорс и Семаргл; Волгу русские никогда не называли Ра (Рангха). Славяне (когда они были ариями) вели кочевой образ жизни в Семиречье (Восточный Казахстан); скифо-сакские племена там действительно жили, но только не славяне. «Муж сильной Квасуры» взят из «Младшей Эды», это гном-цверг Квасир. Миловидов никак не мог отказаться от христианской традиции, отсюда бог «Крышей» (толи Христос, толи Кришна). Скифов путают с древними славянами не только литераторы – отсюда эпизод войн руссов в Двуречье и Сирии (нашествие скифов и киммерийцев «Гогов и Магогов»). Киева не было, древнерусское его имя Кьян, затем появляются готы-киммерийцы. Фраза: «Только скифы стали жить как греки» (заимствовано из сказания Геродота о скифском царе – эллинофиле Скиле). Этих замечаний достаточно, чтобы увидеть не подлинный текст, а украшательства в стиле

«Серебряного века». Никакой критике не поддается и «Боянов гимн».

Самое удивительное, что христианские тексты, несомненно, существовали, но вот именно они до нас не дошли, приходится довольствоваться версиями по мотивам. Это, конечно, не языческие тексты, а такие компиляции, как книга «Мормона», в которой почти нет ничего христианского, точно так и «Звездные войны», апокриф о Дао, но что в них древнекитайского? Поучительна в этом смысле концепция Н.А. Полевого, сына потомственного иркутского купца одного из основателей Русско-Американской компании. В противовес Карамзину автором «Истории государства Российского» Полевой написал «Историю русского народа» (1829-1833 гг.). Полевой писал: «Карамзин уже не может быть образцом ни поэта, ни романтика, ни даже прозаика русского. Период его кончился». Предвзято Полевой относился и к Пушкину: «Какой-нибудь полурусский человек, одетый во французский фрак, выписывает стихи из Байрона и Шелли, выписывает из Карамзина все, что он хочет сказать о России». Но Карамзин был официальным историком, Пушкин – официальным поэтом. По мнению Полевого, до конца XV века на Руси не было единого государства; византийское «остаточное» государство появилось после того, как возникла и стала претворяться в жизнь концепция «Москва есть Третий Рим». Идеи Полевого полностью совпадают с исследованиями западных историков «Россия - это византизированная Русь». Не менее интересна трактовка Полевым

сущности Литовско-Русского государства (объема 2/3 Киевской Руси). Один из героев романа Полевого «Клятва при гробе господнем» (времена великого князя Василия II) рассуждает: «...дедушка нашего князя Витовт Кейстутович бусурман не бусурман был, а нехристь

какая-то, да и все у него складывалось ладно». Все дальнейшие теории Руси – России представляют комбинацию взглядов либо Карамзина, либо Полевого (чаще не критических, смешивающих того и другого).

2. Глаголица и кириллица. Коды истории русской культуры.

Два алфавита, пришедших из Византии, имели не явную каббалистическую основу. Прежде всего, каждая буква имела определенное числовое значение. Греческие слова по пифагоровой системе имели определенное значение. Например: Theos kai epi Gaies (Я властелин Земли) = 666, Drakonti (Дракон, т.е. Сатана) = 555 (666-111), Akolasia (Беспечная жизнь) = 333 (1/2 от 666), O parakletos (Утешитель), Jesoys (Иисус), O Thooth (Тот или Гермес Триждывеличайший) = 888, Christos (Сын Господень), Al alaetheia Soother (Праведник в Спасение) = 1480. Напомним, что в 1480 г. окончательно пало Монголо-татарское иго.

Не меньшее значение имела глаголица. Первый русский писатель новгородец Упырь Лихой постоянно включает в свой текст на кириллице глаголические буквы. Дело в том, что это алхимический, астрологический и иные символы, а также видоизмененный египетский иероглифы. Глаголический Аз (число 1) – символ четырех элементов Миростроения, Буки (2) – символ элемента железа, а также трансмутации железа в сталь, Веди (3) – Восходящий (Южный) узел (астрономический термин), иначе называемый в магии Голова Дракона, Глаголь (4) – символ созвездия Льва, а также процесса алхимической возгонки (дистилляции) для получения сверхчистых субстанций и т.д. Глаголица представляла собой наследие нескольких культур, это одновременно учебник гностического христианства, система египетско-греческой (александрийской) алхимии, халдейской магии и астрологии.

Некоторого рода мистические хронологии скрыты в «Повести о полку Игореве». Не больше не меньше как

«код русской истории». Он коррелирует с реалистическими, научными расчетами. Еще в XIX веке британский экономист Стенли связал колебания цен на зерновые с циклами солнечной активности. Именно от урожая зерновых зависят все остальные цены. В голодный год кто выживет? Тот, у кого кошелек с золотом или мешок зерна? Правильно, тот третий, у кого в руках меч. Имея в виду одно поколение за 32-33 года, отсчитываем 375-376 лет от «годов катастроф» и получаем следующие даты:

862 год – призвание Рюрика;

1237 год – нашествие монголо-татар;

1612 год – конец смуты;

1989 год – последствия перестройки и распада СССР.

Эти циклы американского экономиста Кондратьева социологизировал российский историк А. Пархоменко, по его мнению, в период 862-1237 гг. страной управляли «князья»; с 1237 по 1612 гг. «бояре»; с 1612 по 1989 гг. «дворяне». А как же 1917 год? В декабре 1564 года Иван Грозный с «выбором из дворян и бояр» отъехал в Александрову слободу, начался террор опричнины. По схеме Кондратьева-Пархоменко, 1564 год для эпохи лидерства «дворян» 1941 год. Не будем обсуждать очевидные факты, схема работает. По мнению Вл. Леонтьева (его монография вышла в Штутгарте в 1956), Иван Грозный «творец революции 1917 года» и «второй Нерон и предшественник Распутина». После разгрома Константинополя крестоносцами в 1204 году русские князья потеряли рынки сбыта в Византии и начались усобицы «брань без перерыва». Киев, имевший при Ярославе 300-350 тыс. жителей, был демографической пустыней с населением в 40 тыс., его громили и грабили не менее 10 раз.

А Пархоменко пишет: «Страна падает в пропасть и карабкается вверх, разрушается и создается заново». Ее спасают «воплотители»: княгиня Ольга, Иван Калита, Петр I.

Еще более корректную схему создал генерал В.А. Мошков, написавший в 1907-1910 гг. 2 тома исследования «Новая теория происхождения человека и его вырождения, составленная по данным зоологии, теологии, археологии, этнографии, истории и статистики». По его мнению, «Через каждые 400 лет своей истории народ возвращается к тому же, с чего начал». Через 200 лет от начала цикла наступает максимум благополучия («вершина подъема»). В это время господствует «прогонизм» (стремление к высшим целям, к «воплощению»), затем нисхождение приходит к «атавизму» (в людях просыпается все худшее, он деградирует), последние 50 лет в конце эпохи «сплошной упадок». Хронологически циклы охватывают следующие эпохи: 1) 812-1212 гг., 2) 1212-1612 гг., 3) 1612-2012 гг. Последняя дата очень интересная: «Кодексы» майя говорят о дате 21.12.2012 г. «День 4 Ахау. Конец времени».

В «Слове о полку Игореве» есть примечательная фраза: «На седьмом веке Трояна кинул Всеслав жребий девицу себе милу». Имеется в виду гадание о великокняжеском столе в Киеве. Всеслав – полоцкий князь-колдун, носивший вшитый в кожу головы оберег-талисман и якобы оборачивающийся волком. Событие, описываемое в «Слове», относится к 1068 г. Троян - некое славянское божество в трех ипостасях, возможный аналог индийского Тримурти или «трехликого Януса» этрусков, но это вопрос дискуссионный. «Век Трояна» - 600 лет, греки называли этот период «ноннос» (это 50 циклов по 12 лет, а 12 лет связаны с 11-летним солнечным циклом). Четыре «сезона» богов славян идентичны Золотому, Серебряному, Медному и Железному векам древних греков, это соответственно Осень, Зима, Весна и Лето (Новый год начинался 1

сентября). С 1068 г. начался новый цикл в 600 лет. Один «сезон богов» - 150 лет. Следовательно, 1068-1218 гг. «Золотая осень» Древней Руси: демографический рост, экономическое процветание, интеллектуальный прогресс. Затем наступила «Зима» (1218-1368 гг.); никто и не помышлял сбросить золотоордынское иго. И хотя новгородские речные пираты-ушкуйники сожгли и разграбили Сарай, вызвав слабость Орды, «времена не наступили». В 1378 году Дмитрий великий князь Московский произнес перед дружиной загадочную фразу: «Ушло время от них. Бог же с нами». На поле Куликовом (лето в 888 г.) Мамай был разбит, но через 2 года Тохтамыш обманом взял Москву. «Весна» никогда не считалась счастливым временем года, по аналогии с тем, что утро было несчастливym временем («Хвали день к вечеру»). Это время оскудения и бескормицы 1 апреля называли «Родион - пустые щи». Действительно, в период 1368-1518 гг. было много плохого, но было и много хорошего («эпоха Андрея Рублева»). Позитивные тенденции ускоряются к концу «Весны», территория Московского княжества увеличилась в 7 раз, а население в 4 раза, это уже «Московское царство». «Лето» приходится на 1518-1668 гг. Отбушевала гроза опричнины, страна едва не погибла в Смуте. Наступает новая «Золотая осень» (1668-1818 гг.). Это впечатляющий прорыв, население выросло с 9 млн. (при Анне Иоанновне) до 90 млн. (при Александре I, при нем ежегодный прирост населения составлял около 500 тыс. человек). Экономика «падает» следующим образом: в 1740 году по количеству, качеству и ассортименту российская экономика превосходит британскую в 1,6 раз, в 1830 году британская промышленность превосходит российскую в 3 раза, а в 1860 году – в 10 раз. Это фатальные следствия низких темпов производительности труда (рост с 1660 по 1723 гг. всего на 5,5 %, только количественный характер «Петровских преобразований»).

3. Домонгольская древнерусская литература

После крещения на Руси стало увеличиваться количество грамотных людей. Уже Ярослав Мудрый основал в Новгороде высшую школу (300 детей знатных родов и сыновей священников). До нас дошли три «слова» киевского митрополита Иллариона, это выдающийся пример отражения в русской среде ораторского стиля, характерного для Византии. Были написаны поучения Феодосия Печерского. До нас дошло 4 «жития» XI века, в том числе «Сказание о св. мучениках Борисе и Глебе» и «Житие св. Владимира». Внук Ярослава Мудрого, Святослав «наполнил клетисвоикнигами», князь Константин Всеволодович собрал более 1 тыс. книг, получая их прямо из Царьграда. Большею частью это были «изборники» - отрывки из писаний отцов церкви («Златые цепи», «Измарагды»). Популярны «Палеи» (греч. paleos «древний»). Чаше «Палея» начиналась «Шестидневником» (рассказы о 6 днях творения), но тексты «Палея» не столько христианские, но скорее античные компиляции. Популярны и «Пчелы», сборники отдельных изречений и кратких выписок из христианского канона. Это были учебники практической мудрости. Наиболее известен иллюстрированный «Изборник Святослава» (сына Ярослава Мудрого). В начале XII века написана хроника «Повесть временных лет» (дошла до нас в списках XIV века). Она создана после 1110 года, которым «Повесть» оканчивается. Нет необходимости анализировать этот выдающийся памятник, прославляющий русских князей, во многом подобный «Истории Франков» Григория Турского или «Деяниям саксов» Видукинда Корвейского. Некоторые фрагменты указывают и на «языческое летописание». Язык «Повести» рассудительный, не склонный к занимательности, ярко выражена

дидактическая компонента. Еще один любопытный памятник XII века «Хождение игумена Даниила в св. Землю». Наряду со «Словом о полку Игореве» до нас дошли еще 2 текста светского содержания: «Поучения Владимира Мономаха» и «Слово Даниила Заточника». Что касается «Слова», то летописи тоже сохранили довольно много сведений о злосчастном походе 1185 года. «Слово» переведено в общем на 42 языка (включая хинди и японский). Памятник носит двоеверный характер, ясно, что подобных памятников было много, да и сама рукопись «Слова» уцелела чудом. Глубоко символический характер текста «Слова» вызвал такое количество истолкований, что все их невозможно перечислить. Практически каждое предложение «Слова» нуждается в комментарии. Множество комментариев и противоречивых гипотез о «Слове» связано с тем, что в этом тексте читатель сталкивается с понятиями и масштабами, к которым не применимы наши обычные взгляды и представления. Герои «Слова» стоят ближе к разгадке тайны бытия, чем мы или люди XVIII-XIX вв., но близость к вечному не делает людей лучше, честолюбивые замыслы играли в жизни средневековых людей огромную роль. Несмотря на это, героям «Слова» свойственна бескорыстная привязанность к родственникам, стране, природе. Нам легко умножить 1444 на 3888, но попробуйте провести эту операцию с римскими цифрами MCD X LIV и MMMDCCLXXXVIII, а еще лучше с китайскими или глаголическими аналогами цифр («с титлом»). Многие фразы из «Слова» могут быть понятны, как идеограммы и иероглифы, формальная логика и здравый смысл в данном случае не срабатывают. Фактически расшифровка текста «Слова» дело ученых будущего.

4. Литература XIII – XV вв.

В XIII веке нашествие монголов и, как следствие, литературная пустыня. От «Слова о погибели Русской земли» осталась одна страница. В «Повести о разорении Рязани Батыем» говорится: «Бысть убо тогда многи туги и скорбь, и слез, и въздыхания, и страхи». Упадок Руси связывали и с гибелью Византии: «Итак погыбе царство богохранимого Константинограда и земля греческого края, его же обладают фрязи». («Повесть о взятии Царь-града»). Наличие среди монголов христиан племен кераитов и найманов вызвало к жизни «Сказание об Индийском Царстве», заповедном государстве христиан в Центре Азии (некая «Православная Шамбала»). «Погибель» вызвала к жизни эсхатологию, подобную платоповскому мифу об Атлантиде – «Сказание о граде Китеже». В начале 80-х годов XIII века некий владимирский монах написал «Житие Александра Невского», памятник надежды и отмщения. Это соответствует мнению современного американского историка Дж. Феннела, который пишет о временах Ига.

Русь вовсе не была такой сокрушенной, разоренной и деморализованной, какой ее пытаются изобразить многие историки нашего времени. Расцвет Великого Новгорода падает именно на XIV век, ему были опасны не монголы, а князья. Куликовская битва 1380 г. породила две повести – «Задонщину» и «Сказание о Мамаевом побоище». Генуэзцы в Кафе насмеются над Мамаем: «Не бывать тебе Мамай поганый в Батые-царя! Пришел ты на Русь с девятью ордами и с семидесятью князьями, а бежишь сам-девять в Лукоморье».

Но формально Иго продолжало тяготеть над Русью, в 1492 г. (7000 г. «от Сотворения мира») ждали «конца света». Митрополит Киприан в «Новгородском часослове» пишет: «А лета и времена и дни кончаются, а страшный суд готовится». Милленаристские настроения на Западе в X веке (к 1000 г.) привели к параличу воли. Набеги норманнов, венгров и арабов стали сущим горем, а им

сопротивлялись уж слишком пассивно, тоска и безнадежность пронизывает тогдашние хроники. То же и на Руси в XIV веке, необычайно популярной стала повесть «Житие Василия Нового», в которой много рассуждается о загробной жизни, неизбежности грехов, странствиях души. «Житие Сергия Радонежского» начинается фразой: «В стране нашей полунощной в последние времена и лета». К набегам татар прибавились походы литовцев, и в конце концов при Василии II вспыхнула страшная гражданская война «Шемякина заметна». Еретики-иконоборцы жгли города и монастыри, они не верили ни в воскрешение души, ни в страшный суд. Фантастика «Бесов» Достоевского – это русская реальность начала XV века.

Но начинают нарастать и иные тенденции, свои шедевры создают Феофан Грек и Андрей Рублев. Переведена и получила огранную популярность «Александрия», огромный средневековый рыцарско-авантюрный роман. В сочинении «О земном устроении» говорится: «Земное устроение – есть яйцевидным устроением, висит на воздухе посредине небесной хпраздности. Немцы глаголят на столбах стоит, сарацины глаголят, под водами носима». Это наследие эллинской цивилизации, наполовину система Коперника (понятие открытого космического пространства, а не «хрустального свода»). Точно так же в «Хождении за три моря» (1465-1466 гг.) описывается первое пребывание европейца в Индии (до португальцев). Одновременно переводят и зловещее «Сказание о Дракуле воеводе». Примечательно, что Иван IV Грозный, последний Византийский император Константин XI Драгос, «кровавый герцог» Альба состоят в кровном родстве с государем Владом Цепешом, иначе называемом Дракула. Период древнерусской литературы завершается творчеством Максима Грека, талантливого писателя и переводчика, который ввел в состав читаемых

книг «Лексикон» Свида, огромную энциклопедию по всем отраслям знания. Литература XVI-XVII веков уже иная, это «старорусский период» нового Московского царства.

Таким образом, наличие литературы на Руси до христианства не доказано, несмотря на энтузиазм любителей. Но тема интересная и перспективная. Два алфавита: кириллица и глаголица, заимствованные из Византии, -

содержали эзотерическое знание (утраченное). Важнейшие произведения домонгольского периода – «Слово о полку Игореве» и «Повесть временных лет». Оба памятника имеют выдающееся значение. Древнерусский язык постоянно обогащался благодаря взаимодействию с Востоком и Западом. В XIII – XV вв. в литературе возникают новые явления, она становится разнообразнее.

Литература

1. Асов А.И. Славянские боги и рождение Руси. - М., 1999.
2. Асов А.И. Славянские руны и «Баянов гимн». - М., 2000.
3. Азбелев С.Н. Историзм былин и специфика фольклора. - Л., 1982.
4. Афанасьева А.Н. Древо жизни. – М., 1982.
5. Бернштейн С.Б. Константин – философ и Мефодий. - М., 1984.
6. Зиновьев А.В. Тайнопись кириллицы. - Владимир, 1998.
7. Лихачев Д.С. Великое наследие. - М., 1975.
8. Плугин В.А. Мироззрение Андрея Рублева. - М., 1974.
9. Сумароков Г.В. Кто есть кто в «Слове о полку Игореве». - М., 1983.

Планы семинарских занятий

Наследие древнеанглийской литературы в творчестве Толкиена.

Руны как источник житейской мудрости и «философии здравого смысла».

Семинарские занятия

Происхождение английского языка как следствие «норманнского завоевания».

Сложение французского языка на основании языка Нейстрии.

Этапы сложения немецкого языка.

Планы семинарского занятия

Сложение синтетической византийской цивилизации.

Влияние социальной жизни Византии на ось «народ» - «власть» в России.

Планы семинарского занятия.

Генезис византийской литературы.

Нравственные ценности в византийской литературе

Власть и отечественность в византийской литературе.

Семинарские занятия

Сущность дискуссии о дохристианской литературе на Руси.

Коды, тайны и мифы «Слова о полку Игореве» и «Повести временных лет».

Литература XIII – XV вв., особенности и новые тенденции.

Контрольные вопросы

и задания для самостоятельной работы

Изучите данные вопросы и примените усвоенный лекционный материал в подготовке к семинарским занятиям.

Тема «Письменность и книги в Древней Англии».

Почему в Древней Англии язычество и христианство не конкурировали друг с другом?

Почему так мало осталось источников древнеанглийской литературы?

Многозначность знания рун, как она возникла?

Охарактеризуйте влияние древнеанглийской литературы на жанр Fantasy.

Тема «Полиязычие раннего европейского Средневековья»

Каков статус латинского языка после падения Римской империи?

Охарактеризуйте основные этапы сложения древнеанглийского языка.

Докажите происхождение старофранцузского и древневерхнемецкого языков от местных диалектов империи франков.

Какую роль в сложении литературных языков Средневековья играло рыцарство?

Тема «Византийская культура (IV – XV вв.)»

Что хорошего и что плохого дало принятие византийской культуры Русью?

Охарактеризуйте «Тайную историю» Прокопия как памятник двойной морали.

Плюсы и минусы обладания Византией секретным оружием – «греческим огнем».

Каково влияние греческих ученых на расцвет итальянского Ренессанса?

Тема «Византийская литература»

Охарактеризуйте три этапа византийской литературы.

Назовите основные памятники византийской литературы в древнерусских переводах.

Ирония и брeвиаристика в византийской литературе.

Докажите влияние «Законов» Георгия Гемиста Плифона на «Je Primice» Н. Маккиавелл.

Тема «Сложение древнерусского языка и древнерусская литература»

Докажите специфику древнерусской литературы.

Раскройте сущность вопроса о дохристианской литературе на Руси.

Каково было состояние образования в Древней Руси.

Версии и истолкования «Слова о полку Игореве».

Глоссарий

«Греческий огонь» - сжигающее вещество неизвестного состава, секретное оружие Византии.

«Норманнская проблема» - искусственная псевдонаучная дискуссия о славянах и варягах как двух «нациях» Руси. Раннее средневековье не оперировало подобным термином. Все «воины» были «своими», где решала квалификация, а не язык и обычаи.

Австразия (Старое королевство) - исконные земли франков по Рейну и Майну (Франкония в нынешней Германии). Отлична от Нейстрии (Новое королевство) – Северная Франция.

Автократия – форма власти в Византии, точный русский перевод «самодержавие».

Аккамация – «право восхваления» императора и других должностных лиц.

Аллитерация – форма древнегерманской поэзии, основанная не на рифме, а на согласовании звуков.

Англосаксонский (древнеанглийский) язык – господствовал в Англии с VII в. по 1066 г. На нем была создана богатая литература. Искусственно вытеснен франко-норманами.

Анекдот – первоначально сборник опасных сплетен о жизни императора и его ближайшего окружения.

Брeвиарий – литературный текст в виде письма или набора писем (к себе или несуществующему лицу).

Василевс – византийский самодержец, от греческого *basileos*.

Димократия – форма соучастия в политической жизни, как форме круговой поруки.

Древневерхненемецкий язык - племенной язык юга Германии (Швабия и Бавария). Основа современного немецкого языка, на нем написана «Песнь о Нибелунгах».

Древненижненемецкий язык (саксония и тюрингия), вытеснен языком юга Германии (где были императорские резиденции). Основа голландского и фламандского языков.

Иго – период, когда великие князья Руси признавали сюзерян и потомков Джуги из Кыпчакского улуса (Золотая орда).

Изборпаки – древнерусские энциклопедии, составляемые для повышения эрудиции.

Интасия – форма сосуществования различных конфессий, византийская идея принята на Руси.

Исихазм – техника духовного просветления в поздней Византии, «православная йога».

История – форма литературного произведения, акцентирующаяся на деяние (дигесты) определенной личности. «Историю всегда пишут победители», но в Византии, поражение ромеев – не факт и не аргумент, варвары могут быть сильнее, но никогда не победят».

Клирик – низшее духовное лицо (не епископат или аббат).

Новелла – первоначально императорский указ с массой подробностей и описаний.

Прованский (окситанский) язык - Язык трубадуров и куртуазии лангедока.

Проскинесис (простираение) – принижающая личность, форма поклонения властям.

Руна – особый символ, являющийся буквой «рунической мудрости».

Рыцарство. Шевалье и риттер означают «наездник», «всадник». Самый многочисленный слой феодалов Западной европы. Рыцари повиновались особому кодексу и вели воинственный образ жизни. Самое важное деяние рыцарей – крестовые походы.

Скальд – поэт у древних скандинавов, часто посол и колдун.

Старофранцузский язык, «народная латынь» Нейстрии - язык «Песни о Роланде». Основа современного французского языка.

Хронография – нечто напоминающее историю в том смысле, как ее понимают в XX в., т.е. пристрастное и политизированное произведение, формально построенное по хронологической шкале.

ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ
НОВОСИБИРСКИЙ ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
И ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра иноязычного образования

Т.Н. ШУБКИНА

**СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ
ПОДХОД: ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ
ГРАМОТНОСТЬ
В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ
МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ
РУКОВОДИТЕЛЕЙ ММО**

Рецензенты:
Буланкина Н.Е., доктор философских наук, профессор НИПКиПРО
Мишутина О.В., к.п.н., доцент НГПУ

Учебно-методическое пособие адресовано руководителям муниципальных методических объединений (ММО) и учителям иностранных языков для организации работы ММО с целью повышения ее эффективности в деле реализации системно-деятельностного подхода в процессе обучения иностранным языкам и развития функциональной грамотности обучающихся.

Новосибирск
2021г.

Введение

Образовательные стандарты второго поколения характеризуются усилением их ориентации на результаты образования, а также тем, что процесс учения в них понимается не только как процесс усвоения системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащихся, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного опыта и социальной компетентности. Системно - деятельностный подход – методологическая основа концепции государственного стандарта общего образования второго поколения, и его реализация обуславливает изменение общей парадигмы образования. Это изменение отражается в ряде переходов:

- от определения цели школьного обучения как усвоения знаний, умений и навыков к определению цели как умения учиться;
- от изолированного от жизни изучения системы научных понятий к включению содержания обучения в контекст решения учащимися жизненных задач, т.е. к пониманию учения как процесса образования и понимания смыслов;
- от стихийности учебной деятельности ученика к стратегии ее целенаправленной организации и планомерного формирования, т.е. к осознанию обучающимися системы учебных действий и усвоению учебных стратегий, которые мы определяем как ментальный план действий по достижению учебных целей;
- от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию решающей роли учебного сотрудничества в достижении целей обучения, при котором обучающиеся становятся полноправными субъектами процесса обучения.

Все выше перечисленное определяет содержание, и способы обучения иностранным языкам (ОИЯ) в школе. Содержание направлено на развитие умений решать жизненные задачи, т.е. на овладение иноязычной коммуникативной компетенцией как готовности и способности вступать и поддерживать общение с представителями иных культур, как шаг по пути развития толерантности к носителям и проявлениям иных культур. Вторым необходимым компонентом содержания обучения иностранным языкам в школе является вооружение учащихся способами самостоятельного овладения иностранными языками, многие из которых являются универсальными, т.к. применимыми к изучению других предметов. Универсальные учебные действия можно определить как совокупность способов действий учащегося, которые обеспечивают его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая и организацию этого процесса.

При осуществлении этих переходов, образование действительно перейдет от парадигмы знаний, умений и навыков к парадигме развития личности учащегося.

Определение ФГОС ООО и СОО целью образования как развитие умения решать жизненные задачи, совпадает с определением и функциональной грамотности, на развитие которой в настоящее время общество обратило свое пристальное внимание. Поэтому развитие функциональной грамотности невозможно качественно осуществить, не поняв, не осознав суть системно-деятельностного подхода как методологической базы реализации ФГОС и особенности его практической реализации в иноязычном образовании. Данное методическое пособие призвано помочь муниципальным методическим объединениям (ММО) учителей иностранных языков в лице их руководителей помочь наполнить актуальным системным содержанием и более эффективно организовать работу ММО в целях повышения профессиональных компетенций учителей иностранных языков.

Раздел 1. Системно-деятельностный подход как методологическая основа новой образовательной парадигмы.

План

- Теоретические основы системно-деятельностного подхода
- Цель системно-деятельностного подхода в образовании
- Особенности практической реализации системно-деятельностного подхода в иноязычном образовании (изменение целей обучения иностранным языкам, их формулировании и согласовании с субъектами учебно-познавательного процесса)
- Модель формирования поэтапного развития мыслительной деятельности П.Я. Гальперина как основа реализации имплицитной технологии развития УУД
- Базовые принципы системно-деятельностного подхода
- Вопросы для самоконтроля
- Источники

«Мои ученики будут узнавать новое не от меня, они будут открывать это новое сами. Моя главная задача – помочь им раскрыться, развить собственные идеи» - эти слова И. Г. Песталоцци с введением ФГОС вновь приобрели свою актуальность. Единственный путь, ведущий к знанию – это, по словам Б. Шоу, деятельность». Интеграция, обобщение, осмысление новых знаний, увязывание их с жизненным опытом ребёнка на основе формирования умения учиться, то есть умения учить себя – вот та образовательная задача, в решении которой может участвовать только школа.

«Процесс учения – это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом. Суть его в том, что новые знания не даются в готовом виде. Вот что такое “деятельностный подход” в образовании!» (А.А. Леонтьев).

Основная особенность деятельностного метода заключается в деятельности обучающихся. Дети «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. **Учитель лишь направляет эту деятельность и подводит итог, давая точную формулировку установленных алгоритмов действия. Таким образом, полученные знания приобретают личностную значимость и становятся**

интересными не с внешней стороны, а по сути.

Концепцию «учения через деятельность» впервые предложил американский учёный Д. Дьюи. Им были определены **основные принципы** деятельностного подхода в обучении:

- учёт интересов учащихся;
- учение через обучение мысли и действию;
- познание и знание как следствие преодоления трудностей;
- свободная творческая работа и сотрудничество.

«Сведений науки не следует сообщать учащемуся готовыми, но его надо привести к тому, чтобы он сам их находил, сам ими овладевал. Такой метод обучения наилучший, самый трудный, самый редкий...» (А. Дистервег)

Теория деятельности или деятельностный подход – школа советской психологии, основанная А. Н. Леонтьевым и С. Л. Рубинштейном на культурно-историческом подходе Л. С. Выготского. Теория деятельности – система методологических и теоретических принципов изучения психических феноменов.

Деятельность – это совокупность действий, направленных на достижение целей (по Рубинштейну). Рубинштейн и Леонтьев разрабатывали теорию параллельно и независимо друг от друга.

При этом они опирались на труды Л. С. Выготского и на философскую теорию К. Маркса, поэтому в их работах много общего.

Базовый тезис теории формулируется следующим образом: не сознание определяет деятельность, а деятельность определяет сознание. Психика и сознание, формируясь в деятельности, в деятельности и проявляются. Деятельность и сознание – это не две разные стороны обращенных аспектов, они образуют органическое единство (но не тождество). Деятельность не является совокупностью рефлекторных реакций на внешний стимул, так как регулируется сознанием.

В общественном сознании происходит переосмысление социального предназначения школы. Приоритетной целью школьного образования становится развитие личности ученика, **его способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, т. е. способствовать формированию умения учиться.**

Мераб Константинович Мамардашвили говорил: «Человек создается непрерывно, снова и снова создается. Создается в истории, с участием его самого, его индивидуальных усилий... То есть Человек есть такое существо, возникновение которого непрерывно возобновляется. С каждым индивидуумом и в каждом индивидууме». Таким образом, развитие личности человека – это развитие системы «человек-мир». В этом процессе человек, личность выступает как активное, творческое начало. Взаимодействуя с миром, он строит сам себя. Активно действуя в мире, он таким путем самоопределяется в системе жизненных отношений, происходит его саморазвитие и самоактуализация его личности. Через деятельность и в процессе деятельности человек становится самим собой.

Сказанное выше есть основа концепции развивающего образования в любом его варианте – будь это система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, система Л.В. Занкова, система «Школа 2100» или

школа П.Я. Гальперина – Н.Ф. Талызиной. Во всех этих системах на первом месте стоит не накопление у учащихся знаний, умений и навыков в узкой предметной области, а становление личности, ее «самостроительство» в процессе деятельности ребенка в предметном мире, причем не просто индивидуальной, а совместной, коллективной деятельности.

Системно деятельностный подход основывается на теоретических положениях концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса развивающего образования и структуру учебной деятельности учащихся с учетом общих закономерностей возрастного развития детей и подростков.

Развитие универсальных учебных действий требует реализации деятельностного подхода, поскольку в нем пользователи и изучающие язык рассматриваются как «субъекты социальной деятельности», то есть как члены социума, решающие задачи (не обязательно связанные с языком) в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности.

Технология имплицитного (включенного в саму деятельность) развития УУД и учебных стратегий базируется на теории планомерного, поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, согласно которой предметом формирования должны стать действия, понимаемые как способы решения определенного класса задач. для этого необходимо выделить и построить такую систему условий, учет которых не только обеспечивает, но даже и «вынуждает» ученика действовать правильно и только правильно, в требуемой форме и с заданными показателями.

Эта система включает три подсистемы:

1) условия, обеспечивающие построение и правильное выполнение учеником нового способа действия; 2) условия, обеспечивающие «отработку», желаемых свойств способа действия; 3) условия,

позволявшие уверенно и полноценно переносить выполнение действий из внешней предметной формы в умственный план.

Основное назначение первой подсистемы условий заключается в том, чтобы раскрыть перед учеником объективную структуру материала и действия; выделить в материале ориентиры, а в действии последовательность его отдельных звеньев – систему объективных условий, позволяющих ученику с первого раза и каждый следующий раз правильно выполнять все задания. **Эта система условий, обеспечивавших правильное выполнение нового действия, в теории получила название схемы ориентировочной основы действия.** Она включает в себя: характеристику и функции продукта (результата), содержание и операционный состав действия; характеристику материала, орудий и средств действия, в том числе и средств контроля.

Вторая подсистема - это описание условий, обеспечивающих приобретение действием желаемых свойств, форму выполнения действия (материальная/материализованная, речевая, умственная), полноту или сокращенность действия; меру дифференцировки, меру отделения существенных свойств от несущественных, временные и силовые характеристики, а также разумность, сознательность, обобщенность, критичность и освоенность действия.

Третья подсистема условий обеспечивает перенос действия в идеальный(умственный) план в ходе поэтапных преобразований, происходящих с действием в процессе его становления.

Выделены шесть этапов интериоризации действия (перевода их в умственный план).

На первом этапе усвоение начинается с создания мотивационной основы действия, когда закладывается отношение ученика к целям и задачам усваиваемого действия, к содержанию материала, на котором оно

обрабатывается. Это отношение может в последующем измениться, но роль первоначальной мотивации для усвоения очень велика.

На втором этапе происходит становление схемы ориентировочной основы действия, т. е. системы ориентиров, необходимых для выполнения действия с требуемыми качествами. В ходе освоения действия эта схема постоянно проверяется и уточняется.

На третьем этапе происходит формирование действия в материальной (материализованной) форме, когда ориентировка и исполнение действия осуществляются с опорой на внешне представленные компоненты схемы ориентировочной основы действия.

Четвертый этап - внешне речевой. Здесь происходит преобразование действия - вместо опоры на внешне представленные средства ученик переходит к описанию значений этих средств и действий во внешней речи. Необходимость материального (материализованного) представления схемы ориентировочной основы действия, как и материальной формы действия, отпадает; ее содержание полностью отражается в речи, которая и начинает выступать в качестве основной опоры для становящегося действия.

На пятом этапе (действие во внешней речи «про себя») происходит дальнейшее преобразование действия - постепенное сокращение внешней, звуковой стороны речи, основное же содержание действия переносится во внутренний, умственный план. Мы называем это формулированием учебной стратегии.

На шестом этапе действие совершается в скрытой речи и приобретает форму собственно умственного действия.

П.Я. Гальперин подчеркивал, что эмпирически формирование действия, понятия или образа может проходить с пропуском некоторых этапов данной шкалы.). Вместе с тем П.Я. Гальперин обращал внимание на то, что суть не в поэтапности, а в полной системе условий, позволяющей однозначно определить и

ход процесса, и его результат.

Реализация деятельностного подхода в практике преподавания обеспечивается следующей системой дидактических принципов:

Принцип деятельности заключается в том, что ученик, получая знания не в готовом виде, а, добывая их сам, осознает при этом содержание и формы своей учебной деятельности, что способствует успешному формированию его способностей, общеучебных умений.

Принцип непрерывности – означает преемственность между всеми степенями и этапами обучения с учетом возрастных психологических особенностей развития детей. Непрерывность процесса обеспечивает инвариантностью технологии, а также преемственностью между всеми степенями обучения содержания и методики.

Принцип целостности – предполагает формирование учащимися системного представления о мире, о роли и месте каждой науки в системе наук. У ребёнка должно быть сформировано обобщённое, целостное представление о мире (природе – обществе – самом себе), о роли и месте каждой науки в системе наук.

Принцип минимакса – заключается в следующем: школа должна предложить ученику возможность освоения содержания образования на максимальном для него уровне и обеспечить при этом его усвоение на уровне социально безопасного минимума (государственного стандарта знаний).

Принцип психологической комфортности – предполагает снятие всех стресс образующих факторов учебного процесса, создание на уроках доброжелательной атмосферы, **развитие диалоговых форм общения.**

Принцип вариативности – предполагает формирование учащимися способностей к адекватному принятию решений в ситуациях выбора, развитие у учащихся вариативного мышления, то есть понимания возможности различных вариантов решения проблемы, формирование способности к

систематическому перебору вариантов и выбору оптимального варианта.

Принцип творчества – означает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, приобретение ими собственного опыта творческой деятельности.

Деятельностный подход применим практически ко всем учебным предметам и прежде всего к предмету «Иностранный язык», целью которого является развитие иноязычной коммуникативной компетенции. В нем пользователи и изучающие язык рассматриваются как «субъекты социальной деятельности», то есть как члены социума, решающие задачи (не обязательно связанные с языком) в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности.

Деятельностный подход позволяет учитывать весь диапазон личностных характеристик человека как субъекта социальной деятельности, в первую очередь когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы. Это означает, что развитие иноязычной коммуникативной компетенции предусматривает развитие умений обучающихся пользоваться иностранным языком как средством общения и реализации коммуникативных задач, таких как понимание устных и письменных текстов, выражение своих чувств, отношений, запрос информации, побуждение партнеров к определенным действиям и т.д. **в реальной жизни.** Кроме того коммуникативной деятельности, как и другим видам деятельности присущи наличие цели, средств и мотива для ее осуществления, рефлексии, что настоятельно требует включения учащихся во все аспекты учебной деятельности и обучения ее приемам.

Речевая деятельность осуществляется в более широком социальном контексте, который и определяет истинный смысл высказывания. В рамках деятельностного подхода под решением задачи понимаются действия, производимые одним человеком или группой людей, каждый из которых стратегически использует свои специфические компетенции для

достижения определенного результата. Деятельностный подход позволяет учитывать весь диапазон личностных характеристик человека как субъекта социальной деятельности, в первую очередь когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы.

Коммуникативной деятельности, как и другим видам деятельности присуще наличие мотива, цели и средств для ее осуществления. Следовательно, в процессе обучения иностранному языку как средству коммуникации обучающийся должен знать и принимать цели обучения, иметь мотив для осуществления учебно-познавательной деятельности, участвовать в отборе содержания и средств обучения, анализировать процесс своего обучения и усваивать действия по достижению учебных целей.

Как видим, особенность реализации системно-деятельностного подхода в обучении иностранным языкам имеет два аспекта: **1. содержательный** – учиться реализовывать коммуникативное намерение, используя необходимые элементы иноязычной языковой системы и овладение УУД самостоятельно развивать это умение, а не учить отдельно лексику, грамматику, фонетику, не просто работать с текстом, а учиться технике пониманию содержания иноязычных текстов, умению найти в тексте необходимую информацию и т.п.; **2. процессуальный** – обучающийся является активным субъектом процесса обучения и принимает участие во всех выше перечисленных аспектах учебной деятельности: целеполагании, планировании, контроле, оценке, рефлексии и корректировке и овладевает самостоятельной ее организации, а также активно овладевать учебными действиями и переводить наиболее эффективные из них в мысленный план, т.е. формулировать для себя учебные стратегии. А учебная стратегия – это

и есть мысленный план действий для достижения учебной цели.

Организуя учебно-познавательную деятельность обучающихся, учитель должен учитывать ведущие для каждого возрастного периода виды деятельности, в которых развиваются психические и интеллектуальные качества личности и усложняются ее взаимоотношения с окружающим миром.

У младших школьников ведущей является **учебная деятельность**, Это очень хороший период для научения школьников учиться, развивать формирующиеся способности понимать цели, планировать свою учебную деятельность и производить минимальные операции по ее анализу и ее оценке. Учитель не должен потерять этот благоприятный период для становления обучающихся как субъектов деятельности.

У младшего подростка ведущим видом деятельности становится **общение со сверстниками**, что исключает из организационных форм учебной деятельности фронтальную работу или сводит ее к минимуму.

У старшего подростка ведущим видом деятельности является **симбиоз общения и общественно полезной деятельности, учебно-профессиональная деятельность** является ведущей у старшеклассников.

Вопросы для самоконтроля и обсуждения:

- Что означает «системно-деятельностный подход»?
- В чем состоит цель системно-деятельностного подхода?
- Кто разрабатывал теоретические основы системно-деятельностного подхода?
- Каковы принципы системно-деятельностного подхода?
- В чем проявляются особенности реализации этого подхода в иноязычном образовании? (Чему учить? Как учить?)

Использованные источники:

- Выготский Л. С. Педагогическая психология/ Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
- Гальперин, П. Я. Организация умственной деятельности и эффективность учения / П. Я. Гальперин // Возрастная и педагогическая психология: материалы Всесоюзного совещания. Пермь, 10–14 апреля 1973. – Пермь: Пермский пед. институт, 1974.
- Гессен С. И. Пед. соч. [Текст]: в 2 т. / С. И. Гессен, М. В. Богуславский, О. Е. Осовский; сост., авт. вступ. ст. и ред. Е. Г. Осовский. Саранск, 2001. Т.
- Давыдов, В. В. Лекции по педагогической психологии: учебное пособие для студ. вузов / В. В. Давыдов. – М.: ИЦ "Академия", 2006. – 224 с. – ISBN 5-7695-2918-0.
- Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М.: Академия, 2004. – 283
- Занков, Л. В. Избранные педагогические труды [Электронный ресурс] / Л. В. Занков. – Режим доступа: <http://www.zankov.com>
- Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2001. – 384 с. – ISBN 5-8843-9097-1.
- Петренко С. – Педагогическая психология: задачник [Электронный ресурс] <https://profilib.net/chtenie/107198/svetlana-petrenko-pedagogicheskaya-psikhologiya-zadachnik-20.php>
- Репкин, В. В. Развивающее обучение: теория и практика / В. В. Репкин, Н. В. Репкина. – Томск: Пеленг, 1997.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии/ С.Л. Рубинштейн. Серия Мастера психологии. – Питер:
- Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. Б. Эльконин; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 220 с.
- Учение и его структура. Знания и действия как предмет и результат учения [Электронный ресурс] // Сайт "Мир психологии. Психология для всех и каждого". – Режим доступа: <http://www.psyworld.ru/for-students/cards/general-psychology/962-2010-II-03-13-24-51.html>
- Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2001. – 288 с.

Раздел 2. Целеполагание и проектирование урока иностранного языка

План

- Проблемы целеполагания
- Требования к цели формулированию поурочных целей
- Стратегия согласования целей субъектами обучения
- Особенности проектирования урока

Под целью в образовании следует понимать предвосхищаемый результат – образовательный продукт, который должен быть реальным, конкретным. Целеполагание является проблемой современного урока. **Суть проблемы состоит в следующем:**

- **Подмена цели средствами урока.** Зачастую учителя получают моральное удовлетворение не от результата урока, а от того, чем занимались на уроке дети. В этом случае происходит подмена целей урока средствами их достижения. На таких уроках учителя используют целый фейерверк педагогических приемов, все дети вовлечены в работу, урок хорошо оснащен наглядностью. Все учащиеся получают хорошие и отличные отметки за активную работу. Вот только никто из детей не может сказать, чему он научился на этом уроке, что сможет сделать при помощи иностранного языка такого, чего он до этого урока не умел.
- **Формальный подход при постановке цели.** Расплывчатость и неопределенность спроектированных учителем целей приводит к непониманию целей учителем и учениками. В классе просто «проходят» учебник, выполняют упражнения. В результате обучающимся нечего рефлектировать, т.к. их учебно-познавательная деятельность структурирована только одним набором действий – упражнение 1, 2, 3 и т.д. Примером такой формальной постановки цели могут служить «Работа с текстом. Развитие устной речи»
- **Завышение цели.** «Развитие коммуникативной компетенции», «Развитие диалогической речи» и т.п.

По масштабу цели можно разделить на **локальные** и **глобальные**. Традиционно на уроке ставится глобальная цель (как в приведенных выше примерах), которую невозможно достичь за один урок. **Стратегические, глобальные цели образования изложены в законе РФ «Об образовании», в Национальной доктрине образования, в Концепции модернизации российского образования и других нормативных документах.** Они диктуются требованиями общества, государства. Глобальные цели – это ориентиры человеческой деятельности. Например, «интеллектуальное развитие учащихся», «овладение знаниями, необходимыми для практической деятельности».

Если **цель связана с конкретным уроком – это локальная цель**, она должна быть диагностичной, что означает наличие возможности и средства проверить достижение этой цели на этом же уроке. Например, «Обучающиеся научатся спрашивать друг друга и рассказывать о прошедших зимних каникулах». Или «Обучающиеся поймут содержание текста – описания внешности и характера Отто, на его основе описать кого-нибудь из одноклассников.»

- **Постановка собственной цели учителя.** Учитель формулирует цель для себя: «научить», «объяснить», «создать условия» и т.д. Иногда учащимся цель и не сообщается, и они вынуждены идти за учителями, не зная, куда и зачем. В лучшем случае цель урока учитель сообщает как данность, не предоставляя обучающимся возможности переформулировать цель, не удостоверившись в том, что обучающиеся принимают эту цель. В

таком случае эффективность учебно-познавательной деятельности на уроке снижается, а учащиеся не чувствуют своей ответственности за ее результаты.

Лингвистическая формулировка цели, которая была актуальна для традиционного обучения иностранным языкам, когда целью обучения было овладение системой языка, например «Введение и закрепление лексики по теме ...», «Образование и употребление перфекта» или «Предлоги места» или «Образование сравнительных степеней прилагательных и наречий»

В педагогике целеполагание - это процесс определения целей и задач субъектов деятельности (учителя и ученика), их предъявления друг другу, согласования с государственной программой обучения предмету, программой воспитания и развития школьников. Поэтому на уроке ставятся образовательная, воспитательная и развивающая цели. **Цели урока должны быть конкретными, понятными, осознанными, описывающими желаемый результат, диагностируемыми, реальными, побудительными (т.е. должны побуждать к действию) и обязательно принятыми всеми субъектами обучения.**

Обучающие цели урока формулируются из перспективы обучающихся и направлены на то, что обучающиеся узнают, чему научатся, что будут уметь делать при помощи изучаемого языка. Эти цели включают в себя овладение умениями и навыками реализовывать коммуникативнонамерение средствами иностранного языка (элементами языковой системы), приобретение знаний о культуре стран изучаемого языка, а также развитие практических умений поддерживать общение на иностранном языке и овладение учебными действиями и учебными стратегиями самостоятельного изучения и использования изучаемого иностранного языка. Следовательно, на место лингвистически сформулированных целей приходят **коммуникативные**

цели, например «Обучающиеся научатся называть и описывать предметы и действия по теме ...», «Обучающиеся научатся рассказывать о прошедших каникулах или выходных» или «Обучающиеся научатся сравнивать предметы и действия», «... научатся обозначать местоположение людей и вещей в пространстве и относительно друг друга».

Воспитательные цели направлены на достижение положительного отношения к знаниям, к процессу учения; на формирование идей, взглядов, убеждений, качеств личности, оценки, самооценки и самостоятельности; приобретению опыта адекватного поведения в любом обществе. Воспитательная работа на уроке должна планироваться самым тщательным образом. Формулировка воспитательных целей должна быть также конкретной.

Развивающие цели предусматривают формирование и развитие универсальных учебных действий, специально-предметных умений; совершенствование мыслительных операций; развитие эмоциональной сферы, речи учащихся, общей коммуникативной культуры; осуществление самоконтроля и самооценки, а в целом — становлению и развитию личности. К этим же целям относится развитие конкретных учебных действий и формулировка учебных стратегий, например, «Обучающиеся овладеют логикой учебных действий по извлечению заданной информации из печатного или аудио текста и сформулируют учебную стратегию нахождения информации в тексте.

Лишь в том случае, когда ученик осознает смысл учебной цели и участвует в ее формулировании, тогда он принимает ее как лично для него значимую, несет ответственность за ее достижение, и его учебно-познавательная деятельность становится более эффективной.

Чтобы ученик самостоятельно сформулировал и присвоил себе цель, его необходимо столкнуть с ситуацией, в которой он обнаружит дефицит своих знаний и способностей. В этом случае

цель им воспримется как проблема, которая, будучи реально объективной, для него выступит как субъективная, личная.

Цели должны быть достаточно напряженными, достижимыми, осознанными учащимися, перспективными и гибкими, то есть реагирующими на изменившиеся условия и возможности их достижения. Но это не является гарантией высокой результативности урока. Необходимо еще определить, как и с помощью чего они будут реализованы. Даже самая совершенная система целей обучения мало поможет практике, если учитель не будет иметь правильного представления о путях достижения этих целей через деятельность учащихся, последовательность выполнения ими отдельных действий. Умение согласования целей субъектов деятельности (учителя и ученика) является одним из критериев педагогического мастерства. При этом важно обеспечить ее понимание и принятие учащимися как собственной, значимой для себя.

На пути к ясной цели можно выделить пять шагов: уточнить цель; сформулировать ее в положительной форме; вычленить сенсорные показатели в терминах «вижу», «слышу»; согласовать цели с партнерами по общению; учесть при этом ближние и дальние перспективы.

Делая первый шаг – уточнение и спецификация цели или серии целей, необходимо побуждать обучающихся к наиболее точному определению желаемой цели и к размышлению о том, что будет полезным, а что вредным для ее достижения, к актуализации и анализу своего прошлого опыта на предмет того, как прежние достижения можно использовать в новом деле.

Второй и третий шаги – формулировка цели в положительной форме и вычленение ее сенсорных показателей в терминах «вижу», «слышу», «чувствую» – взаимосвязаны. Человек может добиться успеха, если он будет стремиться к тому, что хочет он. Поэтому и цели надо формулировать в положительной

форме. Для этого обучающему нужно задать себе вопросы: «Что я увижу, когда достигну результата? Что услышу? Что почувствую?».

Четвертый шаг – согласование целей с партнерами по общению – это путь превращения обучающихся в соратников, в команду, в которой успехи одних будут способствовать успеху других.

Пятый шаг – принятие ближних и дальних целей – важен, так как, зная конечный пункт своих желаний, человек всегда может выбрать оптимальную траекторию его достижения. Осознанное представление ближнего и дальнего результатов немедленно сфокусирует и улучшит процессы мышления и поведения, укрепит мотивацию к взаимодействию.

Учителю иностранного языка необходимо осознать, что традиционное формулирование образовательной цели урока ИЯ, как-то: «Введение и закрепление лексики по теме...» или «Образование сравнительных степеней прилагательных» и т.п. отражают формальную, а не коммуникативную суть урока, и являются педагогическими, а не личностно-ориентированными, отражая деятельность учителя, а деятельность обучающихся.

Так как ФГОС нацеливает на достижение результатов, помогающих решать жизненные проблемы, то и формулировка цели урока иностранного языка должна отражать то, что будут знать, чему научиться обучающиеся в результате организованного на уроке дидактического и коммуникативного взаимодействия, какое коммуникативное намерение смогут реализовать с использованием иностранного языка в жизни, например: обучающиеся смогут назвать предметы и действия в ситуации...; смогут сравнить качества, количество предметов, явлений; выразить удовлетворение, неудовлетворение увиденным, услышанным, прочитанным; понять полностью текст, его главную мысль, найти заданную информацию и т.д.

Поэтому образовательные цели урока рекомендуется формулировать примерно так: Учащиеся смогут, научатся сравнивать, описывать, рассказывать, выражать согласие, несогласие, поздравлять.... Учащиеся будут знать, что предпочитают зарубежные сверстники есть, читать, делать в свободное время, как рассказать о прошедших событиях, как обозначить положение предметов в пространстве и относительно друг друга.... . Учащиеся смогут использовать расписание..., план города и т.д. Учащиеся будут иметь представление о.... Последнее особенно касается межкультурного обучения.

Решение учебных задач, если они решаются для себя, вызывает положительные эмоции, что усиливает учебную мотивацию. При решении коммуникативной задачи совершаются внутренние психические действия: мыслительные, перцептивные, мнемические. В них в свою очередь включаются действия сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации, абстрагирования, опознания или идентификации, действия запечатлевания объекта или сохранения его в памяти, фильтрации, структурной организации. Учитывать, поддерживать и совершенствовать эти действия - задача учителя.

ФГОС требует включения учащихся в процесс целеполагания уже на этапе начального обучения. Этот процесс не следует форсировать. Прежде, чем школьники научатся сами ставить цели, учителю необходимо показать им, какие цели ставит общество и государство перед учащимися, ознакомить их с предметными требованиями, научить сначала понимать учебные цели и принимать их, сравнивая эти цели со своими интересами и потребностями. Следующим этапом должно стать привлечение учащихся к переформулированию целей. А уже на старших этапах обучения возможно самостоятельное формулирование целей обучения. А вот то, что необходимо для достижения этих целей, планирование

действий для достижения поставленных целей особенно в предметной области «иностранный язык» можно и нужно обсуждать с учащимися и на самых начальных этапах обучения, т.к. даже младшие школьники имеют опыт общения и в состоянии сказать, что необходимо, например, чтобы рассказать зарубежному сверстнику о своей семье или о себе и т.д.

Приемами включения учащихся в процесс целеполагания могут стать: тема-вопрос; работа над понятием; ситуация яркого пятна; исключение; домысливание; проблемная ситуация; группировка; подводный диалог; задание «собери слово»; исключение; проблема предыдущего урока. Приемы включения учащихся в процесс целеполагания строятся на диалоге, поэтому очень важно грамотно сформулировать вопросы к обучающимся, учить детей не только отвечать на них, но и формулировать свои вопросы.

Цель необходимо записать на доске. Затем она обсуждается, при этом выясняется, что цель может быть не одна. Теперь необходимо поставить задачи (это можно сделать через действия которые будут выполняться: читать учебник, сделать конспект, слушать доклад, составить таблицу, выписать значения слов и так далее). Задачи также записываются на доске.

В конце урока необходимо вернуться к этой записи и предложить учащимся не только проанализировать, что им удалось сделать на уроке, но и увидеть, достигли ли они цели, а в зависимости от этого – формулируется домашнее задание. Обязательными условиями использования перечисленных приемов является: учет уровня знаний и опыта детей, доступность, т.е. разрешимая степень трудности, толерантность, необходимость выслушивания всех мнений правильных и неправильных, но обязательно обоснованных, вся работа должна быть направлена на активную мыслительную деятельность.

Цели и задачи реализации

предметной области “Иностранные языки”, сформулированные в Концепции преподавания.

Цели обучения иностранным языкам требуют постоянного уточнения и обновления в связи с меняющимися

перспективными задачами развития российского государства и с запросами общества. От целей зависят и содержание, и средства, и технологии обучения.

Проектирование урока иностранного языка в соответствии с требованиями ФГОС

Принятие системно - деятельностного подхода в качестве методологического базиса с необходимостью влечет за собой изменение логики принятия решений педагогом в процессе планирования урока ИЯ. После формулирования цели урока, как было описано выше (что будет знать, уметь, чувствовать учащийся), учитель должен решить, **что должны делать учащиеся для достижения этой цели, в какие виды деятельности они должны быть вовлечены** и в какой режим или социальную форму (парную, групповую, индивидуальную или коллективную работу). Фронтальная работа сводится к нулю. Затем педагог подбирает соответствующее содержание, учебный материал. А уже затем продумывает свою стратегию поведения на уроке.

Вся выше перечисленная деятельность учителя **происходит до урока.** На уроке учитель формулирует задания, организует взаимодействие учащихся с материалом и друг с другом, мотивирует, оказывает помощь, подбадривает, регулирует и направляет деятельность учащихся, организует рефлекссию и оценку учебно-познавательной деятельности учащихся.

Познавательная деятельность учащихся должна быть организована учителем в соответствии с логикой протекания психических процессов во время овладения новым знанием, развития навыков и умений. Вот почему обучение

иноязычному общению **после совместно сформулированной и принятой обучающимися цели** начинается с **подготовки учащихся** к восприятию нового материала. Вместо традиционной речевой зарядки, зачастую далекой от изучаемых средств коммуникации, рекомендуется планировать этап **«Вхождения» в тему.** Задачами этого этапа могут быть: введение в ситуацию, установление связи нового материала с имеющимися у учащихся знаниями, представлениями, опытом; актуализация этих знаний, представлений и опыта для облегчения понимания нового материала; снятие смысловых и языковых трудностей для восприятия нового; и, наконец, развитие антиципации, предвосхищение смысла нового материала, выдвигание гипотез.

Далее осуществляется презентация нового материала с учетом имеющихся у обучающихся ведущих каналов восприятия. Задачей этапа презентации является умение учащихся понять основной смысл предъявляемого материала, **успешность которого проверяется преимущественно невербальными средствами** реагирования учащихся на задания учителя. **Задача этапа семантизации** – понимание предъявленного материала на уровне фразы и слова, достигается системой заданий, требует повторного обращения учащихся к предъявленному новому материалу.

Этап тренировки первого уровня имеет задачу удержание в памяти учащих языкового материала при помощи репродуктивных упражнений и создает базу для развития речевых и коммуникативных умений. **Этап тренировки второго уровня** реализуется через систему репродуктивно-продуктивных заданий и упражнений и развивает речевые и коммуникативные умения и навыки. **Задача этого этапа** – корректное использование новой структуры, нового языкового материала для реализации коммуникативного намерения.

На этапе применения учащиеся могут свободно высказываться и реализовывать коммуникативную цель всего урока. **Таким образом, этап применения демонстрирует достижение цели урока.**

Каждый урок должен включать в себя этап рефлексии, задачами которой являются:

- осознание учащимися процесса своего учения, своего места в этом процессе;
- сравнение результатов учения и поставленных целей;
- анализ учебных действий, определение сбоев;
- корректировка действий или целей;

- оценка и самооценка результатов и действий;
- припоминание и перевод успешных учебных действий в мысленную форму, т.е. формулировка учебных стратегий

Планурока или его технологическая карта лучше всего может быть представлена в табличном варианте, который позволяет **отслеживать и логику организации учебно-познавательной деятельности, и соответствие деятельности учащихся целям и задачам урока, и его этапов, а также роль учителя на уроке, как организатора и модератора этой деятельности.** Этапы урока располагаются по вертикали этой таблицы, и они соответствуют логике протекания психических процессов при овладении новым знанием, становлении навыков и развитии умений а логика принятия решений учителем при проектировании урока отражается в горизонтали таблицы. например:

Класс:

Тема урока:

Цели урока: образовательная; развивающая; воспитательная

План урока (Технологическая карта урока)

Время	Этап урока	Задачи	Деятельность уч-ся	Формируемые УУД	Социальные формы взаимодействия	Содержание\ средства обучения	Деят-ть учителя
5 мин.	Орг-мо-мет	осознание и принятие цели урока	формулируют цель для себя; согласовывают свои цели, принимают общую цель	регулятивные	индивидуальная, коллективная (пленум)	цели обучения,	мотивирует, фиксирует формулировку собственных целей гармонизирует принятие общей цели
5 Мин.	Подготовительный (вхождение в тему)	актуализация фоновых знаний; снятие трудностей; антиципация,	называют ассоциации; догадываются о значении новых слов, соединяя картинку и слово; высказывают гипотезы	познавательные: логические	пленум, парная, групповая	фоновые знания; Картинки; доска, тема урока	подбадривает, помогает с формулировкой
6 Мин.	Презентация	понимание основного содержания предъявляемого мат-ла	читают, (слушают или, смотрят), отмечают правильный ответ; сравнивают свои решения	учебно-познавательные, коммуникативные	индивидуальная, парная, коллективная (пленум)	Текст/диалог для чтения или аудирования, видеofilm и т.д.	Дает задание, наблюдает, помогает, регулирует работу в пленуме
10 Мин.	Семантизация	детальное понимание предъявляемого мат-ла	отвечают на вопросы, соединяют части предложений. уточняют детали, сравнивают	логические, коммуникативные	парная, групповая, коллективная (пленум)	текст/диалог для чтения или аудирования видеofilm, задания для контроля детального понимания	Ставит задачи, наблюдает, помогает, моделирует

15-20 мин.	Тренировка	Корректное использование языковых средств для реализации коммуникативных задач Или при работе с текстами: выделение структуры дискурса и дискурсивных средств	Имитируют произношение, структуру, заполняют пропуски, отвечают на вопросы. Подбирают синонимы, антонимы. Или составляют план диалога. рассказа, переказа, подбирают аргументы	знаково-символические; коммуникативные: компенсаторные, дискурсивные	парная, групповая, коллективная	речевые образцы, листы с заданиями	ставит задачу, организует работу, наблюдает, помогает, консультирует
	Применение	Уч-ся могут реализовать коммуникативное намерение (спросить, ответить, вести дискуссию, изложить основное содержание etc.)	Ведут диалог, дискуссию пересказывают, -и т.д. Слушают, задают вопросы	Коммуникативные, личностные	Коллективная (пленум)	подготовленные уч-ся мат-лы	модерирует, протоколирует ошибки
5 мин.	Рефлексия	уч-ся могут анализировать свой процесс учения и свое место в нем; Осознание УУД, вывод учебной стратегии	сравнивают цель и результат; припоминают свои учебные действия, переводят их в мысленный план (формулируют стратегию)	регулятивные: оценка, анализ, Учебно-познавательные – логические; Личностные: самооценка	коллективная, индивидуальная	произведенная учебно-познавательная деятельность	модерирует, помогает сформулировать стратегию оценивает

При рассмотрении предлагаемой технологической карты урока иностранного языка некоторые педагоги задают вопрос «Почему деятельность учителя стоит на последнем месте, ведь учитель – один из важных субъектов образовательного процесса?» Отвечаем: без сомнения учитель важный субъект процесса обучения иностранным языкам,

но его основная деятельность, очень значимая деятельность совершается до урока, в процессе создания проекта урока. Он принимает решения о том, какие задачи поставить перед учащимися, решение которых приведет их к достижению цели; какие виды деятельности предложить обучающимся, чтобы поддержать их

мотивацию, какие материалы и как презентовать обучающимся с разными репрезентативными системами, как оптимизировать взаимодействие обучающихся. Учитель прогнозирует возможные затруднения обучающихся, конфликты и планирует мероприятия для их преодоления. Вся эта деятельность совершается до урока, а поле деятельности на уроке предоставляется обучающимся, а учитель выступает регулятором, модератором деятельности обучающихся, консультантом и помощником.

Опытные педагоги должны заметить и отличный от традиционного порядок принятия решений при планировании (проектировании) урока. После постановки цели в **традиционном** педагог центрированном образовании ставился вопрос о предметном содержании обучения. А при **реализации системно-деятельностного подхода** необходимо решить в качестве второй после целеполагания задачи, какую деятельность, какие действия должен совершить обучающийся для достижения поставленной цели, а далее необходимо решить в какой социальной форме взаимодействия будет решаться задача,

становлению каких УУД будет или должна способствовать деятельность обучающихся. С учетом перечисленного принимается окончательное решение о выборе соответствующего содержания. Еще один довод в пользу такого места для деятельности обучающихся – это сцентрированность процесса обучения на развитие личности школьников и их взаимодействии.

Вопросы для самоконтроля и обсуждения:

1. Как определяется понятие «цель»?
2. Что изменилось в целеполагании согласно Концепции преподавания предметной области «Иностранные языки»?
3. Какие шаги должен предпринять учитель для согласования целей урока «иностранный язык»?
4. Почему план урока составлять в форме технологической карты?
5. Каковы этапы урока согласно логике протекания психических процессов при овладении новым знанием? Каковы задачи этих этапов?
6. Почему в технологической карте урока деятельность обучающихся стоит прежде чем деятельность учителя

- Аствацатуров Г.О. Технология целеполагания урока. Волгоград, издательство «Учитель», 2008.
- Алексеева Л. Н. Рефлексия как средство творческого понимания- автореф. дис.... канд. психол. наук. – М., 1988.
- Андрианова Г. А. Целеполагание и рефлексия в творчестве // Школа творчества: сборник ученических работ. – Ногинск, 1996.
- Вульф В. Б., Харькин В. Н. Педагогика рефлексии. – М., 1995.
- Гин А. Приемы педагогической техники. «Вита Пресс», 1998.
- Концепция преподавания предметной области «Иностранные языки»
- Каким должен быть современный урок. <http://www.it-n.ru>
- Активизация мыслеречевой деятельности учащихся на этапе урока «Постановка учебной задачи». <http://www.festival.1september.ru>
- Целеполагание при проектировании урока. <http://nmc.nevarono.ru>

Раздел 3. Рефлексия в иноязычном образовании

Проблема организации и корректировки образовательной деятельности связана с успешностью ее осмысления. Традиционная педагогика не требует осмысления происходящего ни от учителя, ни от учеников, в ней нет места рефлексивным видам деятельности. Вместо этого применяется закрепление или обобщение полученных знаний.

Педагогу чаще всего предлагается набор готовых средств для организации процесса усвоения знаний на каждом этапе. От педагога редко требуют собственного установления, переопределения или корректирования целей обучения, его содержания и других элементов учебного процесса. ФГОС же предлагает учителю решать проблему постановки целей обучения, разработки плана обучения, конструирования системы занятий, форм рефлексии и оценки.

Рефлексия (лат. обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Рефлексия в обучении – это мыследеятельностный, чувственно-переживаемый процесс осознания субъектом своей учебной деятельности. Цели рефлексии – вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности: ее цель, смысл, вид, отдельные составляющие деятельность действия, проблемы, пути их решения, полученные результаты и т.п. Без понимания способов своего учения, механизмов познания учащиеся не смогут присвоить тех знаний, которые они добыли.

Рефлексия помогает ученикам сформулировать получаемые результаты, переопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь. Если физические органы чувств для человека являются источником его внешнего опыта, то рефлексия – это источник внутреннего опыта, способ самопознания и необходимый инструмент мышления. Рефлексивная

деятельность позволяет школьнику осознать свою индивидуальность, уникальность и предназначение, которые «высвечиваются» из анализа его предметной деятельности и ее продуктов, поскольку ученик проявляет себя в приоритетных для него областях бытия и ему присущих способах деятельности.

По мнению ряда ученых, без рефлексии нет учения: «Ребенок, повторяющий деятельность, заданную в образце сто раз, вполне может ничему не научиться. Тот, кто повторяет – не учится. Освоение происходит только тогда, когда в дело включается направляемая рефлексия, за счет которой и выделяются сами схемы деятельности – способы решения задач или рассуждения. Усвоение выступает как прямой продукт такого рефлексивного процесса».

Рефлексивные способности обнаруживают уже 5 – 6-летние дети. Они могут назвать способы, которые они применяли, для того чтобы нарисовать картину, решить задачу или составить математический пример. Особенно актуальна рефлексия для дистанционных форм обучения, когда ученик и учитель разделены пространством. В этом случае ученику необходимо предоставить механизм самосознания его деятельности, который поможет наблюдать за ходом обучения не только ему, но и дистанционному педагогу.

Рефлексия как образовательная деятельность относится к нескольким областям: онтологической, связанной с содержанием предметных знаний, назовем ее **результативной**, обозначающей сравнение поставленных целей и результатом, а также оценку результата; **психологической**, обращенной к субъектам деятельности и их взаимодействию в этой деятельности, а также атмосферы и психологического климата урока; **процессуальной**, обращенной к самой деятельности, ее логики и качества а также целесообразности. Осмысливая собственную образовательную

деятельность, ученик акцентирует внимание как на «знаниевых» продуктах деятельности, так и на структуре самой деятельности, которая привела его к созданию данных продуктов.

Рефлексия подразумевает исследование уже осуществленной деятельности с целью фиксации ее результатов и повышения в дальнейшем ее эффективности. По итогам рефлексии можно не только обдумывать будущую деятельность, но и выстраивать ее реалистичную структурную основу, напрямую вытекающую из особенностей деятельности предыдущей. Методика организации рефлексии ученика на уроке включает в себя следующие этапы:

1. Остановка предметной (до рефлексивной) деятельности. Выполняемая по учебному предмету деятельность — коммуникативная, физическая, художественная или иная — должна быть завершена или прекращена. Если решалась задача и возникла непреодолимая трудность, то решение приостанавливается и все внимание обращается к «разбору предыдущего полета».
2. Восстановление последовательности выполненных действий. Устно или письменно описывается все, что сделано, в том числе и то, что не окажется важным ученику на первый взгляд.
3. Изучение составленной последовательности действий с точки зрения ее эффективности, продуктивности, соответствия поставленным задачам. Параметры для анализа рефлексивного материала выбираются из предложенных учителем или определяются учеником на основе своих целей.
4. Выявление и формулирование результатов рефлексии. Выделяют несколько видов таких результатов, к которым относятся:
 - предметная продукция деятельности — идеи, предположения, закономерности, ответы на вопросы и т.п.;

- способы, которые использовались или создавались (изобретались) в ходе деятельности;
- гипотезы по отношению к будущей деятельности, например: по качеству и количеству то-то возрастет так-то.

5. Проверка гипотез на практике в последующей предметной деятельности.

На определенном этапе деятельности, например, после получения образовательного продукта или в результате возникшего противоречия, вновь проводится рефлексия, выявляются новые результаты, выдвигаются новые гипотезы и т.д. Образовательная деятельность представляет собой «челночное» движение чередующихся деятельностей — предметной и рефлексивной, соответствующих возрастным и иным особенностям детей. Рефлексия не должна быть только вербальной: младшие школьники, например, могут «рисовать свой день». Важным фактором, влияющим на эффективность рефлексии в обучении, является многообразие ее форм, соответствующих подбирать цвета для закрашивания таблиц; старшие — строить графики изменения параметров своей деятельности на протяжении всего урока. Проблема, с которой приходится сталкиваться при введении элементов рефлексии в традиционный учебный процесс, состоит в том, что ученики обычно не испытывают потребности в осознании своего развития или приращения, не обнаруживают причин своих результатов или проблем, затрудняются сказать, что именно происходит в ходе их деятельности.

Учитель должен подвести учеников к необходимости рефлексии, иначе могут возникнуть по-мехи на пути развития личности. Начинать обучение рефлексии нужно уже с младшего школьного возраста, уделяя особое внимание обучению ребят анализу того, что они делают, и что с ними происходит. Для этого применяются самые разные способы: устное обсуждение, письменное анкетирование, рисуночное или

графическое изображение изменений, происходящих с учеником в течение урока, дня или недели.

В качестве опоры для рефлексивной деятельности ученикам предлагаются ориентировочные вопросы:

1. Каковы ваши главные результаты, что вы поняли, чему научились?
2. Какие задания вызвали наибольший интерес и почему?
3. Как вы выполняли задания? , Припомните свои действия!
4. Попробуйте сформулировать правило для таких же успешных действий при выполнении аналогичных заданий в будущем
5. С какими трудностями вы столкнулись и как вы их преодолевали?
6. Каковы замечания и предложения на будущее (себе, учителям, организаторам конкурса)?

Важен психологический подход к организации рефлексии ученика. Задача педагога – создать для ученика такие условия, чтобы он захотел обсуждать урок или свою деятельность. Если ученик не желает делать это публично, можно предложить ему «тихую» рефлексия: «написать» или «нарисовать» свою деятельность. Эффективной оказывается рефлексия чувств, т.е. вербальное

или невербальное описание чувств и ощущений, возникающих в той или иной образовательной ситуации. Вначале дети немногословны, пишут, например, что чувствовали интерес, затруднение, усталость, радость, нарастающее понимание и т. п. Мало кто пытается понять причины своих чувств, осознать связь полученных результатов обучения с характером переживаний в ходе познания.

Поскольку словами трудно адекватно передать чувства, применяются невербальные способы чувственной рефлексии, организующие деятельность с помощью рисунков, ассоциаций, музыки и других средств. Ученики в этом случае не переводят чувства в слова, а выражают их эмоционально. Рефлексия связана с целеполаганием. Постановка учеником целей своего образования предполагает их выполнение и последующую рефлексия – осознание способов достижения поставленных целей: их припоминание в логическом порядке и перевод их в мысленную форму и зафиксировать (записать) их. Рефлексия в этом случае – не только итог, но и стартовое звено для новой образовательной деятельности и постановки новых целей. т.е.

Источники:

- Давыденко Т.М. Теоретические основы рефлексивного управления школой: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1996.
- Зак А.З. Экспериментальное исследование рефлексии у младших школьников // Вопросы психологии. – 1987. – № 2.
- Калмановский А. Б., Куценко Е.Г. Движение к рефлексии в младших классах // Школа самоопределения. Шаг второй / ред. и сост. А Н Тубельский. – М., 1994.
- Краевский В. В. Методологическая рефлексия // Советская педагогика. – 1989. – № 2.
- Семенов И. П., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии – 1983 – № 2.
- Шубкина Т.Н. Гармонизация взаимодействия субъектов обучения иностранным языкам. Новосибирск. Изд-во НИПКиПРО, 2009 г.
- Щедровицкий Г. П. Избранные труды. – М., 1995. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. – М., 1997. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции). – М., 1993.

Раздел 4. Развитие функциональной грамотности на уроках иностранного языка

Функциональная грамотность по определению А. А. Леонтьева – это «способность человека использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений»

ФГОС ООО определяет функциональную грамотность как способность «решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности

Направлениями функциональной грамотности являются: математическая грамотность, читательская грамотность, естественно-научная грамотность, финансовая грамотность, глобальные компетенции, креативное мышление

В каких реальных жизненных ситуациях может пригодиться иностранный язык? Прежде всего, в чтении как способе извлечения информации из печатных источников для удовлетворения своих образовательных потребностей и профессионального роста в устно речевом и письменном общении с представителями иных культур, при решении бытовых проблем в случае пребывания в иноязычном окружении. Обучение иностранному языку прежде всего развивает читательскую функциональную грамотность, вносит вклад через содержание текстов для чтения средств обучения (информационные средства) вклад в развитие глобальных компетенции, и, благодаря различного рода творческих заданий, большой вклад в развитие креативного мышления.

Мы остановимся на развитии читательской грамотности как на первоочередной среди выше названных.. «Грамотность в чтении – это способность человека к пониманию письменных текстов и рефлексии на них, к использованию их содержания

для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества»

- общая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла;
- выявление информации;
- интерпретация;
- рефлексия на содержание текста;
- рефлексия на форму текста.

Какие тексты окружают нас в повседневной жизни? Это статьи, рецепты, инструкции, правила, расписания, рецепты, программы, анонсы фильмов, театральные постановки, объявления, статьи, справки, документы разного рода, письма личные и официальные и т.п.

Для развития читательской грамотности **нужны следующие материалы:** тексты разных жанров и стилей, •не сплошные тексты (графики, диаграммы)•задания на знание стратегий разных видов чтения, задания на тренировку стратегий разных видов чтения; задания для разных этапов работы с текстом, Ну конечно же, необходимы и задания на повышение мотивации к чтению, проектные задания на применение содержания прочитанного . Первоочередным заданием является развитие стратегий чтения, знаний структуры и и речевых клише, характерных для текстов того или иного жанра, т.к. они как раз и обеспечивают первое и самое важное понимание содержания текста. Без понимания невозможна ни интерпретация, ни рефлексия, и не развивается креативное мышление.

Многочисленное выполнение ПИЗА подобных или ЕГЭ подобных заданий не обеспечивает их успешного выполнения, если обучающиеся не знают, как понимать иноязычный текст, как извлекать или находить в нем заданную информацию. **Это могут обеспечить только учебные стратегии чтения, которые представляют собой мысленный план учебных действий по достижению учебной цели – понимание**

иноязычного текста.

Именно развитию учебных стратегий чтения иноязычных текстов и стратегиям

построения устного или письменного высказывания посвящаются следующие разделы данного пособия.

Раздел 5 Проектирование развития читательской грамотности.

Шаг первый – понимание и извлечение информации

Вы уже знаете модель отработки иноязычных текстов для развития на основе чтения различных видов речевой деятельности и языковых

аспектов. Работа с текстом использует следующую модель организации учебно-познавательной деятельности:



Теперь давайте посмотрим, как вписывается в этот процесс развитие УУД чтения, и как формулируются задания для обучающихся, чтобы проделав указания учителя, школьники сами смогли сформулировать учебную стратегию (т.е. перевели свои действия в умственный план), осознали свои шаги и их логику при чтении иноязычных текстов, что очень важно при выполнении заданий ЕГЭ и ОГЭ, т.к. это экономит время и усилия экзаменуемых.

Прежде всего учителю самому нужно знать эти УУД, но не давать их обучающимся как готовое правило, а побуждать своими указаниями к поэтапным действиям обучающихся и к осознанию этих действий, рефлексии и формулировки логики этих действий, т.е. к выводу соответствующих УУД.

Как вписывается этот процесс в модель работы с текстом?

Эти мероприятия выполняются сразу после подготовки к чтению и облегчения понимания (снятия трудностей): предъявляется текст и задания к нему. Учитель говорит, что сейчас обучающиеся научатся эффективно выполнять задания к текстам. В том числе и экзаменационным. Далее он формулирует указания на соответствующем языке, эти указания соответствуют ниже приведенным

УУД для соответствующей цели (вида) чтения.

УУД при подборе заголовка к текстам:

- Сначала внимательно прочесть задание от учителя немецкого: (Lesen Sie (lest) zuerst aufmerksam die Aufgaben zum Text!) Задание от учителя английского: (Start with the reading of the questions)
- Прочесть 1й предлагаемый заголовок и подчеркнуть в нем ключевые слова (Lesen Sie (lest) den ersten Titel und unterstreichen Sie (unterstreicht) Schlüsselwörter darin!) Read the first title and underline the keywords in it
- Просмотреть тексты с поиском ключевых слов, отмеченных в заголовке. (Sehen Sie (seht) die Texte durch und sucht die unterstrichenen Schlüsselwörter oder deren Synonyme darin!) (Look through the text (Review the text) and focus on underline words in the questions!)
- Подчеркнуть в тексте предложение с ключевыми словами или их синонимами. (Unterstreichen Sie (unterstreicht) gefundene(n) Sätze (Satz) mit Schlüsselwörtern!) Underline in the text sentences containing the found keywords or their synonyms or antonyms!
- Сравнить заголовок и предложение в тексте с аналогичным ключевым

словом. (Vergleichen Sie (vergleicht) den Titel und den gefundenen Satz!) Compare the meaning of the title and the sentences in the text!

- При отсутствии противоречий сделать выбор в пользу данного соответствия (Wenn diese Sätze in Bedeutungen zusammenfallen, passt der Titel zu dem Text, wo der (die) Satz (Sätze) gefunden worden sind) If they do not contradict each other, choose the answer "yes! If the meanings do not match, choose the answer "no"!
- По аналогичному алгоритму проделать поиск для других заголовков. (Eben so suchen (sucht) den Text für den nächsten Titel) Perform the same actions with other titles and texts!

Следующий шаг учителя – организация рефлексии и побуждение к выводу, формулировке правила, стратегии. Учитель просит обучающихся припомнить действия, которые они совершали, чтобы выполнить задания к тексту.

Потом попросить сформулировать правило подбора заголовка к тексту.:
1. Вспомните, что вы делали, чтобы подобрать заголовок к тексту. (Erinnert euch jetzt daran, was alles ihr gemacht habt, um den passenden Titel zu finden!)
2. Попытайтесь сформулировать для себя алгоритм ваших действий для самостоятельного поиска подходящих заголовков. (Versucht eure eigene Regel zu formulieren: Wie finde ich den richtigen Titel zum Text). Начните так: Если мне нужно подобрать заголовок к тексту из нескольких, то я сначала ..., затем ..., потом ... и. наконец,

Точно также преобразуйте УУД в побуждения для развития УУД для других видов деятельности.

УУД при поисковом чтении:

- Сначала читать задание и вопросы к тексту или заданную для поиска информацию (Задание от учителя английского: (Start with the reading of the questions to the text!))
- В заданной информации или поставленных к тексту вопросах

подчеркнуть ключевые слова (Underline the main words in them!)

- Читать текст, ориентируясь на ключевые слова и их синонимы или противоположные по смыслу слова (Look through the text (Review the text) and focus on underline words in the questions!)
- Найдя в тексте ключевые слова вопроса или заданной информации, сравнить текстовое предложение и вопрос (Compare the found sentences with question!)
- При совпадении смыслов сделать выбор «да» (If the meaning is the same, write down the answer "Yes"!)
- При расхождении смыслов сделать выбор «нет» (If they differ, write down "No" as an answer!)
- Не найдя в тексте ни совпадений, ни противоречий с вопросом или заданной информацией, сделать выбор «об этом в тексте не говорится». (If you didn't find any differences or similarities, write: this is not mentioned in the text!)

Рефлексия (Reflection):

- Remember what have you done to find answers on the questions!
- Try to formulate a rule for finding the necessary information in the text!

В обоих случаях очень важно знание значений предлогов, союзов, наречий и частиц, таких как „zu“, „kaum“, „deshalb“, „darum“, „da“, различать „wenn“ и «wann»/ too, much, more, that's why, less than, a bit

УУД для текстов с пропусками:

- Перечитать предыдущее и последующее предложение;
- Определить, какой член предложения отсутствует (нужно знание порядка слов в предложении);
- Подумать, какой частью речи выражен этот пропущенный член предложения;
- С каким другим членом предложения или частью речи связано пропущенное слово (нужно знать управление глаголов, предлоги иногда пословицы);
- Определить форму пропущенного слова;

- Вставить слово вместо пропуска, **Далее примеры планирования урока с применением имплицитного и эксплицитного (на отдельном уроке** | **в специально организованной учебно-познавательной деятельности) путей развития учебных стратегий чтения**

Примерное проектирование урока по имплицитному пути (включенному в систему работы с текстом) развитию читательской грамотности обучающихся на иностранном языке

1. Урок развития читательской грамотности, шаг 1 - понимание содержания, поиск информации

Класс:

Тема (изучаемая по плану)

Цели: 1. Образовательная: Обучающиеся полностью поймут содержание текста «название» Или : Обучающиеся смогут найти в тексте «название» требуемую информацию

Развивающая: Обучающиеся будут знать необходимые учебные действия по детальному (изучающему) или выборочному чтению и сформулируют учебную стратегию извлечения информации из текста

Этап	Задача	Деятельность уча-	Соц. формы	Содержание/ср-ва	Деятельность учителя
Организа- ционный	Постановка и принятие цели урока	Осмыслиют, принимают цель	Пленум (весь класс, группа)	Предложение учи- теля/доска	Предлагает цель, спрашивает мнение обучающихся, записы- вает цель с согласия обуча-ся на доске
Подготови- тельный	1. Актуализация фоновых знаний (все, что знают обучающиеся из других пред- метов и личного опыта) 2. Снятие трудно- стей	Называют свои ассоциации, фиксируют их на доске (Ас- социограмма); высказывают предположения о содержании текста. Догадываются о значении не знакомых, но важных для по- нимания текста слов из пред- ложенных учителем облегчен- ных, однозначных контекстов или других заданий (см. мате- риалы 2 сессии), сравнивают результаты своих догадок и решений	Пленум, групповая или парная работа	Опыт обучающих- ся, подготовлен- ные материалы учителя (контек- сты, картинки, си- нонимы, антони- мы и т.д.), которые можно назвать «Рабочий лист №	Мотивирует обучающихся к высказыванию на родном и на иностранном языке, дает при- необходимости иноязычные со- ответствия, помогает фиксиро- вать ассоциации на доске. Раздает рабочие листы с за- данием в группы и организует сравнение результатов группо- вых или парных выполнений за- даний, корригирует неточности

<p>Работа с текстом</p>	<p>Обучающиеся находят подтверждения или опровержения высказываний контрольного задания</p>	<p>1. Читают и понимают высказывания из контрольного задания к тексту, маркируют в них ключевые слова. 2. просматривают текст, ориентируясь на ключевые слова или их синонимы. 3. Сравнивают содержание найденного предложения с данным высказыванием. 4 при совпадении смыслов отмечают высказывание как правильное. 5 при расхождении смыслов отмечают высказывание как неправильное. 6. Не найдя ни совпадений не различий содержания высказывания с текстом отмечают данное высказывание как «об этом не говорится в тексте. 7. сравнивают результаты и анализируют допущенные ошибки.</p>	<p>Групповая или парная работа,</p>	<p>Текст и высказывания к нему</p>	<p>Спросив обучающихся о том, какие бы действия выполнили бы они сами, учитель дает обучающимся установки на каждое из действий и побуждает их к сравнению результатов действий, анализируя вместе с обучающимися неверные решения</p>
<p>Рефлексия</p>	<p>Обучающиеся научатся анализировать процесс чтения, будут знать необходимые для этого действия и языковые знания и смогут сформулировать учебную стратегию или детальное чтение</p>	<p>1. Припоминают свои учебные действия; 2 называют языковые единицы, незнание которых или недооценка которых привела к неправильным решениям; Формулируют учебную стратегию по формуле: «Если мне нужно детально понять текст или извлечь из него необходимую информацию, то я сначала ..., затем ..., потом, и» 1. Сравнивают свои формулировки, если работали в парах, индивидуально или в группах</p>	<p>Пленум Парная или даже индивидуальная работа</p>		<p>Подводит результаты проделанной учениками работы, просит их припомнить их действия для понимания полного содержания текста, побуждает обучающихся к формулированию учебной стратегии по формуле: «Если мне нужно детально понять текст или извлечь из него необходимую информацию, то я сначала ..., затем ..., потом, и» Или дает эту формулу как предложение, где нужно заполнить пропуски</p>

Далее работа с текстом может продолжаться (если останется время от урока). Рефлексия же работы с пониманием текста, работа по развитию читательской грамотности должна проводиться сразу же после понимания прочитанного, либо после извлечения заданной информации из текста.

Оставшееся время можно посвятить тем пробелам языковых знаний, которые помешали обучающимся принять правильное решение о соответствии высказываний тексту. Это могут быть союзы и союзные слова, отрицания, количественные наречия (много, мало), синонимы и антонимы. Или, возможно, обратить внимание на референтные слова, обратив внимание обучающихся на необходимость прочтения предложений до и после найденного в тексте предложения с ключевыми словами.

Развитие УУД и учебных стратегий можно производить и эксплицитным путем, который представляет собой специально организованную деятельность, производимую на отдельном уроке

Этапами эксплицитного тренинга являются:

- Осознание обучающимися уже имеющихся у них индивидуальных умений, привычек читать
- Презентация альтернативной стратегии чтения
- Апробация альтернативной стратегии чтения
- Рефлексия апробационного процесса
- Формулирование учебной стратегии

Для проведения такого урока учителю необходимо подобрать 3 текста одинакового объема и одинаковой языковой трудности, но не обязательно по одной теме, но с одинаковым количеством и форматом заданий.

1. Этап целеполагание: учитель говорит, что сегодня мы должны увидеть, как мы работаем с текстами, познакомиться с возможно более эффективным способом, всем вместе апробировать его, сформулировать для себя план действий и применить его самостоятельно в индивидуальном порядке как на

экзамене или проверочной работе

2 этап: Презентация текста №1: Раздается 1 текст с заданием «Прочтите текст и подтвердите или опровергните высказывания после него» в мини группы или лучше в пары, учитель определяет время выполнения задания доводит его до обучающихся.

3 этап: рефлексия собственного опыта (осознания своего умения понимать тексты и знакомство с опытом других: проверка выполнения задания, сравнение с ключами. Каждая группа или пара сообщает о количестве правильных ответов и о том, как выполнялось задание. Результаты выполнения фиксируются на доске: пара 1 – ко-во правильных ответов; пар 2 ... и т.д. ; анализируются языковые трудности (см. выше)

4 этап: Апробация другого порядка действий (см. выше) или, возможно, если кто-то из обучающихся некоторые правильные шаги уже делал, подкорректированный опыт этой группы или какого-то ученика. Под руководством учителя и этого ученика класс работает в тех же группах или парах с текстом № 2

5 этап: рефлексия нового порядка действий: сравниваются результаты выполнения заданий к тексту, с результатами выполнения задания к тексту №1 при улучшении результатов формулируется учебная стратегия по формуле: «Если мне нужно детально понять текст или извлечь из него необходимую информацию, то я сначала ..., затем ..., потом, и». Анализируются языковые проблемы, которые повлекли за собой неправильные решения. Тогда те, кто допустил такие ошибки, дописывают в свою стратегию: Мне необходимо знать значения

6 этап: Применение сформулированной стратегии: обучающиеся самостоятельно индивидуально выполняют задания к тексту №3 на время

7 Этап : Рефлексия самостоятельного использования сформулированной стратегии: подводятся итоги, делается вывод о эффективности применения апробированной стратегии.

Источники:

- Шубкина Т.Н. Педагогические стратегии освоения образовательного про-странства (на материале иноязычных текстов): Методические рекомендации. - Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2001.
- Шубкина Т.Н. Развитие универсальных учебных действий и учебных стратегий в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции школьников: учебно-методическое пособие. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2016.
- Шубкина Т.Н. Реализация системно-деятельностного подхода в иноязычном образовании

Раздел 6. Дискурсивная компетенция субъектов обучения иностранным языкам

План

- Состояние дискурсивной компетенции в иноязычном школьном образовании
- Определение понятия «дискурсивная компетенция» и ее компоненты
- Этапы формирования дискурсивной компетенции

Источники

1. Дискурсивная компетенция начинает приобретать особо важную значимость в современном процессе обучения иностранным языкам и находится в центре рассмотрения зарубежных и отечественных педагогов. Актуальность проблемы формирования дискурсивной компетенции очень важна для понимания и интерпретации текстов, а в сфере устного общения обусловлена ее значимостью для межкультурной коммуникации

Дискурсивная компетенция представлена в работах ученых (Р.П. Мильруда, Ян ван Эка, А.В. Кашеевой, Н.В. Елухиной и др.) в качестве составляющей коммуникативной компетенции, достижение которой является одной из главных целей обучения иностранным языкам в современной школе.

Наблюдение за практикой работы педагогов в школе и организацией ими учебного взаимодействия с учащимися показывают, что процесс формирования дискурсивной компетенции школьников не отличается необходимой глубиной, гибкостью и целенаправленностью.

2. Дискурсивная (дискурсивная) компетенция - способность порождать дискурс, т.е. использовать и интерпретировать формы слов и значения для создания текстов, владение навыками организации языкового материала в когерентный (связный) текст, а также владение средствами когезии. Так, индивид с высоким уровнем дискурсивной

компетенции хорошо знает, как эффективно использовать связки (местоимения, союзы, наречия и другие грамматические средства), как достичь единства мысли и соответствия в тексте, как выражать отношения между различными идеями в контексте.

Под дискурсивной компетенцией понимается знание различных типов дискурса и правил их построения, а также умение их применять в различных конкретных ситуациях.

Текст считается основной единицей обучения иностранному языку. "Являясь целостным и законченным по содержанию и по форме речевым произведением, текст репрезентирует основную тему и акт общения, содержит изучаемый лексико-грамматический материал, служит образцом речевой коммуникации носителей языка" (Елухина, 2002: 9).

Однако с точки зрения современной теории коммуникации этого недостаточно, поскольку главным в общении является выражение и достижение коммуникативных целей партнеров по общению, а текст является лишь средством достижения этих целей.

В отличие от текста, дискурс представляет собой образец реализации намерения говорящего / пишущего/ в контексте определенной коммуникативной ситуации. Дискурс обращен к партнеру по общению и реализуется уместными в данной ситуации языковыми и неязыковыми средствами

Понятие "дискурс", тем не менее, все еще недостаточно знакомо учителям и

преподавателям иностранного языка и обычно вытесняется понятием текст. Это приводит к тому, что учащиеся в лучшем случае умеют воспринимать и воспроизводить тексты как образцы реализации определенной темы, но не способны создавать / понимать дискурсы, исходя из коммуникативной цели и ситуации общения

В понятие **дискурс** включают следующие четыре компонента.

- Текст.
- Жанр.
- Коммуникативная ситуация.
- Субъект (говорящий / пишущий) и его коммуникативные намерения

В соответствии с выделенными в структуре дискурса 4-мя составляющими в дискурсивной компетенции выделяются четыре компонента:

- **Текстовая компетенция** предполагает умение **о р г а н и з о в ы в а т ь** последовательность предложений таким образом, чтобы они составляли единое целое – связный текст со всеми присущими его свойствами.
- **Жанровая компетенция** включает знание жанровых норм и умение организовывать дискурс в соответствии с канонами конкретного жанра, выбранного для достижения коммуникативного намерения субъекта в заданном контексте.
- **Тактическая компетенция** подразумевает умение анализировать коммуникативную ситуацию и на основе этого отбирать соответствующие ей, адекватные и наиболее оптимальные в данном лингвистическом сообществе средства и способы достижения коммуникативного намерения субъекта.
- **Стратегическая компетенция** рассматривается как умение субъекта четко осознавать свое коммуникативное намерение и планировать коммуникативное

событие

Дискурсивная компетенция в письменной речи в отличие от ДК в устной речи имеет свою специфику, которая заключается в:

- предварительной подготовленности, произвольности, осознанности и мотивированности и (**стратегический компонент дискурсивной компетенции**);
- в различии коммуникативных ситуаций в устной и письменной речи (**тактический компонент**);
- специфичном наборе жанров, разной степени их канонизированности в двух формах речи (**жанровый компонент дискурсивной компетенции**);
- предельной эксплицитности и выраженности всех текстовых категорий (структура, дискурсивные средства) - **текстовый компонент**.

3. При обучении аргументированному высказыванию предлагается выделить три этапа формирования дискурсивной компетенции **в письменной речи**:

- **Первый этап** предполагает формирование у учащихся умений воспринимать создавать и речевое произведение в экстралингвистическом контексте (основное внимание на данном этапе уделяется стратегическому и тактическому компонентам дискурсивной компетенции).
- **На втором этапе** помимо продолжения работы над стратегическим и тактическим компонентами дискурсивной компетенции (первый этап обучения) предлагаются упражнения для формирования умений строить речевое произведение в соответствии с жанровыми нормами (жанровый компонент дискурсивной компетенции).
- **На третьем этапе** обучения, посвященном комбинированию и творческому применению сформированных знаний и умений, дискурсивная компетенция рассматривается как целостная способность. Здесь рекомендуется

выполнение учащимися упражнений преимущественно продуктивно-

репродуктивного и продуктивного характера.

Раздел 7. Примерное проектирование развитие устно-речевой грамотности

Быть функционально грамотным означает владеть эффективными учебными стратегиями и умело их использовать в овладении и использовании иностранного языка.

Монологическая речь преимущественно контекстна и характеризуется относительной непрерывностью, большей развернутостью, чем диалогическая, произвольностью (планируемостью), последовательностью; монологическая речь в большей степени ориентирована на создание продукта – монологического устного или письменного высказывания.

Развитие навыков устного или письменного высказывания может производиться двумя разнонаправленными, взаимодополняющими подходами (путями): «снизу вверх» и «сверху вниз».

Путь «сверху вниз» представляет собой путь овладения целостными актами общения, образцами речевых произведений. Формирование навыков и умений говорения

начинается с восприятия и понимания аутентичного образца, выделения его структуры, идентификации дискурсивных средств (лексических и грамматических структур, характеризующих определенный жанр высказывания) и наполнение выделенной структуры при сохранении выделенных дискурсивных средств своим содержанием.

Примерно планирование выглядит следующим образом (время дано приблизительное). Слова по теме известны обучающимся

Класс:

Тема: Внешность и характер человека (Может быть любая другая)

Цели: **Образовательная** – Обучающиеся поймут полное содержание текста и смогут на его образцу составить собственное описание человека и понять со слуха описание другой персоны, и угадать, кто это

Развивающая: научатся на основе текста образца составлять описание своего одноклассника (одноклассницы)

Этап	Задача этапа	Деятельность уча-ся	Соц. формы учеб-но-познавательной	Формируемые УУД	Содержание ср-ва	Деят-ть учителя
Органи-заци-онный	Понимание и при-нятие образов. цели	Переформулируют цель для себя	Пленум. индивиду-альная	регулятивные	ООП	Моти в и рует, предлагает цель
Подго-товительный	Актив.фон.знаний Снятие трудност. Антиципация	Называют ассоциац. Понимают знач.важных слов Выказ.предположения	Групповая Коллективная парная	Познавательные: логические	Опыт и знания уча-ся/доска	Ставит зада-чу,мотивирует, подсказывает
Презентация	Понимание основного содер-жания текста	Читают, определяют соответ-ствия текста и высказываний, сравнивают свои решения	Индивид., парная пленум	Познавательные, коммуникатив-ные	Текст/ учебник стр.17	Наблюдает, по-могает, регули-рует
Семантиза-ция	детальное пони-мание текста	Выбирают из текста слова, описывающие внешность и хар-р чел-ка, его занятия и сравнивают результаты	Группов. Парная, пленум	Познавательные, коммуникатив-ные	Текст/ учебник стр.17	Наблюдает, по-могает, регули-рует
Тренировка	выделение струк-туры курса «описание челове-ка» и наполнение ее своим содер-жанием	Составляют план высказыва-ния(т.е.определяют структуру описания), находят дискур-сивные средства, заполняют структуру своим содержанием, составляя письменное описание либо одноклассни-ка, либо известной всем пер-соны. Читают и запоминают	Инд.	Познавательные	В ы д е л е н н а я структура и дис-курс. Ср-ва	Ставит задачу, наблюдает, по-могает, регули-рует деят-ть уч-ся
Применение	Описатни внеш-ности и хар-ра од-ноклассника или известной perso-ны и понять опи-сание и отгадать со слуха, описан-ную личность	Описывают, слушают, угады-вают	Инд, пленум	коммуникатив-ные	Подготовленное описание	Наблюдает, мо-тивирует, под-сказывает

Рефлексия	Анализ процесса составления и формулирование учебной стратегии	оценивают результаты уч. деят-ти , припоминают порядок УД, формулируют учебную стратегию по формуле «Если мне нужно составить свое устное или письменное высказывание, то я делаю сначала ..., затем ..., потом, еще ..., и, наконец»	Пленум, инд.	Регулятивные, познавательные, коммуникативные	Совершенная уч.деят-ть	Мотивирует, по-могает с форму-лировкой стра-тегию, давая предложение с пропусками
-----------	--	--	--------------	---	------------------------	---

Описанный путь (подход) имеет целый ряд преимуществ. Во-первых, текст достаточно полно очерчивает речевую ситуацию и учителю нужно только использовать ее для порождения речевых высказываний учащихся и частично видоизменять ее с помощью речевых установок и упражнений. Во-вторых, грамотно отобранные тексты имеют высокую степень информативности, а значит, и предопределяют содержательную ценность речевых высказываний учащихся, способствуют реализации образовательных целей обучения. В-третьих, аутентичные тексты различных жанров дают хорошую языковую и речевую опору, образец для подражания, основу для составления собственных речевых высказываний по образцу.

Путь «снизу вверх» намечает путь от последовательного, систематичного овладения отдельными речевыми действиями (отдельными высказываниями, дискурсивными средствами), совместно на основе русскоязычного опыта обучающихся и с необходимыми корректировками учителя создается план (структура) высказывания, которую затем обучающиеся заполняют своим содержанием

Пример:

Класс:

Тема «Каникулы. Отпуск» (может быть любая другая)

Цели: Образовательная: Обучающиеся научатся сравнивать два изображения по одной теме

Развивающая: Обучающиеся научатся анализировать свою учебную деятельность и формулировать учебную стратегию производства сравнения двух изображений.

Далее мы даем описание шагов без использования табличной

технологической карты (как выше), но Вы легко сам ее можете составить по выше приведенному образцу

1. Постановка цели и согласование ее с обучающимися (получение согласия на ее достижения)
2. Активизация фоновых знаний обучающихся: просит назвать действия, которые производятся людьми отпуске или на каникулах, составляется ассоциграмма; далее учитель ставит задачи: припомнить из родного языка, какие действия производят люди при сравнении каких-либо вещей или действий и как обосновывают сделанный выбор и какие слова они при этом используют.
3. Семантизация дискурсивных средств: учитель дает список выражений слов, выражающих общность и различие слов, помогающих выразить свой выбор и его обоснование. Учащиеся должны рассортировать их по принадлежности,
4. Совместно составляется план сравнения и пункты плана наполняются содержанием обучающихся. Текст сравнения записывается, прочитывается и запоминается
5. Группы или пары представляют свои сравнения
6. Учитель организует рефлексия и побуждает обучающихся припомнить свои действия и формулируют учебную стратегию по формуле « если мне нужно сравнить два изображения, то я сначала ..., затем ..., потом ..., еще я должен знать следующие выражения: для называния общего ..., ...; для называния различий ..., ...; для выражения своего отношения и его обоснования ..., ..., Далее мы даем необходимые дискурсивные средства для выполнения сравнения и пример учительских установок, заданий для организации и направления учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Речевые клише для сравнения 2-х изображений для двух языков

Compare and contrast	Vergleich
<p><u>Expressing similarity:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Both photos show us people dancing • Both photos show, have • They are quite similar, because they both show, have • There are In both of them • Both of them have got In them 	<p><u>Ausdruck des Gleichen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Beide Fotos zeigen uns, wie die Leute feiern • Auf beiden Fotos sehen wir, • Die Fotos (Bilder) sind ziemlich ähnlich, denn die beiden zeigen • Sowohl auf dem rechten als auch auf dem linken Foto (Bild) sind • Auf dem linken Foto (Bild) gibt es (sehen wir) eben so viel --- --- wie auf dem rechten
<p><u>Expressing difference:</u> There are some differences: The one on the left looks more than the right one The one on the left is not so as as the other one While in the first photo (picture) they in the second photo (picture) they</p>	<p><u>Ausdruck des Unterschiedlichen:</u> Die Fotos (Bilder) haben aber einige Unterschiede Auf dem linken Foto sind (ist), auf dem rechten dagegen sind (ist) Im Unterschied zum linken Foto (Bild) sind auf dem rechten Foto (Bild)</p>
<p><u>Expressing your opinion</u> As for me, I prefer I find</p>	<p><u>Ausdruck der Eigenen Meinung</u> Was mich angeht, so Ich finde interessant? Langweilig</p>

Example for teaching compare and contrast/Beispiel eines Vergleiches



<p>Установки учителя английского и немецкого языков (формулировки заданий для обучающихся)</p>	<p><u>Дискурсивные средства (жирный шрифт и подчеркивание)</u> и примеры речи обучающихся на англ.и нем. языках</p>
<p>Introduction: <u>Start with the following expressions:</u> EINSTIEG: Beginnen Sie mi folgenden Ausdrücken:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>I'd like to describe, compare and contrast photos showing different ways of travelling.</u> • <u>Ich möchte 2 Bilder (Fotos) beschreiben und vergleichen, die verschiedene Reisemöglichkeiten zeigen.</u>
<p>Give a brief description of the photos (action, location), use the following expressions: Beschreiben Sie (beschreibt) kurz beide Bilder (Ort? Was passiert?). Gebrauchen Sie folgende Wörter:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>In photo 1 there is a family ready to travel by train, while in photo 2 we can see a young man who is about to board a plane.</u> • <u>Auf dem Bild (Foto) 1 sieht man eine Familie, die mit dem Zug reist, während auf dem Bild 2 ein junger Mann abgebildet, der in ein Flugzeug einsteigen will.</u>
<p>Say what the pictures have in common, use the following expressions: Sagen Sie (Sagt), was Gemeinsames die Bilder haben. Gebrauchen Sie (gebraucht) folgende Redemittel</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>The photos have a few things in common. First of all,</u> in both photos people are looking forward to their trips - they look happy and they are smiling. • <u>Besides, both photos</u> were taken just minutes before the start of the trip - a particularly exciting moment for any traveler. <p>Die Fotos haben wenig Gemeinsames. <u>Vor allem das, dass die Leute eine Reise anzutreten beabsichtigen – sie sehen froh und glücklich aus, denn alle lächeln. Außerdem</u> wurden beide Fotos kurz vor Abreise gemacht, nämlich in einem besonders spannenden Moment.</p>
<p>Say in what way the pictures are different, use the following expressions: Sagen Sie, wodurch sich die Bilder voneinander unterscheiden. Gebrauchen Sie folgende Wörter:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>However, there are some differences. In the left-hand photo we can see</u> a family with a young kid, a daughter. <u>In the right-hand photo there is only</u> one person, a young man carrying a back-pack. He is holding a book in his hand. He is going to read it during the flight. • <u>Unlike</u> the young man, the family is not travelling light. They have got a big suitcase. • <u>Doch manches unterscheidet diese Fotos voneinander. Auf dem Foto links</u> sehen wir die Familie mit einem Kind, einer Tochter. <u>Auf dem Foto rechts ist</u> nur eine Person, ein junger Mann mit einem Rucksack auf der Schulter und einem Buch in der Hand. Er will während des Flugs lesen.
<p>Say which of the types of travelling presented in the pictures you'd prefer, use the following expressions: Sagen Sie, welche von diesen Reisen Sie vorziehen (würden Sie vorziehen). Gebrauchen Sie (gebraucht) folgende Wörter:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>As for me, I prefer</u> travelling by plane. I hardly ever travel by train, <u>I find</u> trains boring and tiring. They are too slow and less convenient. <p>Was mich angeht, so ziehe ich zu fliegen vor. Das geht schneller. <u>Ich finde</u> Zugreisen langweilig, langsam und weniger comfortable.</p>

Далее необходимо произвести рефлексию: припомнить выполненные действия, сформулировать учебную стратегию сравнения **по формуле**, если мне нужно сравнить два изображения, то я сначала ..., затем ..., потом ..., и, наконец, ..., для этого мне нужно знать следующие выражения ...,

Выше мы рассмотрели преимущественно развитие

монологического высказывания. Развитие умения участвовать в межкультурном устном общении происходит подобным же образом: либо сверху вниз (на основе диалога-образца), либо снизу вверх, начиная со структуры диалога и речевых единиц, клише до самостоятельного построения и разыгрывания учебных диалогов.

Раздел 8. Организация и содержание методической работы с руководителями школьных МО учителей иностранных языков в аспекте формирования ФГ обучающихся на период 2020 -2021

Изучить материалы и обсудить материалы по реализации системно-деятельностного подхода установочной сессии каждому члену, проектирования урока и выработке учебных стратегий, обеспечивающих развитие функциональной грамотности обучающихся.

Спроектировать заседания ММО, посвященного читательской функциональной грамотности с учетом стратегий коммуникации для продуктивной совместной работы.

Сфокусировать внимание на практической реализации системно-деятельностного подхода, его аспектов: целеполагание, планирование, организация иноязычного общения на уроках, рефлексия во всех своих аспектов, формулировка учебных стратегий.

Составить пробные планы уроков по развитию читательской грамотности, проанализировать их с точки зрения поставленных целей

Приоритетные результаты – педагоги знают, как организовать развитие читательской грамотности, особенно его первого шага – понимание содержания и извлечение заданной информации из текста для чтения.

Организация работы по решению школьниками (9-е классы и другие возрастные группы) PISA-подобных заданий в апреле-мае 2021 года,

Проведение педагогической диагностики уровня сформированности

ключевых видов функциональной грамотности обучающихся в ходе итоговых оценочных процедур: читательской грамотности: – понимание иноязычных текстов с различной степенью проникновения в смысл читаемого: основное содержание, поиск заданной информации, детальное понимание смысла прочитанного; дискурсивной компетенции для развития устного и письменного общения.

Проанализировать ошибки, допущенные обучающимися в проверочных работах, обобщить их выделить наиболее уязвимые места и наметить мероприятия по их преодолению.

Проектирование учебного занятия с учетом задач формирования функциональной грамотности обучающихся и организации его анализа педагогами.

Проектирование внеурочного мероприятия с учетом задач формирования функциональной грамотности обучающихся и организации его анализа педагогами.

Проектирование внеклассной работы с учетом задач формирования функциональной грамотности обучающихся и организации его анализа педагогами.

Проектирование профессионального развития учителей иностранного языка – членов ММО.

Список рекомендованной литературы и электронные источники при подготовке заседаний ММО учителей иностранных языков в рамках формирования инновационных практик:

- Алексашина И. Ю., Абдулаева О. А., Киселев Ю. П. «Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся» - (Петербургский вектор введения ФГОС ООО). СПб.: КАРО, 2019. –PDF [https://edu.kpfu.ru/pluginfile.php/792622/mod_resource/intro/Тема%208%](https://edu.kpfu.ru/pluginfile.php/792622/mod_resource/intro/Тема%208%20)
- Буланкина Н.Е. Региональная развивающая среда научно-методической поддержки учащейся молодежи на уроках иностранного языка: функциональная грамотность (научная статья). печ. Иностранные языки. Просвещение. 15 июля 2021 <http://iyazyki.prosv.ru/2021/07/15/> 16/8с.
- Буланкина Н.Е., Гридчина Е.Г. Гуманитарная среда научно-методического обеспечения и поддержки учащейся молодежи средствами иноязычного образования в России (научная статья). печ. Иностранные языки. Просвещение. <http://iyazyki.prosv.ru/2021/07/08/> 18/8с.
- Буланкина Н.Е., Арканова Т.В., Придня А.Ю. Архитектоника гуманитарной среды современной научно-методической поддержки иноязычного образования в России. (Иностранные языки. Просвещение. <http://iyazyki.prosv.ru/2021/06/08/>
- YouTube: https://youtu.be/cYygSrJ_ruE И вот ссылка его скачать <https://cloud.prosv.ru/s/dWHdB3pEj7qitsH>
- Буланкина Н.Е. Роль современного УМК по иностранным языкам в формировании функциональной грамотности школьников на примере УМК серии «OPTIONS» для 10-11 классов (научная статья). Иностранные языки. Просвещение. 2020. <http://iyazyki.prosv.ru/2020/06/01>
- Мильруда Р.П. Педагогическая мастерская (научная статья) Иностранные языки. Просвещение. –2020, июнь, 17 <http://iyazyki.prosv.ru/2020/06/17>
- Буланкина Н.Е. Иноязычное образование, современный УМК и функциональная грамотность как одно из важнейших личностных качеств обучающегося на примере УМК серии «СФЕРЫ» для 10-11 классов (А.А. Алексеев, Е.Ю. Смирнова и др.) (научная статья).
- Буланкина Н.Е. Актуальные вопросы повышения уровня языковой подготовки учителя иностранного языка в условиях непрерывного образования Сибирский учитель. - №5 (126). – 2019. - С.12-19.
- Буланкина Н.Е. Содержательность и технологичность как факторы развития профессионально-ориентированной среды освоения иноязычной культуры Career Paths Иностранные языки. Просвещение. – 2019, 16 октября <http://iyazyki.prosv.ru/2019/10/16>
- Буланкина Н.Е. Актуальные вопросы культурного самоопределения учителя английского языка в пространстве системы повышения квалификации: зачем учителю нужны УМК? Иностранные языки. – 2019. –14 марта <http://iyazyki.prosv.ru/2019/03/14/>
- Буланкина Н.Е. Еще раз об инновационных технологиях в преподавании иностранных языков в российской школе Иностранные языки. – 2018. – 9 апреля <http://iyazyki.prosv.ru/20187/04/09/>
- Антипова Н.В. Опыт работы Коченевского ММО по развитию умений педагогов развивать функциональную грамотность. https://sites.google.com/site/injasik/rmo_avust-2020
- Шубкина Т.Н. Реализация системно-деятельностного подхода в иноязычном образовании. Учебно-методическое пособие. – Новосибирск 2018г.

- Шубкина Т.Н. Системно-деятельностный подход: функциональная грамотность в иноязычном образовании. Методическое пособие руководителей муниципальных методических объединений. Новосибирск 2021г.

Электронные ресурсы для тренинга функциональной грамотности обучающихся:

- <https://infourok.ru/celepolaganie-na-urokah-inostrannogo-yazika-v-sootvetstvii-s-trebovaniyami-fgos->
- https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/109/melyokhina_109_p_28_36.pdf
- <https://www.rsuh.ru/upload/main/depforlanguages/Conference/>
- <https://yandex.ru/images/search?text=>
- <https://yandex.ru/images/searchit>
- <https://urok.1sept.ru/articles/663751>
- <https://infourok.ru/priemi-refleksii-v-konce-uroka>
- https://infourok.ru/kopilka_primerov_refleksii_na_urokah
- <https://nsportal.ru/shkola/mezhdistsiplinarnoe-obobshchenie/library/2015/03/23/primery-refleksii-na-uroke>