

Л. А. Силкович

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются характерологические особенности методики обучения иностранным языкам как отрасли научного знания и учебной дисциплины в учреждениях высшего образования. Вскрываются социоисторические факторы, обуславливающие специфику ее развития. Особое внимание уделяется обоснованию особенностей предметно-субъектно-объектной области методики обучения иностранным языкам, выявлению роли и функций учителя на разных этапах ее развития.

Традиционно за термином *методика* закреплена ее трактовка как теоретико-прикладного аспекта педагогической науки, исследующей научно-практические основы и закономерности усвоения любой отрасли знания, представленной как учебная дисциплина.

Методика обучения иностранным языкам (ИЯ) является сложным и многоаспектным феноменом, складывающимся из автономных и одновременно взаимосвязанных и взаимообусловленных научных отраслей – *теории обучения иностранным языкам* как строго структурированной системы знаний о закономерностях развития самой методики как науки, а также о закономерностях процесса обучения ИЯ, о способах овладения и владения языком, воспитания средствами иностранного языка, о путях воздействия на этот процесс с целью его оптимизации и *технологии (или методики) обучения иностранным языкам* как системы взаимодействия всех субъектов образовательного процесса друг с другом и с языком как объектом усвоения/обучения для достижения запланированных результатов [1; 2; 3]. Соответственно, у методики обучения ИЯ как учебной дисциплины для будущих учителей иностранного языка, предметной ее областью выступает научно обоснованное изучение закономерностей усвоения иностранного языка, методы, приемы, средства и способы овладения им, а объектом выступает «обучение иноязычной деятельности и решение в этом процессе воспитательно-образовательных задач» [4, с. 30]. Построение учебной дисциплины «Методика обучения иностранным языкам» находится в прямой зависимости от уровня развития этой области научного знания. Целью настоящей статьи является рассмотрение характерологических особенностей методики обучения ИЯ как аспектов учебной дисциплины.

Современная методика обучения ИЯ прошла сложный путь становления как самостоятельной области научного знания и учебной дисциплины: от исключительно эмпирического осмысления процесса обучения ИЯ до теоретического обоснования целостной, развивающейся системы научных понятий, способов и средств методического научного познания – системы, в которой все составляющие ее категории выстраиваются вокруг четырех основополагающих проблем: «чему обучать?» (содержание); «как обучать?» (принципы, методы, приемы, способы, средства); «кто обучает?» (учитель,

его профессиональные качества и умения); «кого обучать?» (обучающийся с присущими ему индивидуально-личностными качествами, потребностями и возможностями). Данные аспекты имеют равнозначный характер и должны рассматриваться во взаимосвязи и взаимокорреляции.

Доминирование того или иного аспекта при определении предметно-субъектно-объектной области методики на определенном этапе ее исторического развития объяснялось тем, что в течение длительного времени методика обучения ИЯ не имела достаточно солидной научной базы и находилась в зависимости от других наук.

В первой половине XX века методика обучения ИЯ трактовалась как «прикладная лингвистика», что определяло лингвистическую основу в методике (Е. М. Рыт, Л. В. Щерба). Лингвистическим данным (лексическим единицам, морфологии, правилам синтаксического построения) в процессе обучения языку отводилась ведущая роль. Отличительными признаками методики этого периода были организация процесса обучения ИЯ при доминировании принципа сознательности, который предполагал проведение сопоставительного межъязыкового анализа с целью выявления сходств и отличий языковых явлений, использование перевода с большой степенью точности и грамматической правильности, теоретизация материала путем заучивания правил, широкое применение методических приемов грамматико-переводного метода.

Благодаря достижениям структурной лингвистики в методике была реализована «уровневая» модель обучения иностранному языку «один к одному повторяющая структуру языка и его образ, в котором доминирует структурно-системная ее составляющая» [5, с. 50]. Вплоть до 60-х годов XX в. идея лингвистической системности прочно сохранялась в обучении ИЯ, и, несмотря на то, что в качестве практических задач обучения декларировалось овладение учащимися иностранным языком как средством общения в устной и письменной речи, основным объектом усвоения была система изучаемого языка и ее реализация. При этом учитель занимал центральное место, а ученику отводилась пассивная «реагирующая» роль, роль пассивного реципиента, объекта обучения. Учащийся выполнял действия по образцу и был сосредоточен на правильности, реагировал на указания учителя, не влиял на выбор содержания и методов обучения. Учитель, в свою очередь, задавал образец и организовывал отработку (drill). Ему приписывались в большей степени контролирующие функции.

Интенсивные разработки по психологии речи, по изучению механизмов речепорождения и речевосприятия, механизмов речемыслительной и мыслительно-мнемической деятельности (П. П. Блонский, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Н. И. Жинкин и др.) обусловили перенос акцента с лингвистического аспекта языка на психологический и определение методики обучения ИЯ как прикладной области психологии (Б. В. Беляев). В понятие *язык* вносится процессуальный смысл, а обучение ИЯ начинает рассматриваться как процесс формирования способности к речевой деятельности. Разработанная в русле психологической деятельностной теории концепция сознательно-практического метода обучения (неродным языкам)

Б. В. Беляева изменила направленность обучения с теоретических знаний на практическое владение языком. Единицей обучения становится речевой образец, методика обучения направлена на формирование языковых и речевых навыков на основе психологической теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Однако, несмотря на то, что цель обучения была определена как формирование способности к иноязычной речевой деятельности, планируемым результатом считались сформированные языковые и речевые навыки с их применением в репродуктивной речи и в заданных условных речевых ситуациях. Сам же язык уже рассматривался не как изолированная система, а как средство общения. Таким образом, 70–80-е годы XX столетия характеризуются переходом от преимущественной системности в пользу «процессуальной», «деятельностной» методики, происходит постепенное «очеловечивание» объекта обучения посредством выделения речевых навыков и умений как компонентов иноязычной речевой деятельности учащихся. Однако психологически базируемые методики имеют больше алгоритмизированный характер (теория управления усвоением П. Я. Гальперина). Учащийся по-прежнему остается исполнителем, имеет незначительное влияние на содержание и выбор методов обучения, учитель же – управляющий процессом обучения в целом.

На смену идее определения методики как прикладной области психологии приходят научные воззрения о том, что методика является «прикладной дидактикой». Этой точки зрения придерживался ряд ученых (Ю. К. Бабанский, А. В. Текучев, В. С. Цетлин, Э. П. Шубин) в период, связанный с возникновением технологического подхода в дидактике. Технологии обучения появились как связующее звено между теорией и практикой, как техника моделирования процесса обучения. Наряду с понятием *методика* возник термин *технология обучения ИЯ* как совокупность приемов обучения.

«Дидактизация» методики, с одной стороны, задала научно-обоснованные параметры содержания обучения, выделяя дидактические единицы, которые должен передать учитель и усвоить учащийся, а с другой стороны, обогатила методический инструментарий, предложив разнообразие средств, способов и приемов, оптимизирующих процесс обучения иностранному языку, обеспечила новые способы учебного взаимодействия, расширила границы творчества учителя. Учитель при этом «не обучает учащихся, а выполняет функцию управления средством обучения, а также функции стимулирования и координации деятельности учащихся» [6, с. 287].

Повышение социального спроса на реально-практическое владение иностранным языком, вызванное в середине 70-х годов прошлого столетия активным расширением международных контактов, развитием средств массовой коммуникации, обусловило широкое распространение коммуникативного метода обучения ИЯ, хотя с точки зрения современной науки его определяют как условно-коммуникативный метод [1, с. 53]. Специфической особенностью при этом была попытка приблизить процесс обучения по его характеру к процессу естественной коммуникации. Ключевым понятием при этом выступает коммуникативная компетенция, отражающая

способности человека к речевому общению и включающая в себя ряд субкомпетенций: лингвистическую, социокультурную, социолингвистическую, стратегическую, дискурсивную, социальную (J. A. Van Ek).

Появление условно-коммуникативного метода было предопределено поворотом лингвистики к социально-функциональным аспектам языка. Лингвистические исследования того периода имели ярко выраженную прагматическую направленность, были обращены на изучение не устройства языка, а его функционирования. В поле зрения лингвистов находились многочисленные факторы (как языковые, так и неязыковые), влияющие на ход языкового обмена, придающие индивидуальность высказываниям в различных ситуациях общения. Параллельное развитие теории речевой деятельности и теории речевых актов диктовали новые ракурсы рассмотрения вербальной коммуникации, раскрывали многогранность этого явления, обогащали методику психолингвистическими представлениями о формировании языковой способности, производстве и восприятии речи в речевом общении.

Начиная с середины 70-х годов прошлого столетия коммуникативность признается ведущей категорией методики. В основу образовательного процесса закладывается модель реального общения (Е. И. Пассов). Основным ориентиром в организации процесса обучения становится создание условий для усвоения конкретных структур, которые предъявляются в определенной последовательности и усваиваются с учетом их функций при предварительном овладении системно и функционально организованным языковым материалом. Коммуникативные функции демонстрируются на речевых образцах, минимальный акцент делается на их лингвистическом анализе. Учебные действия осуществляются в процессе реального взаимодействия в моделируемых типичных коммуникативных ситуациях. Общение моделируется с учетом статусных и ситуационных ролей коммуникантов и сфер общения, которые задают ориентир для отбора и организации языкового и речевого материала, обеспечения ситуативно-тематической наполненности содержания обучения. Все это позволило вывести обучение на более высокий уровень владения ИЯ, обеспечивало правильность, насыщенность, беглость устной речи учащихся.

Однако условно-коммуникативный метод обучения ИЯ был далек от самостоятельной коммуникативной деятельности учащихся. Процесс обучения в большей степени был ориентирован на формирование навыков и развитие умений построения речевого высказывания на иностранном языке или цепочки высказываний, т.е. становление через знания, навыки и умения четырех видов речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письмо). Типичные коммуникативные ситуации часто носили искусственный характер и сводились к моделированию ритуальных актов повседневного общения. В них осуществлялась реализация речевых, а не коммуникативных интенций в условиях искусственно создаваемых мотиваций для иноязычного общения. По сути обучение видам речевой деятельности приравнивалось к обучению иноязычному общению, хотя данные суждения были опровергнуты А. А. Леонтьевым еще в 1977 году: «...рассматривая речевую

деятельность не как самостоятельный, имманентный процесс, а как единство общения и обобщения (Л. С. Выготский), включая ее в систему деятельности, мы принципиально отказываемся от лозунга “обучение речи” (тем более – “обучение языку”) и ставим во главу угла проблему *обучения иноязычному общению* и использования иностранного языка в различных видах интеллектуальной и практической деятельности...» [7, с. 58].

Вместе с тем условно-коммуникативный метод явился знаковым событием в эволюции методики обучения ИЯ, так как был сделан радикальный поворот к реальной коммуникации в процессе обучения иностранному языку в условиях отсутствия языковой среды. Меняется роль учителя в образовательном процессе по ИЯ. Учитель выступает инициатором и координатором процесса общения на уроке, стимулирует речемыслительную деятельность учащихся. Он все больше ориентируется на характер мотивации учебной деятельности, стимулирует внутренние мотивы и нацелен на создание условий для познавательной активности учащихся, интереса к учебному материалу, его эмоциональной окраске. Учащемуся принадлежит активная позиция, он импровизирует, преодолевает препятствия, также обладает высокой степенью влияния на содержательный языковой продукт.

Глобальные трансформации, происходящие в мире на рубеже XX и XXI веков и в новом тысячелетии, связанные с расширением зоны поликультурного взаимодействия людей во всех сферах их жизнедеятельности, обусловили необходимость качественного пересмотра целей и содержания обучения ИЯ, а также кардинального обновления всех структурных компонентов предмета методики обучения иностранным языкам. Так, целевая установка на «обучение иностранному языку как средству общения» уступает место цели – «формирование учащихся как субъектов межкультурной коммуникации, формирование у них качеств поликультурной личности, востребованных современным информационным обществом в условиях глобализации» и новому объекту – «обучение межкультурному общению на иностранном языке» [8, с. 5]. В область методических исследований входит понятие *межкультурная коммуникативная компетенция*. И если иноязычная коммуникативная компетенция охватывает языковые и речевые способности личности, то межкультурная коммуникативная компетенция как способность осуществлять эффективную коммуникацию в межкультурном контексте многомерна по своей природе, в ней тесно переплетаются компоненты иноязычной коммуникативной компетенции и межкультурной компетенции, что делает ее значительно сложнее обеих и по содержанию и по объему. В структуре межкультурной коммуникативной компетенции выделяют *мотивационные факторы, факторы знаний и факторы навыков*. Мотивационные факторы – это потребности участников общения, а также желание вступить в коммуникацию, открытость для новой информации. Факторы знаний включают ожидания, знание альтернативных интерпретаций, а также знание сходств и различий культур. К факторам навыков относится способность проявлять эмпатию (ощущать эмоции и переживания другого человека, встав на его точку зрения), быть толерантным

к многозначности, адаптировать коммуникацию, видоизменять поведение и собирать нужную информацию. Владея данной компетенцией, субъект межкультурной коммуникации использует свой лингвокультурный опыт и свои национально-культурные традиции и одновременно пытается учесть не только иной языковой код, но и иные обычаи и нормы социального поведения, осознавая при этом факт их чужеродности. Отсюда очевидна личностная заостренность образовательного процесса по ИЯ, направленного на подготовку обучающихся к межкультурной коммуникации. Основные методы-способы обучения, отмечает Н. Д. Гальскова, должны отличаться интерактивным характером, креативностью и импровизацией, редуцировать симуляции иноязычного общения в пользу аутентичного общения на изучаемом языке [4].

Таким образом, в 90-е годы XX века коммуникативная методика переходит на новый этап своего поступательного развития, связанный с поиском методических решений взаимосвязанного коммуникативного и когнитивного развития обучающегося, причем на культуроведческой основе. Акцент смещается в сторону взаимосвязанного обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации, инструменту познания современного поликультурного мира и способу культурного саморазвития личности учащегося и обучающего. Это предполагает актуализацию личности учащегося на основе познания чужой для него действительности в диалоге с родной.

Качественно новые, крайне сложные методические задачи подготовки учащихся к межкультурному общению требуют смещения акцентов с преподавательской деятельности на деятельность учащегося (Н. Д. Гальскова). Это требует принципиально новых видов активности со стороны учителя и учащегося. Роль учителя ИЯ не в том, чтобы быть информатором, источником достоверных знаний о культуре, быте, традициях, особенностях образа жизни и поведения иноязычного собеседника, а, главным образом, в том, чтобы научить учащихся добывать эти знания, исследовать то или иное социокультурное явление, делать самостоятельные выводы, а приобретенные знания и умения применять в жизни.

По мнению зарубежных ученых (W. Hackl, M. Langner, H. Simon-Pelanda), учитель выступает модератором, который интегрирован в учебную группу как культурный посредник, предоставляет свои знания, собственный опыт, чтобы привести в движение самостоятельное познание и рефлексию учащихся. На передний план выдвигается «инсентивная» (термин А. А. Реана) функция учителя, которая проявляется в побуждении учащихся к определенной деятельности, когда учитель не дает ответы, а побуждает задавать вопросы, сравнивать, самостоятельно добывать информацию, искать свой собственный путь решения проблемы, интегрировать новое знание в уже имеющуюся схему, способствуя тем самым самостоятельному продвижению в понимании специфики чужой культуры и осознанию себя как носителя определенной культуры. Меняются отношения между учителем и учащимся с субъект-объектных на субъект-субъектные, диалоговые. Учитель

участвует как равноправный член группы, предлагает, привлекает внимание, возбуждает интерес, направляет совместный поиск, создает атмосферу сотрудничества, сотворчества. Учащийся при этом выступает как активный творческий «создатель» и преобразователь учебных ситуаций, он включен в конструирование содержания своего межкультурного образования.

Таким образом, современная методика обучения ИЯ, опираясь на фундамент методических знаний, накопленных и систематизированных за годы ее существования, развивается в последние десятилетия в русле антропоцентрической и культурологической образовательных парадигм, при которых приоритетное место отводится человеку, его способности к овладению ИЯ как средством межкультурного иноязычного общения. Процесс обучения ИЯ связан не только с «присвоением» учащимся определенной суммы знаний, навыков и умений, но и с изменением его мотивов, отношений, личностных позиций, системы ценностей и смыслов.

Категория «ценность» прочно входит в исследовательское поле современной методики обучения ИЯ – включается во взаимодействие с целями и содержанием обучения иностранному языку. Ценностно-эмоциональный компонент является важнейшим параметром компетенций, которыми овладевают учащиеся при изучении ИЯ как инструмента общения, открытия другого культурного мира, углубления и расширения знаний родной культуры, национального достояния.

В методике обучения ИЯ в учреждениях общего среднего образования в последние годы развитие получают следующие подходы в соответствии с такими ценностями образовательной сферы, как коммуникативный характер обучения (*homo logiens*) – коммуникативный подход, центральность человека (*homo docens*) – личностно ориентированный подход, деятельность как способ организации образовательного процесса (*homo agens*) – деятельностный подход, культура как содержание учебного предмета (*homo sapiens*) – культурологический подход.

Коммуникативный подход, получивший свое методическое воплощение в коммуникативном методе Липецкой методической школы (Е. И. Пассов), методе активизации возможностей личности и коллектива (Г. А. Китайгородская), коммуникативно-когнитивным методе (И. Э. Риске, С. Ф. Шатилов) предполагает организацию усвоения иностранного языка и культуры посредством создания условий, приближающихся к естественной коммуникации. Коммуникативный подход выступает в качестве технологической основы обучения для решения вопросов об отборе, организации учебного материала, определении средств и способов его предъявления и тренировки, учитывая коммуникативные потребности учащихся. Предполагается коммуникативно-мотивированное поведение учителя и учащихся во время занятий, а также предметность процесса коммуникации, которая выражается в реализации речевых интенций в рамках ситуаций общения, отражающих практические интересы и потребности учащихся.

Личностно ориентированный подход, который был заявлен в педагогике (И. С. Якиманская, Б. В. Бондаревская, В. В. Сериков), возводит в приоритет позицию учащегося как субъекта учебно-познавательной деятельности. Этот

подход находит воплощение, прежде всего, в методе активизации возможностей личности и коллектива (Г. А. Китайгородская), который, являясь коммуникативным по способу организации учебной деятельности, делает ставку на личностно ориентированное общение в обучении, предоставляет тем самым широкие возможности для раскрытия потенциала учащегося, самоактуализации личности как активного субъекта обучения. Принцип личностно ориентированного общения позволяет снять психологические барьеры, мешающие самоактуализации, и открыться для воздействия – личностного и учебного – в ситуации обучения. Инструментами самоактуализации в этом методе служат ролевое и коллективное взаимодействие в условиях общения. Создаются условия для прочности запоминания учебного материала: целевая установка запомнить на долгое время; вплетенность в русло деятельности; личностная значимость; эмоциональная вовлеченность; наглядно-чувственный компонент; многократность и полифункциональность упражнений. Главным содержанием обучения является интенсификация процессов овладения иноязычной речевой деятельностью через активизацию мыследеятельности субъектов обучения.

Деятельностный подход характеризуется ориентацией на деятельность субъектов обучения, рассматривая деятельность, предметную и духовную, как основной механизм новообразований в развитии человека, и будучи обращенным к условиям, при которых деятельность выполняет эти функции. Личностно-деятельностный подход, разработанный И. А. Зимней в 1980-е годы, предполагает организацию учебно-воспитательного процесса как определенной деятельности учащихся при решении ими специально подготовленных учителем учебных задач разной степени сложности на основе учета индивидуально-психологических особенностей субъектов педагогического взаимодействия. Эти задачи развивают не только предметную и коммуникативную компетенции учащегося, но и его самого как личность (И. А. Зимняя).

В своем личностном компоненте этот подход ставит в центр обучения личность самого учащегося (мотивы, цели, неповторимый психологический склад). Деятельностный компонент требует создания условий для деятельности общения и учебной деятельности, в совокупности образующих деятельность научения. Средствами общения являются вербальные и невербальные средства, знаковые системы. Средства учебной деятельности – интеллектуальные действия (анализ, синтез, классификация, обобщение), эвристические операции и познавательный опыт в виде фоновых знаний. Это означает, что учащийся в учебной ситуации должен проявлять свою собственную активность для решения коммуникативно-познавательных задач, носящих творческий и проблемный характер. Обучение рассматривается как неотъемлемая часть жизнедеятельности человека, где человек являет себя в своей целостности (в целостности своих потребностей, ценностей, картины мира и деятельности) как субъект деятельности.

В рамках деятельностного подхода к обучению ИЯ разработан метод проектов (Е. С. Полат), проблемный метод (Е. В. Ковалевская). Также к деятельностному относят и компетентностный подход к обучению, при котором

приоритетной является та деятельность, которая развивает компетенции как способности и готовности использовать полученные знания в жизненно и профессионально важных ситуациях. При этом по-новому конструируется содержание обучения: от умений и ключевых компетенций к предмету. На основе разработки компетенций как «общественного договора» между сферой образования и сферой труда вводятся пороговый уровень обучения, профили учащихся, уровни владения языком, что отвечает современным требованиям о необходимости развития когнитивных и социально-личностных характеристик современного учащегося, помогает преодолеть отчужденность содержания обучения ИЯ от реальных целей, потребностей, жизненного опыта учащегося.

Культурологический подход по-разному представлен в лингвострановедческом (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров), лингвокультуроведческом (В. П. Фурманова), социокультурном (В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, С. Г. Тер-Минасова, Г. В. Елизарова), лингвокультурологическом (В. Б. Воробьев, М. А. Суворова), коммуникативно-этнографическом (М. Вугат, С. Morgan) подходах. Особенным для него является то, что культура вводится как объект обучения ИЯ и рассматривается как значимая часть содержания обучения, наряду с языком. Культурная ориентация проявляется в следующих целях: обучение иноязычной культуре (Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев и др.), со-изучение языка и культуры (В. В. Сафонова), обучение иностранному языку на основе сопоставления иноязычной и родной культур (М. А. Миролубов), овладение языковой картиной мира (Ю. Н. Караулов, И. И. Халеева, Н. Д. Гальскова). Это динамично развивающееся направление в методике обучения ИЯ, благодаря которому в методический обиход были введены такие понятия, как поликультурная языковая личность, диалог культур, ментальность, картина мира и т.п. В. В. Сафонова справедливо отмечает, что задачи культуроведения как теоретико-прикладной области современной методики обучения ИЯ состоят в воспитании «поликультурной языковой личности», в определении ценностно ориентационного содержания, в разработке принципов культуроведческого образования, отборе материала, в решении «проблемы построения многоуровневой модели культуроведческого образования» [9, с. 18].

В настоящее время нельзя говорить о полноценном владении языком без знаний и понимания его культурного фона, и речь идет не только об артефактах высокой культуры (литературы, изобразительного искусства, классической музыки и т.д.), но и о повседневной бытовой культуре народа, которая тесно связана с коммуникативным поведением носителей и функциональных пользователей языка [10; 11]. Культурный компонент в содержании обучения обеспечивает погружение учащегося в пространство иноязычной культуры и резко повышает мотивацию учения, стимулируя его познавательную деятельность.

Таким образом, уникальность современного состояния методики обучения ИЯ, связанного с диверсификацией методов, подходов обучения,

широким привлечением технологического компонента, что обусловлено радикальной сменой образовательной парадигмы с информационно-когнитивной на антропоцентрическую и культурологическую, ставит перед учителем ИЯ ряд проблем, связанных с выбором своей собственной траектории профессионального становления и совершенствования, а значит, умения делать выбор между различными методами, подходами и образовательными решениями. Будущий учитель ИЯ должен знать закономерности и особенности развития методики обучения иностранным языкам как науки, понимать причины появления новых методов и подходов обучения иностранным языкам, уметь разбираться в вопросах взаимосвязи цели и метода, цели и средства, цели и условий обучения, самостоятельно мыслить в широком поле наук, связанных с обучением неродному языку, понимать процессы, происходящие с учащимися в разных условиях обучения. И, что особенно значимо, учитель должен понимать важность рассмотрения процесса обучения ИЯ как совокупности четырех составляющих: «чему обучать?» (содержание обучения), «как обучать?» (методы, средства обучения), «кто обучает?» (учитель, его профессиональные и личностные качества, роли и функции в образовательном процессе), «кого обучать?» (специфика учащихся, деятельностью которых необходимо руководить в процессе педагогического взаимодействия). Нельзя исключать из поля зрения учителя учащегося как субъекта учебно-познавательного процесса, субъекта общения на изучаемом языке. В условиях методологического плюрализма учителю необходимо научиться действовать не по строго предписанным правилам, а в соответствии с осознанным выбором методического инструментария с позиций современных воззрений на процесс обучения ИЯ и человека в обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2013. – 336 с.
2. Горлова, Н. А. Тенденции развития методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Н. А. Горлова. – М. : МГПУ, 2010. – 212 с.
3. Пассов, Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования / Е. И. Пассов. – Елец : Типография, 2010. – Кн. 1. – 543 с.
4. Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова [и др.]. – М. : КНОРУС, 2018. – 390 с.
5. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
6. Педагогика: теории, системы, технологии : учебник для студентов высш. и средних учеб. заведений / под ред. С. А. Смирнова. – М. : Академия, 2008. – 512 с.
7. Леонтьев, А. А. Теория речевой деятельности и ее значение для обучения иностранцев русскому языку / А. А. Леонтьев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 3. – С. 57–61.

8. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» / Н. П. Баранова [и др.] // *Замежные мовы.* – 2015. – № 4. – С. 3–9.
9. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / В. В. Сафонова ; Моск. ин-т развития образоват. систем. – М., 1993. – 47 с.
10. Силкович, Л. А. Концептуальные основания обновления целей и содержания обучения английскому языку в эпоху глобализации / Л. А. Силкович // *Педагогическая наука и образование.* – 2018. – № 2(23). – С. 36–41.
11. Kytina, V. Ethnopsychological Aspects of Intercultural Communication and their Consideration in the Process of Teaching Students of a Linguistic University / V. Kytina, T. Pochinok, D. Bartosh [Электронный ресурс] // *International Journal of Advanced Science and Technology.* – 2020. – Vol. 29 (06). – P. 175–185. – Режим доступа : <http://serisc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/11309>. – Дата доступа : 09.06.2020.

The article discusses the specific features of the methodology of teaching foreign languages as a branch of scientific knowledge and academic discipline in higher education institutions. The socio-historical factors that determine the specifics of its development are revealed. Particular attention is paid to substantiating the features of the subject-object area of the methodology of teaching foreign languages, identifying the role and functions of the teacher at one stage or another of its development.

Поступила в редакцию 29.09.2020

М. С. Филимонова

МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье описываются основные принципы организации языкового материала, необходимого для обучения чтению на китайском языке и раскрываются их сущность и содержание. Учет функционально-семантического принципа предъявления материала, принципов системности, наглядности и концентрической последовательности стимулирует познавательную и научно-исследовательскую деятельность обучающихся, а также позволяет обеспечить успешное усвоение иероглифической системы китайского языка, что, несомненно, способствует повышению эффективности процесса обучения чтению.

Методическая организация материала, необходимого для освоения при обучении чтению на китайском языке, осуществляется с учетом *функционально-семантического принципа предъявления материала, принципов системности, наглядности и концентрической последовательности* [1].

Функционально-семантический принцип предполагает введение каждой новой лингвистической единицы как части некой более крупной единицы, входящей в другой фрейм. Например, освоение иероглифа как единицы, выполняющей функцию слога или слова; овладение словом как компонентом устойчивого словосочетания; введение словосочетания с раскрытием его функции актанта предложения или предикативной конструкции, входящий в определенный синтаксический концепт китайского простого предложения; усвоение предложений, относящихся к различным