

9. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access : <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/schedule>. – Date of access: 06.05.2021.

10. Борисова, Л. В. Теоретическая фонетика английского языка : учебное пособие для ин-тов и фак-тов иностр. яз. / Л. В. Борисова, А. А. Метлюк. – Минск : Вышэйшая школа, 1980. – 144 с.

УДК 37.091.3:811'243

Л. И. Богатикова

ЛИНГВОДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Данная статья посвящена проблеме соотношения лингводидактики и методики преподавания иностранных языков. Обосновывается необходимость опоры на лингводидактические исследования в процессе обучения иностранным языкам. Лингводидактика представляет собой лингвистическую основу обучения иностранным языкам, так как она охватывает различные научные дисциплины – педагогику, методику, психологию, в том числе лингвистику, психолингвистику, прагмалингвистику, когнитивную лингвистику и фактически является теоретической базой теории обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: *лингводидактика, объективность, инструментальность, коммуникативная функциональность, структурная лингвистика, функциональная лингвистика, языковые и речевые единицы.*

На современном этапе развития методики преподавания иностранных языков как науки происходит переосмысление методических проблем овладения иностранным языком как средством общения и все больше внимание обращается на необходимость более глубокого теоретического обоснования факторов, оказывающих влияние на процесс усвоения языка, что обусловлено необходимостью лингводидактического описания изучаемого языка. Этим и объясняется повышенный интерес в настоящий момент к проблемам, исследуемым лингводидактикой.

Неоспоримо, что эффективное практическое овладение языком как средством общения невозможно без изучения и учета закономерностей языка как объекта обучения и усвоения в учебных целях, поскольку без этого невозможно дать описание механизмов усвоения языка и специфику управления этими механизмами в учебных условиях. В связи с чем, можно сказать, что лингводидактика представляет собой лингвистическую основу обучения иностранным языкам, так как она охватывает различные научные дисциплины, причем не только педагогику, методику, психологию, но и такие, как лингвистику, психолингвистику, прагмалингвистику, когнитивную лингвистику и проч., и фактически составляет теоретическую базу теории обучения иностранным языкам.

Как следует из вышесказанного, основанием лингводидактики является язык как разновидность материальной действительности, теоретической и практической деятельности педагога-лингвиста, представленное в виде ее основных положений о языке как логических категорий, которые связывают эту дисциплину с материальной действительностью – языком – как непосредственно, так и через лингвистику, психолингвистику и другие, занимающиеся языком, граничащие с нею науки. Можно сказать, что основанием лингводидактики является одновременно изучаемый предмет – язык и наше отношение к нему или аспект изучения языка, который отличается от аспектов его изучения, присущих смежным наукам [1]. Иными словами, лингводидактические исследования базируются на данных лингвистики, психолингвистики, теории межкультурной коммуникации, прагмалингвистики, когнитивной лингвистики, теории языковой личности и др.

Некоторые исследователи считают, что лингводидактика – это научная дисциплина в области языкознания, которая характеризуется практической направленностью, поскольку она занимается изучением обучения и усвоения иностранных языков. Это теоретическая дисциплина по обучению языку, которая возникла на стыке языкознания и дидактики [2]. Другие же полагают, что лингводидактика выступает в качестве методологического аспекта теории обучения [3, с. 87]. Тем не менее, те и другие сходятся во мнении, что лингводидактика, рассматривая язык не только как предмет, но и как средство обучения, по сути дела занимается лингвистическим описанием языка в учебных целях.

Выделяют два лингводидактических понятия – объективность и инструментальность языка и речи, суть которых заключается в том,

что лингводидактические категории языка представляют собой отражение в нашем сознании его характеристик в идее понятий о языке. Эти понятия содержат в себе закономерности, действующие в языке. Они отражают его природу, формы его функционирования и в то же время представляют свою систему логических категорий, которые характерны для лингводидактики как науки. Так, из понятия о языке как средстве обучения (инструментальности) вытекает понятие *коммуникативной и дидактической функциональности*. К нему примыкают понятия *иллюстрируемости, демонстрируемости* языковых явлений, элементов и т. д. [4].

Большой вклад в развитие лингводидактики и влияние на нее внесли различные лингвистические теории. И в первую очередь следует упомянуть такую, как структурализм, т. е. структурную лингвистику, в основу которой положены труды Ф. де Соссюра, Р. Якобсона. Разработка моделей в языкознании оказала существенное влияние на овладение устной речью, где такие базисные модели, представляющие абстракции, на основе которых можно построить бесконечное количество структур предложений, представленных, например, в виде схемы S (субъект) + P (предикат) + O (объект) и являющихся типовыми предложениями, используются до сих пор в обучении устной речи и называются речевыми образцами.

Исследования в области функциональной лингвистики также оказали влияние на процесс обучения иностранным языкам и позволили повысить эффективность управления процессом овладения языком путем выделения на первый план функций языковых (как грамматических, так и лексических) и речевых единиц, т. е. организации обучения иностранному языку с учетом функций языка и речи и описания функционирования языка. Особенно это важно при овладении умениями иноязычного коммуникативного общения и различными функциями речевых и коммуникативных актов (такими, как запрос информации, выразить просьбу, убедить, побудить к какому-либо действию и проч.), в частности, включая принципы и правила общения, выраженные в постулатах Г. П. Грайса, Дж. Лича, С. Левинсона и П. Брауна. Это помогает обучаемому быстрее ориентироваться в ситуации общения и адекватно и уместно реагировать, что возможно с помощью данных прагмалингвистики и коммуникативной лингвистики.

Исследования в области психолингвистики позволили обосновать основы усвоения языка и речи на различных этапах формирования и формулирования мысли, в том числе восприятия

и понимания, чему также способствовали исследования в области когнитивной лингвистики, изучающей «ментальные» основы понимания и редуцирования речи с точки зрения того, как структуры языкового знания представляются («репрезентируются») и участвуют в переработке информации, а также каковы «репрезентации» знаний и процедуры их обработки [5, с. 21].

Таким образом, когнитивная лингвистика – направление в языкознании, которое исследует проблемы соотношения языка и сознания, роль языка в концептуализации и категоризации мира, в познавательных процессах и обобщении человеческого опыта, связь отдельных когнитивных способностей человека с языком и формы их взаимодействия [5]. Эти процессы категоризации и концептуализации действительности различаются в разных лингвокультурах, что можно видеть в расхождении межъязыковых эквивалентов по объему понятия:

- палец, мизинец vs. *thumb, finger, toe*;
 - рука vs. *hand, arm*;
 - нога vs. *leg, foot*;
 - колени vs. *knees, lap*;
 - платок, косынка, шарф, пионерский галстук, кашне vs. *scarf*;
- Различия есть и в обозначении рода животных, например:
- *fox* – мужского рода (ср. *лисичка-сестричка*);
 - *squirrel* – мужского рода (ср. *белка*);
 - *snake* – мужского рода (ср. *змея*).

Возможность разного членения и категоризации действительности проявляется при сопоставлении объектов и их характеристик. Объекты существуют не сами по себе, а в соотношении друг с другом, поэтому такие понятия, как *большой – маленький*; *близко – далеко*; *новый – старый* и т. д., относительны, воспринимаются и интерпретируются по-разному. Антонимы *хороший – плохой*, *короткий – длинный*, *бедный – богатый* в своей семантике уже содержат национально обусловленные критерии, которые могут не совпадать в разных культурах. Так, понятия *близко – далеко* различаются для жителей разных стран. То, что считается расположенным далеко в маленьких странах, воспринимается как близкое в больших государствах.

На основе данных о мыслительных процессах усвоения и овладения языком можно предложить соответствующие задания, например, когнитивно-культурологические на выполнение различных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение,

ассоциации) и *когнитивно-коммуникативные* – информационно-интерпретирующие, направленные на идентификацию и интерпретацию, комментирование различных речевых и неречевых средств на основе совершенствования познавательных стратегий.

Значительное влияние на развитие лингводидактики как теоретической базы теории обучения оказали и другие лингвистические исследования, такие как дискурсивные.

В рамках дискурсивного подхода предполагается, что в процессе иноязычного профессионального образования будущий преподаватель иностранного языка должен овладеть дискурсивной компетенцией в рамках педагогического дискурса, так как этот тип дискурса характерен для специалистов-педагогов. Данная компетенция предусматривает знание разных видов дискурса, умения реализации коммуникативного намерения и стратегий речевого взаимодействия в контексте конкретной коммуникативной ситуации в соответствии с типом, формой и содержанием создаваемого или воспринимаемого текста и обусловленного национально-культурными особенностями данного типа дискурса.

«Дискурс» – это сложное коммуникативное явление, которое охватывает такие понятия, как речь, общение, языковое поведение, а точнее – это речь, или текст, помещенный в ситуацию диалога, т. е. обретающий реального автора и реального читателя в конкретной типичной ситуации.

Тип дискурса – это обобщенное представление о тексте, концепт текста в сознании носителей соответствующей культуры. В этой связи представляется обоснованным выделение в дискурсе как когнитивного образования трех компонентов, соответствующих 1) обобщенной модели референтной ситуации, 2) репрезентациям знаний о социальном контексте, с учетом которого осуществляется социальное взаимодействие посредством текстов, 3) лингвистическим знаниям (нарративным схемам построения текста и семантико-синтаксическим структурам) [6, с. 31]. Эти стороны дискурса соотносимы с образно-понятийным и поведенческим аспектами языкового знания (поведенческий аспект включает, как предлагает считать цитируемый автор, экстралингвистическую и формально-лингвистическую составляющие).

В соответствии с данным определением «дискурс» включает три измерения: 1) лингвистический аспект, т. е. собственно использование языка; 2) когнитивный аспект передачи знаний, информации, представлений; 3) интерактивный аспект взаимодействия субъектов

речевой деятельности в социальных ситуациях. Все три аспекта дискурса взаимосвязаны. То, какие идеи люди передают друг другу, какие лингвистические средства они для этого используют и как взаимодействуют друг с другом, находится под влиянием многочисленных факторов, одним из которых является контекст. Актуальным в рамках культурологической лингвистики является лишь один из этих факторов – то, кем являются субъекты дискурса с точки зрения их принадлежности к культурным и этническим группам, и, соответственно, как влияют культурные нормы и ценности на реализацию всех трех перечисленных компонентов дискурса [7, с. 14]. Все это необходимо учитывать в процессе обучения иностранным языкам и особенно овладения коммуникативным иноязычным профессиональным общением.

В связи с современным направлением изучения языка и культуры возникает потребность в выделении центральной категории лингводидактики – модели языковой личности. Языковая личность понимается как личность, выраженная в языке и через язык. В понимании лингвиста *языковая личность* – это многокомпонентный набор языковых способностей, умений и готовности к осуществлению речевых поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности, с другой, – по уровням языка, т. е. фонетике, грамматике и лексике [8, с. 29]. В этом плане лингводидактика как наука призвана осмыслить и описать лингвокогнитивную структуру языковой личности, обосновать условия и закономерности ее развития как желаемого результата в процессе преподавания и изучения иностранного языка, а также изучить специфику как объекта усвоения / преподавания (языка, языковой картины мира носителя изучаемого языка), так и взаимодействие всех субъектов этого процесса, природу ошибок (языковых, лингвострановедческих и, более широко, культурологических) и механизм их устранения [3, с. 88].

Из вышесказанного следует, что лингводидактика представляет собой важную теоретическую базу методологического аспекта теории обучения иностранным языкам.

Список использованной литературы

1. Мельник, Е. Методологические основы лингводидактики [Электронный ресурс] / Е. Мельник. – Режим доступа: <https://pandia.ru/text/80/139/17078.php>. – Дата доступа: 04.03.2021.

2. Лингводидактика. Общие положения лингводидактики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://spravochnick.ru/yazykoznanie_i_filologiya/lingvodidaktika/. – Дата доступа: 04.03.2021.

3. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-ов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

4. Шаклеин, В. М. Русская лингводидактика: история и современность: учеб. пособие / В. М. Шаклеин. – М. : РУДН, 2008. – 209 с.

5. Демьянков, В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретационного подхода / В. З. Демьянков // Вопросы языкознания, 1994. – № 2. – С. 17–33.

6. Руберт, И. Б. Текст и дискурс: к определению понятий / И. Б. Руберт // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: сб. науч. тр. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. гос. ун-та экономики и финансов, 2001. – С. 23–38.

7. Van Dijk, T. A. Discourse as Interaction in Society / T. A. Van Dijk (ed). Discourse as social Interaction. Discourse Studies: a multidisciplinary introduction. – London : Thousand Oaks; New Delhi : Sage Publications, 1997. – P. 12–23.

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

УДК 37.091.26/.27:37.018.43:811'243

О. Н. Каребо

К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматривается проблематика организации контроля при дистанционном обучении иностранному языку. Трудности проведения адекватных практической цели курса контрольных мероприятий касаются как языковых, так и речевых умений и навыков студентов. Новый формат проведения занятий предполагает соответствующую адаптацию процедуры проверки. Игнорирование специфики удаленной работы на этапе контроля