

## ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ КОГНИТИВНО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПРИОРИТЕТОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Дана БАРТОШ, Елена СТОЯНОВА,  
Наталья ГАЛЬСКОВА, Стефка ПЕТКОВА-КАЛЕВА*

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина (Россия); Шуменский университет им. епископа Константина Преславского;  
Московский государственный областной университет (Россия); Шуменский университет им. епископа Константина Преславского

E-mail: [bartosch@inbox.ru](mailto:bartosch@inbox.ru) ; [elvikstoyanova@shu.bg](mailto:elvikstoyanova@shu.bg);  
[galskova@mail.ru](mailto:galskova@mail.ru); [st.kaleva@shu.bg](mailto:st.kaleva@shu.bg)

### TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE CONTEXT OF COGNITIVE AND CONCEPTUAL PRIORITIES OF MODERN EDUCATION

*Dana BARTOSH, Elena STOYANOVA, Natalya GALSKOVA, Stefka PETKOVA-KALEVA*

State Institute of the Russian Language „A. S. Pushkin“ (Russia); Konstantin Preslavsky University of Shumen; Moscow Region State University (Russia); Konstantin Preslavsky University of Shumen

E-mail: [bartosch@inbox.ru](mailto:bartosch@inbox.ru); [elvikstoyanova@shu.bg](mailto:elvikstoyanova@shu.bg); [galskova@mail.ru](mailto:galskova@mail.ru); [st.kaleva@shu.bg](mailto:st.kaleva@shu.bg)

**ABSTRACT:** The purpose of this paper is to consider the problems of teaching foreign languages as one of the priorities of the modern educational process at different levels. The paper focuses on the priority of the humanitarian paradigm and the impact of the linguocultural situation and the linguistic and cultural environment on the formation of the educational environment and personal development in modern conditions, the similarity of key skills and trends in the development of the educational system in Bulgaria and Russia is established. The cognitive-communicative approach to teaching foreign languages, based on the development and activation of cognitive mechanisms of students and the modernization of the educational environment using cognitive techniques and technologies, determines the effectiveness and quality of teaching foreign languages. Foreign language competence is a necessary and integral part of the communicative competence of an educated person in the modern world. Special attention in the paper is paid to the specifics of teaching a foreign language (as opposed to the native /or the second native one) outside the sphere of communication. The further development of foreign language teaching methods of various types of monasticism, in our opinion, will provide not only mastery of the language, but also its successful assimilation.

**KEYWORDS:** education, didactic, foreign language teaching, dialogue of cultures

#### **Введение**

С конца XX столетия проблемы гуманитаризации образования и формирования межкультурной компетентности являются приоритетным направлением развития образовательной политики Европейского союза (ЕС) и России в качестве члена Совета Европы. Интеркультурное и межъязыковое многообразие и взаимодействие становятся предметом обсуждения и находят отражение в основных документах ЕС и Совета Европы (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR); ст. 2 и ст. 3 Договора о ЕС (Treaty on European Union – TEU); ст. 165, § 2 Договора о функционировании ЕС (Treaty on the Functioning of the European Union – TFEU); стратегическая программа ЕС „Образование и обучение 2020“ (Education and Training, 2020); Европейская культурная конвенция 1954 г.; Конвенция об охране всемирного культурного и природного наследия 1972 г. (The Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage), Европейская хартия региональных языков или языков меньшинств 1992 г. (European Charter for Regional or Minority Languages) и др.).

Учитывая значение владения иностранными языками для личностного и профессионального развития человека, Европейский парламент и Совет Европы, по предложению Европейской комиссии, объявили 2001 год „Европейским годом языков“ с целью убедить людей в значимости богатства языкового и культурного многообразия, а также подтолкнуть широкую общественность к изучению иностранных языков как основной составляющей личностного и профессионального роста. По инициативе Совета Европы была

создана Европейская языковая рамка („A Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment“) с целью стимулировать совместную работу европейских образовательных институции и сделать компетенции в области владения иностранным языком соизмеримыми и сравнимыми в единой, валидной для всей Европы шкале.

Стратегические направления европейской политики в области образования преломляются в документах, регламентирующих развитие систем образования в Болгарии и России: они задаются рамками Федерального государственного образовательного стандарта в России (ФГОС) и определяются Положениями „О статусе и профессиональном развитии учителей, директоров и других педагогических специалистов“ № 12 от 01.09.2016 г. Министерства образования и науки Республики Болгария.

Европейские стратегии (в частности, стратегия „Образование и обучение 2020“) определяют ключевые направления функционирования образовательной системы на разных уровнях, задачей которых является подготовка людей в условиях непрерывного образования с широким спектром навыков и компетенций. В сложившейся ситуации ключевое место в компетентностной модели занимает обучение иностранным языкам, формирование важнейшей компетенции, направленной на осуществление взаимодействия между народами в контексте диалога культур, а также иноязычного профессионального общения. В качестве стратегической задачи в ЕС выдвигается необходимость ведения коммуникации минимум на двух иностранных языках, т.е. овладение минимум двумя иностранными языками.

Ключевые компетенции граждан XXI века, сформулированные в европейском документе – Рекомендации 962 от 2006 г. (Recommendation 2006/962/EC on key competences for lifelong learning; Общеευропейские..., 2003) – включают восемь основных компетенций. В условиях быстро изменяющегося мира и глобализации обучение иностранным языкам является важнейшим фактором формирования трех из них: способности к коммуникации на иностранном языке и умение медиации и межкультурного взаимопонимания; социальной и гражданской компетентности, а также культурной компетентности в контексте нарастающего социокультурного многообразия.

Ощущение явного дефицита идей гуманизации ставит во главу угла в системе образования гуманитарную парадигму, направленную на духовное, нравственное и культурное развитие личности. Объективной потребностью развития методики преподавания иностранных языков на современном этапе становится установление эффективных форм организации учебно-воспитательного процесса, направленных на оптимизацию дидактических установок и методик, на прецизирование методических приемов и стратегий в контексте специализации и прагматизации процесса осуществления современной межкультурной коммуникации. Ввиду перманентного изменения лингвокультурной ситуации и развития лингводидактики в контексте изменения смысловых ориентиров актуальным продолжает оставаться поиск новых путей и возможностей иноязычного обучения. Изменение лингвокультурной ситуации в России и Болгарии и стремление интеграции обеих стран в общее европейское образовательное и культурное пространство обуславливает сходство ключевых направлений и тенденций развития систем образования, и в частности в обучении иностранным языкам в контексте диалога культур. В связи с этим все большую актуальность приобретают личностно-ориентированный, компетентностный и когнитивно-коммуникативный подходы в обучении иностранным языкам. В нашем понимании обучение в рамках когнитивно-коммуникативного подхода направлено на реализацию принципа осознанного пополнения знания в когнитивной структуре личности путем применения инновационных приемов и когнитивных технологий, ориентированных на активизацию ментальной деятельности обучаемых, с целью осуществления коммуникации.

Целью данной статьи является рассмотрение проблем применения когнитивно-коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам как одного из приоритетов современного образовательного процесса. В статье ставятся задачи определения современной лингвокультурной ситуации и лингвокультурной среды в контексте основных приоритетов современного образования; установления влияния лингвокультурной среды на формирование образовательной среды и развитие личности в современных условиях; фиксирование специфики развития иноязычного обучения в рамках гуманитарной образовательной парадигмы.

### 1. Фактор лингвокультурной среды в контексте проблем образования

Проблема среды в науке начинает изучаться давно, но с течением времени в исследованиях изменяются акценты в ее понимании и осмыслении. В начале XX века проявляется многоликая типология среды: классовая, общественная, духовная, социальная, природная, эмоциональная и др. Проблематика „человек – среда“ обозначается биологами и психологами, приобретая впоследствии еще большую значимость, в связи с утверждением определяющей роли среды в процессе становления личности. Ведутся исследования культурной среды и ее сущности (Berry, 1976). Объединяющая личностные, вещественные, нормативные, духовно-идеологические свойства, культурная среда понимается как „устойчивая совокупность личностных и вещественных элементов данной культуры, духовно-идеологических отношений и институтов“ (Ромах, 1997, с. 44).

Формирование ценностной личности не может происходить вне культурной среды, вне исторического, социального и локального контекстов. Поэтому исследователями уделяется большое внимание изучению среды как культурно-образовательного инструмента, основным принципом которого выступает жизнедеятельность человека в рамках определенной среды (см. подр. Иванов, 2006; Ясвин, 2001 и др.). С этой точки зрения, культурная среда представляет собой систему находящихся во взаимодействии социальных институтов (семья, школа, культурно-информационный центры / дома культуры, средства массовой информации, местная власть и т.д.), связанных между собой историко-культурной традицией. С другой стороны, внимание ученых сосредоточено на территориальном компоненте культурной среды – ведь успешное становление личности происходит в тесной взаимосвязи с малой родиной, то есть конкретным местом, где родился и живет человек.

Когнитивный и лингвокультурный подходы как составляющие новой научной методологии в понятие среды включают корреляцию: динамизм современности ~ традиционность. Важное значение для ее осознания имеет разработанная В. В. Красных (1998, с. 41 – 45) схема структурирования ментального пространства, в котором условно вычленяются три вида ментальных структур, таких как: 1) индивидуальное когнитивное пространство, то есть знания и представления, характеризующие человека как личность, 2) коллективное когнитивное пространство или знания и представления, определяющие принадлежность человека к той или иной социальной группе, 3) когнитивная база, то есть те знания и представления, которые объединяют всех носителей этих знаний и представлений в „национально-лингво-культурное сообщество“. Таким образом, развитие и становление личности происходит под воздействием социокультурного окружения, путем впитывания национального и общекультурного богатства.

Вступление в непосредственный и продолжительный контакт с иной (чужой) культурой вызывает у человека психическое потрясение, так называемый „культурный шок“ или „стресс аккультурации“. Адаптация к новой культуре представляется сложным и длительным процессом, так как человек и в новой культурной среде продолжает ощущать себя частью той социокультурной системы, в которой он формировался, и поэтому пытается изо всех сил приспособить заложенные и приобретенные знания к новой обстановке. Но и адаптация человека в новой культуре не стирает основополагающих ценностных ориентиров его национальной культуры. Они остаются незыблемыми, т.к. культурная среда выступает своеобразной средой памяти. По Дж. Хонигману, культурную среду формируют социально стандартизированные действия, идеи и артефакты как созданная человеком характеристика окружения (Личность, культура, этнос, 2001). Культурная принадлежность задается в человеке генетическим кодом, закладывается и развивается той средой, в которой он рос и воспитывался, где происходило его формирование и становление как личности, формирует специфику его культурной памяти (Асман, 1997). Процессы инкультурации – срастания с родной культурой, и аккультурации – взаимовлияния культур, происходящих при непосредственном контакте и взаимовлиянии разных социокультурных систем, находятся в тесной взаимосвязи.

Лингвокультурная среда воспринимается в качестве активного инструмента в процессе формирования языковой личности. Наряду с указанным так называемым культурным инстинктом, важную и определяющую роль играет и языковой инстинкт. Язык и культура воспринимаются в качестве компенсаторных видов человеческой деятельности, утверждаются как взаимосвязанные и взаимообусловленные понятия, поскольку язык не существует вне культуры, также и культура не может существовать вне языка. Язык является продуктом

культуры, „условием“ ее существования (Леви-Стросс, 2001, с. 74), „инструментом“ освоения культуры (Жинкин, 1998, с. 146 – 162) и „путеводителем“ для человека по социальной действительности (Сепир, 1993, с. 259 – 265; Якобсон, 1973). На этом основании необходимо говорить не просто о культурной среде, а именно о лингвокультурной среде.

Процесс инкультурации продолжается на протяжении всей жизни человека: он начинается с момента рождения и освоения языка, а заканчивается уходом человека из жизни. Необходимо учитывать и тот факт, что человек приходит в мир уже установленных, готовых, языковых норм и культурных формул, которые составляют его лингвокультурную реальность. В этом процессе важны два аспекта: с одной стороны, человек впитывает в себя языковые формы и значения, принимая их как данность. Это происходит в детстве и юности. С другой стороны, человек сознательно сортирует, изменяет и пополняет свой лингвокультурный багаж с учетом „социокультурного позиционирования“ (согласно терминологии в аспекте разработки понятия идентичности (Bucholtz & Hall, 2005)). С помощью языка осуществляется трансмиссия и развитие культуры, поэтому можно утверждать, что лингвокультурная среда выступает в качестве детерминирующего фактора в жизни человека.

На становление личности важную роль оказывают экономико-политический и социо-этнический контексты лингвокультурной среды. В качестве определяющих факторов лингвокультурной среды выделяются такие, как: социально-экономическое, политическое, историческое состояние государства (или территории), его языковой и этнический состав, официальная религия как историко-культурное мироощущение нации и принадлежность населения к той или иной конфессиональной группе (см. Шаклеин, 1998). Особая роль в процессе становления личности отводится конфессиональному фактору как неотъемлемому компоненту национальной культуры, который выполняет роль своеобразного связующего звена, создавая ощущение принадлежности человека к данной культуре и выступая его лингвокультурной характеристикой. Религиозное мировоззрение задает человеку определенные культурные прескрипции и модели поведения.

Таким образом, лингвокультурная среда представляет собой пространственно-временной социокультурный континуум и детерминирует развитие личности. В рамках лингвокультурной среды языковая личность воспринимает знания в качестве когнитивного кода генетически и развивает их в процессе последующей социализации в контексте когнитивной базы „национально-лингво-культурного сообщества“. Иными словами, воздействие определенного типа лингвокультурной среды осуществляется как неосознанно (генетически и манипулятивно), так и осознанно (путем обучения и воспитания). Языковая личность рассматривается в контексте социокультурной среды, регламентирующей формирование языкового сознания как отображения фрагментов реального и мыслимого мира вербальными средствами (Стоянова, 2013).

## 2. Языковая личность в контексте обучения иностранным языкам

Понятие *языковой личности* (ЯЛ), которое появляется в науке в начале XX столетия, во второй половине XX века развивается в трудах Ю. Н. Караулова концепцией многоуровневого понимания ее структуры как неразрывного единства вербально-семантического, когнитивного и мотивационно-прагматического уровней. В науке утверждается определение языковой личности как „совокупности способностей и характеристик человека, обуславливающих создание им речевых произведений (текстов)“ (Караулов, 1987, с. 3). Несмотря на неправомерность и некоторую условность термина, о которой упоминают исследователи, теория ЯЛ активно развивается, а в эпоху междисциплинарных исследований понятие становится центральным и интеграционным – к ее изучению утверждаются различные подходы (психолингвистический, этнокультурный, лингвокультурологический, когнитивный, гендерный, социокультурный и др.), в рамках которых рассматриваются различные ее аспекты: языковая и речевая личность (Богин, 1982), коммуникативная личность (Красных, 1998), полилектная (многочеловеческая) и идиолектная (частночеловеческая) личности (Нерознак, 1996), этносемантическая личность (Воркачев, 2001), этнокультурная языковая личность (Сентенберг, 1994; Прохоров, 1999), элитарная языковая личность (Кочеткова, 1998), семиологическая личность (Баранов, 1997), словарная языковая личность (Карасик, 2002), эмоциональная языковая личность (Шаховский,

1998) и др.

При обучении иностранному языку принято говорить о *вторичной языковой личности* – данное понятие воспринимается в качестве логического продолжения теории языковой личности (Халеева, 1990). В настоящее время проблемы формирования и развития вторичной языковой личности находятся в центре внимания многих исследователей (Гальскова, 2000; Кубрякова, 1988; Прохоров, 1999; Халеева, 1990 и др.). Установлено, что становление вторичной языковой личности происходит путем овладения личностью иноязыковой и концептуальной картин мира как нового социокультурного фрагмента. А достижение его понимания считается постижением цели современного иноязычного обучения в условиях диалога культур. Уровень сформированности вторичной ЯЛ оценивается, прежде всего, эффективностью коммуникативной деятельности.

Н. А. Мамонтова связывает онтогенез вторичной языковой личности с процессом редупликации, который определяется через специфику интериоризации фактов иноязычной культуры и языкового материала, и интерпретируется как ситуация межкультурного конфликта при восприятии языковой личностью фактов альтернативной культуры (Мамонтова, 2010). На наш взгляд, при изучении иностранного языка и инокультуры происходит не просто редупликация языкового сознания, а его преломление через призму родного языка и культуры.

Несомненно, формирование вторичной языковой личности осуществляется под влиянием *первичной*, сформированной родным языком, и детерминируется уровнем развития ее когнитивной системы, т.е. степенью освоенности типов понимания на родном языке и уровнем рефлексии личности в аспекте коммуникации. Ведь усвоение нового знания личностью происходит на основе уже существующего путем привычной рубрикации, т.е. оно воспринимается через призму привычных понятий и ономаσιологических категорий (Кубрякова, 1988, с. 146).

Формирование общего когнитивного пространства в сознании личности в виде языковой и концептуальной картин мира как совокупности знания о мире и иномире обуславливает возможность межкультурной коммуникации. Именно поэтому фактор родного языка, задающий векторы восприятия мира, является одним из определяющих при обучении иностранным языкам. Изучая иномир, учащийся непременно и постоянно сравнивает его с заложенным и воспринятым кодом, расширяет и приумножает концептуальные знания и развивает новые установки и интенции. Таким образом, формирование вторичной языковой личности сопряжено со сложным процессом аккумуляции, происходящим на фоне длительной инкультурации человека.

Особую сложность представляют собой языковые личности билингвального типа, так называемые *гибридные* языковые личности, в которых фактор первичности и вторичности характеризуются размытостью границ и детерминируется по-разному. Употребление термина гибридной языковой личности базируется на результатах исследований различных типов билингвизма и проблем идентичности, и в частности, гибридной (Bucholtz & Hall, 2005; Eckert, 2000; Edwards, 2009; Norton, 2013; Rampton, 1995 и др.). Экспериментальные исследования подтверждают важное для современной эпохи утверждение о когнитивном преимуществе билингвов над монолингвами, обуславливающим когнитивную гибкость, активизацию психокогнитивных процессов, способность к аналитизму и т.д. (Э. Кенере, У. Ламберт, Э. Ленненберг, М. Павлович, Ж. Ронжа, И. Соколова и др.).

### **3. Иностраный язык как часть образовательной программы. Современные ипостаси родного и иностранного языка**

Иностраный язык как учебный предмет представлен в обеих странах на всех этапах школьного и высшего образования. При этом речь идет о системе непрерывного изучения учащимися иностранного языка, достигаемого за счет разработки и реализации преемственных образовательных программ, координации и учета опыта иноязычной коммуникативно-познавательной деятельности, приобретаемого обучающимся на каждом образовательном этапе.

Иностраный язык как учебный предмет есть основная структурная единица учебно-воспитательного процесса. Являясь неотъемлемой частью процесса обучения в школе, он несет в себе все основные дидактические признаки, характерные для любой учебной дисциплины.

Вместе с тем у него свои специфические особенности, заключающиеся в его интегративном характере, т.е. в сочетании языкового / иноязычного образования с элементарными основами культурологического и литературного образования, в его способности выступать и как цель, и как средство обучения для ознакомления с другой предметной областью (гуманитарной, естественно-научной, технологической), его межпредметном характере – в нем могут быть реализованы самые разнообразные межпредметные связи, например, с родным языком, литературой, историей, географией и т.д. (Фундаментальное ядро..., 2011, с. 15 – 16).

В последнее время в методике обучения иноличности все больше уделяется внимание разграничению различных ипостасей русского языка в качестве иностранного, неродного и родного. В России и в ряде стран – бывших республик в рамках СССР активно рассматриваются проблемы изучения русского языка как неродного в контексте его особого статуса в этих странах (как известно, русский язык является вторым государственным языком в Беларуси, официальным языком в Казахстане и Киргизии, рабочим языком в рамках структур управления Сообщества независимых государств, а также языком межнационального общения в Таджикистане и Азербайджане). Активно разрабатывается методика преподавания русского языка для детей билингов, изучающих русский язык в странах ближнего и дальнего зарубежья. С другой стороны, в последние два десятилетия в русистике славяноязычных стран активно продвигается идея сербского лингвиста Боголюба Станковича об изучении, описании и преподавании русского языка как инославянского. Ежегодно в Белграде проходят конференции на эту тему. Издается журнал *Русский язык как инославянский* (Петкова-Калева, 2011).

Независимо от статуса русского языка – как иностранного, как неродного, родного (в ситуации билингвизма) или как инославянского, то что объединяет методические аспекты его преподавания и изучения с проблемами преподавания иностранного языка в принципе является тот факт, что он, как правило, изучается вне условий своего естественного бытования, т.е. вне страны изучаемого языка, и, следовательно, не употребляется в повседневной коммуникации. Отсюда очевидно, что сферы преподавания и изучения родных и иностранных языков, а также и сферы практического использования этих языков в ситуациях реального общения разнятся между собою.

В данном контексте в условиях современной глобализации и активной миграции интересен был бы взгляд на любой язык (в том числе и болгарский). На данном этапе, однако, подобных исследований все еще не обнаруживается.

#### **4. Обучение иностранному языку и образование в области иностранных языков**

В дидактике обучение трактуется как органическая часть образования (Рахманов, 1991; Калинина, 2011 и др.), т.е. как своего рода социальная систематизированная технология интенсивного введения человека в культуру специально подготовленными для этого людьми под надзором общества. Для организации обучения из массива культуры выделяются различные виды опыта, образующие содержание образования (Сериков, 2008, с.7). Отсюда обучение иностранным языкам представляет собой целенаправленный и организованный процесс передачи и овладения обучающимся определенным лингвокультурным опытом, т.е. иноязычными знаниями, навыками и умениями, способами коммуникативно-познавательной деятельности, позволяющими учащемуся в рамках заданных требований использовать изучаемый язык как средство межкультурного и межличностного общения и как средство его (учащегося) саморазвития. Обучение иностранным языкам протекает обычно в группе или классе по определенному учебному плану и осуществляется, как правило, под контролем учителя и в соответствии со строго очерченными программными требованиями.

Процесс обучения включает в себя в их единстве преподавательскую деятельность учителя (Ривкин, 2014) и учебную деятельность (изучение языка и культуры) учащегося, направленную на усвоение языка. При этом эффективность процесса обучения обуславливается: 1) степенью согласованности и взаимосвязанности обучающей деятельности учителя (преподавание языка) и учебной деятельности учащегося (изучение языка и в конечном итоге овладение им); 2) учетом психологических и психолингвистических закономерностей, согласно которым происходит усвоение учащимся иностранного языка. В свою очередь, высокая степень согласованности и взаимосвязанности обучающей деятельности учителя и учебной

деятельности учащегося определяется качеством избираемых психолого-педагогических и операциональных (технологических) решений в контексте принятой на каждом историческом этапе концепции иноязычного образования.

Обучение – один из важных путей получения образования в области иностранных языков. Сам термин „образование в области иностранных языков“ или „иноязычное образование“ шире, чем „обучение иностранному языку“ или „воспитание/развитие личности школьника средствами изучаемого иностранного языка“. Отражая сложную сущность процесса и результата обучения, а также воспитания и развития личности обучающегося средствами иностранного языка как учебной дисциплины, иноязычное образование, в отличие от обучения иностранным языкам, позволяет выходить в область лингвообразовательных ценностей и смыслов, а также затрагивать сферу приобретения учащимся социально значимых качеств. Поэтому при оценке иноязычного образования как результата важно учитывать не только уровень сформированности знаний, языковых и речевых навыков и умений, но и усваиваемые обучающимися ценностные и творческие ориентации, его поведенческие качества, положительные изменения в его общей структуре поведения. Образование направлено на приобщение учащегося к новому для них средству общения и познания, чужой культуре и, как следствие, на лучшее осмысление собственных лингвоэтнокультурных истоков, на привитие ему готовности к диалогу и толерантности по отношению к иным языку и культуре.

Таким образом, обучение связано в первую очередь с содержанием и организацией учебной деятельности учащегося, направленной на усвоение иностранного языка, которое происходит вне страны изучаемого языка, в условиях обучения языку. Образование, в свою очередь, направлено на развитие личности учащегося в целом, т.е. не только как субъекта речи, но и как субъекта нравственности, субъекта культуры, деятельности, познания.

Сущность современного иноязычного образования заключается в том, что в его центре находится личность обучающегося, выступающая в качестве наивысшей образовательной ценности, а образовательный процесс и его результаты связаны не только с „присвоением“ учащимся определенной совокупности знаний, навыков и умений, но и с изменением его (учащегося) мотивов, личностных позиций. Поэтому в качестве основной функции иноязычного образования выступают систематическое обучение и воспитание обучающихся, направленные на овладение ими:

1) иностранным языком как средством опосредованного и непосредственного общения с носителями этого языка, средством познания и осознания чужой и своей культур, своего родного языка;

2) неродным языком как инструментом, позволяющим успешно ориентироваться в современном поликультурном и мультилингвальном мире;

3) ценностными ориентациями и нормами вербального и невербального поведения, обусловленными спецификой социокультурного, политического и социально-экономического этапа развития родной страны, страны изучаемого языка и мировой цивилизации.

## **5. Изучение иностранного языка и владение иностранным языком**

Обучение иностранному языку выступает в широком смысле как специально организуемая деятельность по приобщению учащихся к иностранным языкам, как специальным образом (институционально) организованный, планомерный и систематический процесс, в ходе которого, в результате взаимодействия учащегося и учителя, осуществляется усвоение и воспроизведение определенного опыта (речевого, когнитивного, социокультурного) в соответствии с заданной целью. Таким образом, деятельностная (процессуальная) сторона обучения иностранному языку представлена категорией взаимодействия участников/субъектов данного процесса. При этом следует иметь в виду, что изучение языка и обучение ему не всегда предполагают овладение обучающимся этим языком. Последнее становится возможным в условиях, когда у учащегося в результате его собственной деятельности (изучение языка), направляемой деятельностью учителя (преподавание), развиваются способности к общению с использованием нового языкового кода. Поэтому овладение данной способностью представляет собой результат в первую очередь собственной деятельности ученика (изучения языка).

В условиях обучения учащийся изучает предмет с целью овладения его содержанием,

при этом семантика понятия „изучение“ языка более широкая, нежели понятие „овладение“ языком. Если первое из этих двух понятий представляет собой учебно-познавательную деятельность обучающегося, имеющую осознанный характер и предполагающую прежде всего эксплицитно выраженное использование и усвоение правил, языковых элементов, то для второго характерно неосознанное, интуитивное усвоение языка, осуществляемое в ходе социализации. Именно поэтому понятие „овладение“ языком изначально использовалось исключительно применительно к процессам овладения ребенком родным языком, и позднее оно стало употребляться в контексте развития двуязычия. В настоящее время данное понятие связывается, в первую очередь, с процессом усвоения человеком неродного языка в естественном языковом окружении.

Наряду с понятиями „овладение языком“ и „изучение языка“ используется понятие „усвоение языка“. Так, А. С. Маркосян (2004), выстраивая дихотомию этих понятий, пишет: „Мы считаем, что можно говорить об усвоении языка через практическое общение в языковой среде (языковой общности или малой группе, например, семье), которое может (но не обязательно должно) дополняться специальным изучением (например, в школе). Это путь первого (в обиходе – родного) языка. Овладение языком происходит другим путем: через специальное изучение языка, которое в дальнейшем, особенно при попадании в языковую среду, может привести к формированию практического общения на языке“ (Маркосян, 2004, с. 108). В свою очередь, овладение языком невозможно без специальным образом организованного изучения этого языка, равно как и изучение языка без практического общения на этом языке по „всем его регистрам“ не всегда приводит к желаемому эффекту, т.е. к овладению этим языком. Поэтому автор уточняет: „Мы предпочитаем говорить о процессах перехода от усвоения языка к владению им и от изучения языка к овладению им“ (Маркосян, 2004, с. 109).

Процесс овладения иностранным языком в учебных условиях зависит от объективных и субъективных факторов и является успешным, если он:

- направлен на личность учащегося, его реальные потребности и мотивы, социокультурные, индивидуальные программы развития;
- осознается им как индивидуальный процесс, зависящий в первую очередь от него самого;
- обеспечивается умениями учителя выявлять у учащегося мотивацию к изучению языка и направлять ее на успешное овладение этим языком;
- имеет деятельностный, когнитивный, творческий характер;
- ориентирован не на логику и системность предмета усвоения, а на логику развития личности ученика, его субъективного внутреннего состояния;
- стимулирует проявление школьником собственной активности, радости и удовольствия от общения друг с другом, от всего того, чем необходимо заниматься на занятиях;
- учитывает прежде всего индивидуальные предпосылки и условия обучения, нежели различия между системами родного и иностранного языков;
- формирует 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.

### **Выводы**

Таким образом, когнитивно-коммуникативный подход в обучении иностранным языкам, основанный на развитии и активизации познавательных механизмов обучаемых и модернизации образовательной среды с использованием когнитивных приемов и технологий, обуславливает эффективность и качество обучения иностранным языкам.

Иноязычная компетенция является необходимой и неотъемлемой частью коммуникативной компетенции образованного человека в современном мире.

Изучение иностранного языка связано с формированием вторичного языкового сознания, поэтому языковая картина мира у носителя языка и у иноличности различаются. Этот процесс имеет свою специфику для различных типов иноличностей: билингов, носителей типологически различного языка, носителей языка той же языковой группы и типа и др. В



данном контексте особо перспективными для лингворидактик представляются идеи последовательного разграничения отдельных ипостасий языка (например, русский как иностранный язык, русский как родной у билингов, русский язык как неродной, русский язык как инославянский и др.).

Дальнейшая разработка методик обучения языку различных типов иноличности на наш взгляд обеспечит не только овладение языком, но и его усвоение.

БИБЛИОГРАФИЯ:

- Асман, Я. (1997)** Культурната памет. София: Планета 3 (превод от нем. Анна Димова) (*Assmann, J. Kulturната pamet. Sofia: Planeta 3* (prevod ot nem. Anna Dimova).
- Баранов, А. Г. (1997)** Семиологический подход к личности // *Языковая личность: проблемы обозначения и понимания*. Волгоград. (*Baranov, A. G. Semiological approach to personality. // Yazykovaya lichnost': problemy oboznacheniya i ponimaniya. Volgograd.*)
- Богин, Г. И. (1982)** Концепция языковой личности. Москва. (*Bogin, G. I. Kontseptsiya yazykovoy lichnosti. Moskva*)
- Воркачев, С. Г. (2001)** Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. // *Филологические науки*, № 1, с. 64 – 72. (*Vorkachev, S. G. Linguoculturology, linguistic personality, concept: the formation of an anthropocentric paradigm in linguistics. // Filologicheskiye nauki*, № 1, 64 – 72.)
- Гальскова, Н. Д. (2000)** Современная методика обучения иностранным языкам. Москва: АРКТИ-ГЛОССА (*Galskova, N. D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam. Moskva: ARKTI-GLOSSA*).
- Жинкин, Н. И. (1998)** Язык – речь – творчество. (Избранные труды). Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике. Москва: Лабиринт. (*Zhinkin, N. I. Yazyk – rech – tvorchestvo. (Izbrannyye trudy). Issledovaniya po semiotike, psikholingvistike, poetike. Moskva: Labirint*)
- Иванов, В. А. (2006)** Культурная среда общеобразовательной школы как педагогическое явление: автореф. дисс. ... доктора пед. наук. Тамбов. (*Ivanov, V. A. Kultur'naya sreda obshcheobrazovatel'noy shkoly kak pedagogicheskoye yavleniye: avtoref. diss. ... Doktora ped. nauk. Tambov*)
- Калина, И. И. (2011)** Аксиологические основания модернизации педагогического образования: монография. Москва: Дрофа. (*Kalina, I. I. Aksiologicheskiye osnovaniya modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya: monografiya. Moskva: Drofa*)
- Карасик, В. И. (2002)** Язык социального статуса. Москва: ИТДГК Гнозис. (*Karasik, V. I. Yazyk sotsial'nogo statusa. Moskva: ITDGK Gnozis*)
- Караулов, Ю. Н. (1987)** Русский язык и языковая личность. Москва: Наука. (*Karaulov, Yu. N. Ruskyyat ezik i ezikova lichnost. Moskva: Nauka*)
- Красных, В. В. (1998)** Виртуальная реальность или реальная виртуальность? Человек. Сознание. Коммуникация. Москва: Диалог-МГУ. (*Krasnykh, V. V. Virtual'naya realnost ili real'naya virtualnost? Chelovek. Soznaniye. Kommunikatsiya. Moskva: Dialog-MGU*).
- Кочеткова, Т. В. (1998)** Языковая личность носителя элитарной речевой культуры (социолингвистический аспект) // *Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты*. Волгоград-Саратов, с. 20 – 28. (*Kochetkova, T. V. The linguistic personality of a carrier of elite speech culture (sociolinguistic studies.) // Yazykovaya lichnost': sotsiolingvisticheskiye i emotivnyye aspekty. Volgograd-Saratov, 20 – 28.*)
- Кубрякова, Е. С. (1988)** Роль словообразования в формировании языковой картины мира. – В: Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. (Отв. ред. Серебренников). Б. А. Москва: Наука, с. 141 – 172. (*Kubryakova, E. S. The role of word formation in the formation of the linguistic picture of the world. – V: Rolyata na choveshkiya faktor v ezika. Ezik i kartina na sveta. (Ed. by Serebrennikov). B.A. Moskva: Nauka, s. 141 – 172.*)
- Личность, культура, этнос (2001)** Личность, культура, этнос. Современная психологическая антропология / Ред. А. А. Белик. Москва: Смысл. (*Lichnost, kultura, etnos. Sovremennaya psikhologicheskaya antropologiya / Red. A. A. Belik. Moskva: Smysl.*)

- Леви-Стросс, К. (2001)** Структурная антропология. Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс (*Levi-Stross, K. Strukturnaya antropologiya. Moskva: Izd-vo EKSMO-Press.*)
- Мамонтова, Н. А. (2010)** Вторичная языковая личность в онтогенезе: уровни лингвокультурологического описания: на материале начального этапа обучения английскому языку русскоязычных учащихся. Дисс. ... к.ф.н. Москва. (*Mamontova, N. A. Vtorichna lingvistichna lichnost v ontogenezata: niva na ezikovo i kulturno opisanie: na materiala ot nachalniya etap na prepodavane na angliiski ezik na rusko-govoryashtite studenti. Dis. ... k.f.n. Moskva.*)
- Маркосян, А. С. (2004)** Очерк теории овладения вторым языком. Москва: Психология. (*Markosyan, A. S. Ocherk teorii ovladeniya vtorym yazykom. Moskva: Psikhologiya*)
- Нерознак, В. П. (1996)** Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины // *Язык. Поэтика. Перевод.* Москва: МГЛУ, с. 112 – 116. (*Neroznak, V. P. Linguistic personology: about determination of the status of discipline. // Yazyk. Poetika. Perevod. Moskva: MGLU, 112 – 116.*)
- Общеввропейские ... (2003)** Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. Москва: МГЛУ. (*Obshcheyevropeyskiye kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom: Izucheniye, prepodavaniye, otsenka. Moskva: MGLU.*)
- Петкова-Калева, Ст. (2011)** Функционально-семантические категории в контексте подготовки студентов-русистов. // *Русский язык как инославянский*, вып. III, с. 221 – 232. (*Petkova-Kaleva, St. Functional-semantic categories in the context of teaching Russian to University students. // Russkiy yazyk kak inoslavjanskiy, vyp. III, 221 – 232.*)
- Прохоров, Ю.Е. (1999)** Коммуникативное пространство языковой личности в национально-культурном аспекте. // *Язык, сознание, коммуникация.* Москва, 1999. Вып. 8, с. 52 – 63. (*Prokhorov, Yu.Ye. Communicative space of the linguistic personality in the national-cultural aspect. // Yazyk, soznaniye, kommunikatsiya. Moskva, 1999. Vyp. 8, 52 – 63*)
- Рахманов, И. В. (1991)** Некоторые теоретические вопросы методики обучения иностранным языкам в средней школе. // *Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А. А. Леонтьев.* Москва: Русский язык, с. 9 – 20. (*Rakhmanov, I. V. Some theoretical questions of the methodology of teaching foreign languages in high school. // Obshchaya metodika obucheniya inostrannykh yazykov: Khrestomatiya / Sost. A. A. Leontyev. Moskva: Russkiy yazyk, s. 9 – 20*)
- Ривкин, Ю. В. (2014)** Профессиональная деятельность учителя в период перехода на ФГОС основного общего образования. Волгоград: Учитель. (*Rivkin, Yu. V. Professionalnaya deyatelnost uchitelya v period perekhoda na FGOS osnovnogo obshchego obrazovaniya. Volgograd: Uchitel*)
- Ромах, О. В. (1997)** Провинциальная культурная среда как фактор формирования досуга молодежи: дис. ... доктора философ. наук. Москва (*Romakh, O. V. Provintsialnaya kulturnaya sreda kak faktor formirovaniya dosuga molodezhi: dis. ... doktora filosofii. nauk. Moskva*)
- Сепир, Э. (1993)** Статус лингвистики как науки // *Избранные труды по языкознанию и культурологии.* Москва, с. 259 – 265. (*Sepir, E. The status of linguistics as a science. // Izbrannyye trudy po yazykoznaniiyu i kulturologii. Moskva, s.259 – 265*)
- Сентенберг, И. В. (1994)** Языковая личность в коммуникативно-деятельном аспекте.// *Языковая личность: проблемы значения и смысла.* Волгоград: ВолГУ, с. 14 – 24. (*Sentenber, I. V. The linguistic personality in the communicative-active aspect. // Yazykovaya lichnost': problemy znacheniya i smysla. Volgograd: VolGU, 14 – 24*)
- Сериков, В. В. (2008)** Обучение как вид педагогической деятельности. Москва: ИЦ „Академия“. (*Serikov, V. V. Obucheniye kak vid pedagogicheskoy deyatelnosti. Moskva: ITS „Akademiya“.*)
- Стоянова, Е. В. (2013)** Метафора сквозь призму лингвокультурной ситуации. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“. (*Stoyanova, Ye. V. Metafora skvoz prizmu lingvokulturnoy situatsii. Shumen: UI „Yepiskop Konstantin Preslavski“.*)
- Фундаментальное** Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук,

- ядро ... (2011)** Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. Москва: Просвещение. (*Fundamental'noye yadro sodержaniya obshchego obrazovaniya / Ros. akad. nauk, Ros. akad. obrazovaniya; pod red. V. V. Kozlova, A. M. Kondakova. Moskva: Prosveshcheniye.*)
- Халеева, И. И. (1990)** Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: (Подготовка переводчиков): дисс. д.п.н. Москва (*Khaleeva I. I. Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoi rechi: (Podgotovka perevodchikov): diss. d.p.n. Moskva*)
- Шаклеин, В. М. (1998)** Религиозный фактор в социокультуре русского общества // *Вестник ЦМО МГУ. Часть 2. Русский язык: лингвистические исследования. №1. Москва (Shaklein, V. M. The religious factor in the social culture of the Russian society. // Vestnik TSMO MGU. Chast 2. Russkiy yazyk: lingvisticheskiye issledovaniya. №1. Moskva)*
- Шаховский, В. И. (1998)** Языковая личность в эмоциональной коммуникативной ситуации. // *Филол. науки. Москва, с. 59–65. (Shakhovskiy, V. I. The linguistic personality in an emotional communicative situation. // Filol. nauki. Moskva, s. 59–65.)*
- Якобсон, П. М. (1973)** Общение людей как социально-психологическая проблема. Москва: Знание (*Yakobson, P. M. Obshcheniye lyudey kak sotsialno-psikhologicheskaya problema. Moskva: Znaniye.*)
- Ясвин, В. А. (2001)** Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл (*Yasvin, V. A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proyektirovaniyu. Moskva: Smysl.*)
- Berry, J. (1976)** Human ecology and cultural style. N. Y.; Sage-Halstead.
- Bucholtz, M. & K. Hall (2005)** Identity and Interaction: a Sociocultural Linguistic approach. // *Discourse Studies. 7(4 – 5), p. 585 – 614.*
- Eckert, P. (2000)** Language Variation as Social Practice. Oxford: Basil Blackwel.
- Edwards, J. (2009)** Language and Identity: An introduction. Cambridge.
- Norton, B. (2013)** Identity and Language Learning: Extending the Conversation.
- Rampton, B. (1995)** Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents. London: Longman.