

Научная статья
УДК 378.81



Традиции и перспективы развития отечественной методической науки в российской историографии (памяти А. А. Миролюбова). Часть 2. 1970-е – начало 90-х годов

Н. Ф. Коряковцева¹, Д. А. Демина²

^{1,2}Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

¹koryakovtseva@mail.ru,

²dasha_k@mail.ru

Аннотация: Статья продолжает обзор истории отечественной методики обучения иностранному языку. Рассматривается развитие методической науки в период 1970-е – начало 1990-х гг. Этот период определяется как зарождение предпосылок и становление российского коммуникативного метода. Подчеркивается самостоятельный путь развития коммуникативно-деятельностного подхода в мировом контексте на основе отечественной концепции коммуникативной природы языка, теории речевой деятельности, осознанного овладения неродным языком и развивающего образования.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, методическая теория, отечественный коммуникативный метод; самостоятельный путь развития

Для цитирования: Коряковцева Н. Ф., Демина Д. А. Традиции и перспективы развития отечественной методической науки в российской историографии (памяти А. А. Миролюбова). Часть 2. 1970-е – начало 1990-х годов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 2 (851). С. 52–59.

Original article

Traditions and Prospects of the Development of Russian Foreign Language Teaching Theory from the Historical Perspective (in memory of A. A. Mirolubov): Part 2. The 1970s – the beginning of the 1990s

Nataliya F. Koryakovtseva¹, Darya A. Demina²

^{1,2}Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

¹koryakovtseva@mail.ru,

²dasha_k@mail.ru

Abstract. The article continues a historic survey of the development of foreign language teaching theory in Russia considering the period of the 70s up to the beginning of the 90s; this period is defined as the generation and development of the Russian communicative method of teaching foreign languages; the authors emphasize the independent route of the Russian theory in the global context on the basis of the concept of language as communication, theory of action-oriented communication, foreign language acquisition and developmental education in Russian research.

Keywords: foreign language teaching, methodology, Russian communicative method, independent route of development

For citation: Koryakovtseva, N. F., Demina, D. A. (2024). Traditions and Prospects of the Development of Russian Foreign Language Teaching Theory from the Historical Perspective (in memory of A. A. Mirolubov): Part 2. The 1970s – the beginning of the 1990s. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(851), 52–59.

ВВЕДЕНИЕ

Настоящая статья является продолжением обзора истории отечественной методики обучения иностранным языкам (ИЯ) в российской историографии. На основе принятой в российской историографии периодизации были выделены следующие «этапные вехи развития отечественной методической науки: (1) формирование предпосылок отечественного сознательно-сопоставительного подхода к обучению ИЯ – на рубеже XIX–XX веков и в начале XX века; (2) зарождение сознательно-сопоставительного подхода – 30–40-е годы; (3) становление сознательно-сопоставительного метода – послевоенные 40–60-е годы; (4) формирование предпосылок и зарождение отечественной коммуникативно-направленной методики – 70-е годы; (5) становление отечественного коммуникативного метода – 80-е годы; (6) развитие отечественной лингводидактики – 90-е – начало 2000-х» [Коряковцева, Демина, 2024, с. 44–51]. В данной статье рассматривается период 1970 – начала 1990-х гг., который можно определить как этап зарождения и становления отечественного коммуникативного метода обучения ИЯ.

Основанная на системном методологическом подходе отечественная теория обучения ИЯ развивалась в этот период в русле преемственности традиций на базе данных лингвистики, психолингвистики, психолого-педагогических и других смежных наук и собственной методологии исследования закономерностей речевой деятельности, овладения неродным языком и построения образовательного процесса, направленного на развитие личности учащегося средствами изучаемого языка. Как и в предыдущие периоды, отечественная методика обучения ИЯ в глобальном мировом контексте развивалась по самостоятельному пути с учетом преемственности методологической основы российской науки и культуры. Отметим, что в российской историографии данный период в отечественной методике обучения ИЯ характеризуется интенсивным развитием как в теоретическом, так и практическом плане (А. А. Миролюбов, А. Н. Шукин, Н. Д. Гальскова).

Обозначим кратко динамику развития методической теории в 70-е, 80-е и в начале 90-х гг. по таким ключевым аспектам, как методика как научная область, трактовка иностранного языка как объекта обучения и овладения, концептуальные подходы к обучению ИЯ. 90-е гг. – это период становления отечественной лингводидактики как научной области, который представляет специальный предмет рассмотрения (см., в частности, [Гальскова, Коряковцева, Гусейнова, 2021]).

1970-е ГОДЫ – ЗАРОЖДЕНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО КОММУНИКАТИВНОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИЯ

Отечественная методическая наука 70-х годов развивается как многогранная, традиционно интегрируя современные данные языкознания, психолого-педагогических наук и молодой научной дисциплины – психолингвистики. Лингвистическим и психолингвистическим обоснованием методики обучения ИЯ 70-х годов служило уже сложившееся понимание языка как средства социально обусловленного речевого общения. Следует отметить, что принятая в социолингвистике дихотомия «язык и речь» в русле психолингвистического понимания трактуется не как разграничение, а как взаимосвязь данных понятий, что особенно важно для обоснования методики обучения языку и речи. А. А. Леонтьев предлагает выделять, вслед за Л. В. Щербой, «не два понятия (язык и речь), а три соединенные друг с другом категории: язык как предмет, язык как процесс и язык как способность» с позиции интерпретации одного и того же материального объекта – «речевой деятельности» [Леонтьев, 1974, с. 44].

Наряду с этим большое значение для методики обучения рецептивным видам речевой деятельности имели лингвистические и психолингвистические исследования смыслового восприятия речевого сообщения. В области лингвистики текста на основе информативно-целевого подхода текст рассматривается как иерархия коммуникативных программ, с точки зрения информационных характеристик предложена классификация текстов с учетом смысловой структуры текста и особенностей смыслового восприятия (Т. М. Дридзе). Изучение, в том числе на экспериментальной основе, логико-смысловой вариативности текста и определенных коммуникативных блоков текста дают основание для оценки его качества и особенностей смыслового восприятия (Н. Д. Зарубина, Ю. А. Сорокин, А. М. Шахнарович). Данные этих исследований оказали существенное влияние на разработку методики обучения чтению и смысловому восприятию устного сообщения.

Таким образом, внедрение в обучение иностранным языкам концептуальных положений современных для данного периода лингвистических теорий обусловило в конце 70-х – начале 80-х годов, при сохранении сознательно-сопоставительного подхода, обоснование коммуникативно направленной методики как предпосылки коммуникативного метода обучения ИЯ.

Методическая концепция обучения ИЯ в 70-е гг. сформировалась в значительной степени на основе сложившейся отечественной

психологической теории деятельности и теории речевой деятельности, исследуемой в рамках психолингвистики (А. А. Леонтьев) и психологии обучения ИЯ (И. А. Зимняя). Исследования в области психологии речи, психологических и психолингвистических закономерностей речевой деятельности обусловили в методике 70-х годов перенос акцента в обучении со средств языка на речевую деятельность и обоснование «речевой деятельности» («коммуникативно-деятельностной») направленности обучения ИЯ (И. А. Зимняя).

В рамках отечественных психолингвистических исследований речевой деятельности намного раньше, чем в зарубежной прикладной лингвистике (С. Крашен), рассматриваются вопросы владения и овладения языком, управления процессом усвоения языка, что позволяет в методике обосновывать характер и последовательность обучающих действий и упражнений, а также критерии оценки их успешности и эффективности.

Методическая концепция 70-х годов как результат исследований данного периода получает свое обобщение в двух ведущих методических работах: «Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе» под ред. А. Д. Климентенко и А. А. Миролюбова (1981) и «Методика обучения иностранным языкам в средней школе» под ред. Н. И. Гез, М. В. Ляховицкого, А. А. Миролюбова, С. Ф. Шатилова (1982). В авторские коллективы обеих монографий входили ведущие специалисты в области теории и методики обучения иностранным языкам (Н. И. Гез, А. А. Миролюбов, М. В. Ляховицкий, И. М. Берман, С. К. Фоломкина, И. В. Рахманов, С. Ф. Шатилов и др.), что обусловило в целом общность ключевых концептуальных позиций. Обобщением теории и методики преподавания иностранных языков на разных уровнях образования следует считать вышедшие в свет в 70-е годы фундаментальные работы по теории учебника – И. Л. Бим, теории упражнений – В. И. Ильина, концептуальным вопросам методики обучения иностранному языку – М. В. Ляховицкого, Г. В. Роговой, Е. И. Пассова, эксперименту в методике – Э. А. Штульмана.

Методика обучения ИЯ определяется как самостоятельная педагогическая наука, имеющая свой объект, предмет и методологию исследования. Впервые предлагается четкое разграничение объекта и предмета исследования в методической теории с учетом специфики иностранного языка как учебного предмета и взаимосвязи обучающей деятельности учителя / преподавателя и учебной деятельности учащегося, а также проблемы развития самой методики как науки. Методологию исследований в области обучения иностранным

языкам составляет системный подход к анализу взаимосвязанных факторов и закономерностей учебно-воспитательного процесса и его развития, с учетом специфики обучения ИЯ как коммуникативной деятельности (по Л. В. Щербе).

В конце 1960-х – начале 70-х годов в отечественном образовании (в культуре и обществе в целом), возрождается российская гуманистическая традиция исследования «человеческого измерения» (проблем человека, морали, гуманизма, понимания чужой точки зрения, общения, диалога и сотрудничества, субъектного фактора в целом). Образование как компонент культуры рассматривается в русле антропоцентрического подхода (вслед за К. Д. Ушинским) в качестве средства развития человека как субъекта познания и общения в социуме, средства воспитания гуманистической сущности человека, обеспечения его готовности к развитию в деятельности и культурном социуме. (Заметим, что гуманистическое обоснование в зарубежной педагогике появляется в работах К. Роджерса в конце 70-х г.г.).

В русле общей и педагогической психологии и теории формирования умственных действий (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин) получают дальнейшее развитие положения сознательного подхода к обучению ИЯ, прежде всего – о ведущей роли сознательного в процессе усвоения знаний и формирования умений и навыков на основе осознанного овладения и выполнения действий с языковым и речевым материалом с опорой на ведущие мыслительные процессы.

Таким образом, на основе интерпретации данных лингвистических, психолингвистических и психолого-педагогических исследований в рамках сознательно-сопоставительного метода создаются предпосылки для разработки и обоснования осознанного подхода к овладению ИЯ как средством общения и социальной деятельности (в концепции развивающего обучения Л. С. Выготского и его научной школы коммуникативной направленности обучения ИЯ), т.е. отечественного коммуникативного метода.

1980-е ГОДЫ – ПЕРИОД ИНТЕНСИВНОГО РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИЯ, СТАНОВЛЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИЯ

В конце 1970 – начале 80-х годов в отечественном языкознании получают развитие такие важные для методики направления исследований, как: коммуникативная лингвистика, лингвистика

текста и исследование дискурса, теория коммуникации (или теория общения), лингвострановедение и лингвокультуроведение, функциональная грамматика, когнитивные аспекты семантики. Данные этих исследований интерпретируются и отражаются в своих концептуальных положениях в различных областях методики обучения ИЯ. Определяющими для методики становятся положения коммуникативной лингвистики о коммуникативных свойствах языка, который рассматривается «как динамическая система ... как речевая деятельность ... в единстве познавательной и социальной сущности, что требует рассмотрения его структуры и системы как компонента осмысленной, целенаправленной и познавательно-корректной, содержательной коммуникации» [Колшанский, 1975]. В рамках исследования закономерностей организации речевого общения коммуникативная лингвистика и психолингвистика исследуют общение как «коммуникативную деятельность, деятельность по обмену сведениями, цель которой – изменение поведения собеседника» [Тарасов, 1989].

В связи с интенсивными исследованиями в области социолингвистики, психолингвистики, коммуникативной лингвистики, лингвистической прагматики на рубеже 70–80-х годов особое значение приобретает *проблема коммуникативной способности*. Как отмечает Е. Ф. Тарасов, проблема коммуникативной способности – это центральная проблема не только теории речевого общения, но и всей современной лингвистики, занятой исследованием текста, анализом речевых сообщений в контексте социальных условий общения. «Важность проблемы коммуникативной способности очевидна даже из простого перечисления ее составных частей: формирование навыков речевого общения в онтогенезе, зависимость их формирования от деятельностей личности, соотношение процессов формирования языковой и коммуникативной способностей, зависимость реализации языковой способности от степени сформированности способности коммуникативной (особенно выявляется эта зависимость при овладении иностранным языком), становление языковой и коммуникативной способностей как аспект процесса социализации личности в ходе овладения культурой общества и т.д.» [там же, 1989, с.16].

Изучение проблемы коммуникативной способности в отечественных исследованиях в данный период совпадает с интенсивной разработкой в зарубежном языкознании вопросов коммуникативной компетенции (Д. Хаймс, М. Халлидей, Кр. Брамфит, В. Риверс и др.). Вместе с тем, как известно, предпосылки для выявления характеристик коммуникативной способности

(ее содержания, структуры, факторов развития и др.) в отечественной науке (языкознании, психологии, психолингвистике) были заложены еще в работах М. М. Бахтина, Л. В. Щербы, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, где показано, что коммуникативная способность как высшая психическая функция в своем становлении обусловлена характером ведущего вида деятельности, в процессе которого она и формируется. На этом основании взаимосвязь и взаимообусловленность языковой и коммуникативной способности анализируются отечественными лингвистами с позиции деятельностного подхода как способность / компетенция использовать язык в процессе речевого общения с учетом особенностей акта коммуникации, социально детерминированной речевой ситуации и продукта речевой деятельности – текста.

Отечественная интерпретация концепта «коммуникативная компетенция» в методике обучения ИЯ была дана Н. И. Гез. Н. И. Гез определяет коммуникативную компетенцию как «способность правильного использования языка в разнообразных социально детерминированных ситуациях» [Гез, 1985]. Исходя из анализа закономерностей речевой деятельности и речевого поведения в отечественной психолингвистике и психологии обучения ИЯ (А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя), коммуникативная способность / компетенция определяется как способность осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативные потребности, коммуникативное речевое поведение на основе языковых знаний и навыков и с помощью речевых умений в соответствии с различными задачами и ситуациями общения, конечным продуктом которой является текст. В обосновании взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности подчеркивается, что «для целей обучения важно выделение предметного содержания речевой деятельности, которое составляют: выражение и понимание мыслей (сложной структуры смысловых отношений) как формы отражения реальной действительности («куска действительности»); продукт, которым в говорении и письме выступает текст и в слушании и чтении – умозаключение, к которому приходит человек в процессе рецепции; результат как ответная реакция других людей. При этом речь является способом формирования и формулирования мысли средствами языка» [Взаимосвязанное обучение ... 1985, с. 21].

В 70–80-е годы возникает новая психологическая (психолингвистическая) дисциплина – психология общения, которая смыкается с теорией речевой деятельности (В. А. Скалкин, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнарович). В рамках исследования речевого общения выделяются его характеристики,

существенные для обучения ИЯ, – сферы и типичные ситуации общения, определяются типы речевого общения, конкретизируются умения как целевые объекты в содержании обучения [Скалкин, 1981]. В русле социальной психологии исследования особенностей общения в малой группе позволяют обосновать характеристики взаимодействия участников речевого общения, социальные роли и их взаимосвязь и другие закономерности применительно к организации речевого общения в группе, что в методике обучения ИЯ отражается в разработке теории ролевых игр.

Непосредственное отражение в методике обучения языку получает исследование особенностей языкового выражения единиц мышления в речевом акте и характеристик высказывания и текста как единиц коммуникации, а также текстовой деятельности, текстовой коммуникации (В. Г. Колшанский, Т. М. Дридзе). Возрастание интереса к информационным процессам в социальном общении обуславливает исследования процессов знакового общения и текста как его продукта, средства и объекта, изучение механизма общения и взаимопонимания социальных субъектов на основе обмена знаковой информацией в различных ситуациях [Дридзе, 1984].

Таким образом, в основу обоснования отечественного коммуникативного метода в 80-е годы был положен широкий анализ социо-психолингвистических аспектов коммуникации и текста как единицы коммуникации, как продукта и объекта коммуникации при обучении неродному языку, закономерностей текстовой / коммуникативной деятельности и характеристик коммуникативной способности использовать язык как средство общения, данные психологических и психолингвистических исследований в области речевого общения, описания характеристик и закономерностей формирования речевой деятельности.

Если зарубежный коммуникативный метод сформировался на лингвистической основе, вырос из лингвистической теории языковой и коммуникативной компетенции, прикладной лингвистики как «зонтичной области исследования» (по определению С. Kramsh) и прагматически направленного обучения неродному языку (L2 instructional pragmatics – P.Skehan), то отечественный коммуникативный метод «замешан» на понимании социально-личностной природы языка как речевой деятельности и обосновывает формирование языковой и коммуникативной способности в русле когнитивного, коммуникативного и общего личностного развития изучающего язык (Л. В. Щерба, А. А. Леонтьев, И. Л. Бим, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, М.В.Ляховицкий, Е.И.Пассов, Г. В. Рогова,

С. Ф. Шатилов и др.). Коммуникативный подход 80-х годов был направлен на обучение общению на иностранном языке в единстве всех его функций: познавательной, регулятивной, ценностно-ориентационной, этикетной [Бим, 1988].

Следует подчеркнуть, что в русле развития отечественного коммуникативного метода обучения ИЯ в исследованиях 80-х годов были разработаны и обоснованы частные методические теории и целостные методические системы обучения ИЯ. Наибольшее внимание в исследованиях 80-х годов уделяется вопросам развития устной речи – говорения (В. А. Бухбиндер, М. Л. Вайсбурд, П. Б. Гурвич, Е. И. Пассов, В. Л. Скалкин, И. В. Рахманов, Г. М. Уайзер, А. Д. Климентенко) и аудирования (Н. И. Гез, Н. В. Елухина), чтения (С.К.Фоломкина), обучения второму ИЯ (Б. А. Липидус). В 80-е годы исследования проблемы контроля в обучении ИЯ дополняются вниманием к вопросам тестирования (И. А. Раппорт, И. А. Цатурова, Л. В. Банкевич, С. К. Фоломкина, В. А. Коккота), использования системы средств обучения (М. В. Ляховицкий, Е. С. Полат).

В развитие коммуникативного метода в 80-е годы в отечественной методике расширяется исследовательское поле, выделяются новые направления исследований. Обозначим конспективно наиболее важные методические направления: раннее обучение иностранному языку (Н. Д. Гальскова, Н. А. Горлова, З. Н. Никитенко); интенсивный метод (Г. А. Китайгородская); лингвострановедение в обучении ИЯ (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров); разработка антропоцентрического подхода и концепта языковой личности и вторичной языковой личности как педагогической категории (Ю. Н. Караулов, И. И. Халеева); выделение лингводидактики как междисциплинарной области научных исследований и общей методологии обучения языку и культуре. Изучение взаимосвязи языка и культуры как объектов освоения в дидактическом плане обуславливает в данный период разработку вопросов социокультурного подхода к обучению иностранному языку (В. В. Сафонова), а позднее межкультурного обучения и межкультурной парадигмы языкового образования (И. И. Халеева, Н. Д. Гальскова и др.).

Расширение исследовательского поля в области обучения ИЯ связано также и с тем, что в педагогических и психолого-педагогических исследованиях в конце 70-х и в 80-е годы значительное внимание уделяется вопросам познавательной деятельности, теории учебной деятельности, дидактическим основам методов обучения (И. И. Лернер), мотивации учебной деятельности (А. К. Маркова). Особым вниманием исследователей пользуются вопросы активизации учебно-познавательной деятельности, и в связи с этим разрабатывается теория

проблемного обучения (М. И. Махмутов). В рамках теории развития учебно-познавательной деятельности выделяются вопросы формирования творческих качеств у ученика, творчества в процессе познавательной деятельности, исследуются возможности создания творческих, эвристических ситуаций в учебно-воспитательном процессе (А. В. Брушлинский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин). В целом разрабатываются вопросы педагогики творчества учащихся (В. С. Шубинский), которая оценивается как «педагогическая целина» (В. А. Сухомлинский). В 80-е годы в русле теории проблемного обучения, использования активных методов разрабатывается теория контекстного обучения как общей модели профессиональной подготовки в вузе и обосновываются игровые формы контекстного обучения, использование деловой игры (А. А. Вербицкий), что непосредственно отражается и в методике обучения ИЯ.

НАЧАЛО 1990-х ГОДОВ – РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

На рубеже 80–90-х годов внимание лингвистов и психолингвистов обращается на исследование социолингвокогнитивных проблем коммуникации, когнитивных факторов в языке как средстве общения, связанных с личностью пользователя языком – языковой личностью (Ю. Н. Караулов). Развитие антропоцентрического направления в лингвистических исследованиях, становление когнитивной лингвистики и когнитивного направления в других областях знания оказало значительное влияние на теорию и методику обучения языку (как родному, так и неродному), что определило становление отечественной лингводидактики в 80-е годы и ее дальнейшее развитие в 90-е годы.

В русле разрабатываемой когнитивной психологии речь изучается как средство общения и как когнитивный процесс, обеспечивающий в сознании каждого участника общения свой собственный «культурный багаж» (индивидуальную картину мира) и противопоставленный ему «чужой образ сознания» другого участника общения [Ушакова, 1986, с. 137]. На стыке когнитивной лингвистики и когнитивной психологии рассматриваются вопросы формирования у изучающего язык и культуру языковой картины мира, когнитивного сознания с учетом «инаковости» участников межкультурной коммуникации, что служит основанием для разработки межкультурной парадигмы языкового образования [Халеева, 1989].

Выделение лингводидактики как междисциплинарной области научных исследований и общей методологии обучения иностранному языку и

культуре (Г. И. Богин, В. И. Карасик, И. И. Халеева) в рассматриваемый период было обусловлено, как уже отмечалось, расширением исследовательского поля языкового образования и разработкой социально-личностных и когнитивных аспектов обучения и овладения языком и культурой. Лингводидактика выделяется как научная теория, которая исследует и обосновывает общие закономерности овладения языком и освоения культуры, формирования языковой личности и определяет выбор оптимального подхода (методологии) обучения языку и культуре. Лингводидактическая теория получает фундаментальное обоснование в работах И. И. Халеевой, Н. Д. Гальсковой, К. Н. Хитрика и др. в 90-е годы и на рубеже XX–XXI веков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Рассматривая динамику отечественной теории и методики обучения ИЯ в общеевропейском и мировом контексте, следует подчеркнуть самостоятельный путь ее развития, основанный на глубоких корнях и фундаментальных методологических позициях российской науки и культуры – гуманистической философии образования, языкознания, психолого-педагогической науки, психолингвистических исследований, общем системном подходе с учетом критического анализа отечественного и зарубежного опыта. Научно-методическая мысль развивалась в ходе независимых исследований, открытых дискуссий, поисков продуктивных решений и возможностей их реализации, проверки практикой преподавания.

Анализ истории развития отечественной методики обучения ИЯ показывает, что в разные исторические периоды российская наука сохраняла направленность на исследование «человеческого измерения», гуманистические основы личностного развития учащегося; противостояла механистической, бихевиористской и прагматической теории научения, обосновывая и реализуя положение о развивающем характере обучения ИЯ; традиционно развивала положение о сознательно-сопоставительном подходе, сознательном усвоении ИЯ с учетом и опорой на опыт в родном языке.

Развиваясь во взаимосвязи и взаимообогащении отечественной и зарубежной научной мысли, российская методика в целом не шла по пути копирования зарубежных теорий, а в опоре на отечественную методологическую базу пыталась сохранять традиции российской культуры и образования, что обеспечивает устойчивое развитие научно-методической теории. В рамках мирового контекста отечественная методическая теория,

развиваясь по самостоятельному пути в русле преемственности традиций, оказала существенное влияние на общеевропейскую и в целом мировую теорию обучения ИЯ. Достаточно назвать такие ведущие принципы современной зарубежной методики, как деятельностный подход, развивающее обучение, сознательное изучение языка, разделение общей теории обучения ИЯ и практической методики, признание значения работ Л. С. Выготского и его научной школы и др.

Анализ современного состояния отечественной теории и методики обучения ИЯ показывает, что перспективы ее устойчивого развития заложены в фундаментальных традициях отечественной научной школы. Это определяет ее самостоятельный путь в русле гуманистической развивающей парадигмы лингвокультурного образования, направленного в ходе практического освоения языка (языков) на личностное развитие учащегося, его духовности и российской национально-культурной идентичности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Коряковцева Н. Ф., Демина Д. А. Традиции и перспективы развития отечественной методической науки в российской историографии (памяти А. А. Миролюбова). Часть 1. Начало XX в. – 60-е гг. // Вестник Московского государственного лингвистического университета Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 44–51.
2. Гальскова Н. Д., Коряковцева Н. Ф., Гусейнова И. А. Современная лингводидактика: монография. М.: Кнорус, 2021.
3. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974.
4. Колшанский Г. В. Проблема владения и овладения языком в лингвистическом аспекте // Иностранные языки в высшей школе. 1975. Вып. 10. С. 5–13.
5. Тарасов Е. Ф. Проблемы анализа речевого общения. Общение, текст, высказывание. М.: Наука, 1989.
6. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе, 1985. Вып. 2. С. 11–20.
7. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В. П. Григорьева и др. М.: Русский язык, 1985.
8. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М.: Педагогика, 1981.
9. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М.: Высшая школа, 1984.
10. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1988.
11. Ушакова Т. Н. Речь как когнитивный процесс и как средство общения // Когнитивная психология: Материалы финско-советского симпозиума. 1986. С. 135–144.
12. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). М.: Высшая школа, 1989.

REFERENCES

1. Koryakovtseva, N. F., Demina, D. A. (2024). Traditions and Prospects of the Development of Russian Foreign Language Teaching Theory from the Historical Perspective (in memory of A. A. Mirolubov). Part 1. The beginning of the XX – the 60s. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(850), 44–51. (In Russ.)
2. Galskova, N. D., Koryakovtseva, N. F., Guseynova, I. A. (2021). Sovremennaya lingvodidaktika = Modern Language Didactics. Moscow: Knorus. (In Russ.)
3. Leontiev, A. A. (1974). Osnovy teorii rechevoi deyatel'nosti = The Basics of the Theory of Speech Activity. Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.)
4. Kolshanski, G. V. (1975). Problema vladeniya i ovladeniya yazykom v lingvisticheskom aspekte = The Problem of Language Use and Language Acquisition from the Linguistic Perspective. Inostrannye yazyki v vysshei shkole, 10, 5–13. (In Russ.)
5. Tarasov, E. F. (1989). Problemy analiza rechevogo obscheniya = The Problems of Analysing Speech Production. Communication. Text. Utterance. Moscow: Nauka. (In Russ.)
6. Ges, N. I. (1985). Formirovaniye kommunikativnoi kompetentsii kak obyekt zarubezhnykh metodicheskikh issledovaniy = Developing Communicative Competence as the Object of Foreign Methodological Research. Foreign Languages in School, 2, 11–20. (In Russ.)
7. Grigorieva, V. P. et al. (1985). Vzaimosvyazannoye obucheniye vidam rechevoi deyatel'nosti = Interrelated Teaching of Types of Speech Activity. Moscow: Russkij yazyk. (In Russ.)

8. Skalkin, V. L. (1981). Osnovy obucheniya inoyazychnoi ustnoi rechi = The Basics of the Theory of Teaching Oral Speech in a Foreign Language. Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
9. Dridze, T. M. (1984). Tekstovaya deyatel'nost' v strukture socialnoi kommunikatsii = Text Activity in the Structure of Social Communication. Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.)
10. Bim, I. L. (1988). Teoriya i praktika obucheniya nemetskomu yazyku v sredney shkole = Theory and Practice of Teaching German in Secondary School. Moscow: Prosveshcheniye. (In Russ.)
11. Ushakova, T. N. (1986). Rech' kak kognitivnyi process i kak sredstvo obscheniya = Speech as a Cognitive Process and a Means of Communication. Kognitivnaya psichologiya (pp. 135–144): Materials of the Finnish-Soviet symposium. (In Russ.)
12. Khaleeva, I. I. (1989). Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoi rechi (podgotovka perevodchikov) = The Basics of the Theory of Teaching Oral Comprehension (training interpreters). Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Коряковцева Наталия Фёдоровна

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры лингводидактики Института иностранных языков им. М. Тореза
Московского государственного лингвистического университета

Демина Дарья Аркадьевна

кандидат педагогических наук, доцент
директор центра поддержки инклюзивного образования
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Koryakovtseva Nataliya Fedorovna

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor
Foreign Language Teaching Department,
The Maurice Torez Institute of Foreign Languages
Moscow State Linguistic University

Demina Darya Arkad'evna

PhD (Pedagogy), Assistant Professor
Head of Inclusive education Support Center
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

05.01.2024
08.02.2024
27.02.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication