

**СОВРЕМЕННАЯ
ДИДАКТИКА
РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ВТОРОГО
ИНОСТРАННОГО**

**ЯЗЫКОВЫЕ
СРЕДСТВА**

**LENKA ROZBOUDOVÁ
JAKUB KONEČNÝ**

KAROLINUM

Современная дидактика русского языка как второго иностранного
Языковые средства

Moderní didaktika ruštiny jako dalšího cizího jazyka
Jazykové prostředky

Lenka Rozboudová
Jakub Konečný

Recenzenti:
doc. PhDr. Mgr. Simona Koryčánková, Ph.D.
prof. Elena Michajlovna Markova, DrSc.

Vydala Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum
Jazyková korektura Liudmila Hušková
Sazba DTP Nakladatelství Karolinum
Vydání první

© Univerzita Karlova, 2018
© Lenka Rozboudová, Jakub Konečný, 2018

Publikace je výstupem projektu IRP 236065-1672 Inovace výuky didaktiky ruského jazyka na katedře rusistiky a lingvodidaktiky Pedagogické fakulty UK.

ISBN 978-80-246-4277-2
ISBN 978-80-246-4298-7 (online : pdf)



Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum 2019

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

Благодарность

Авторы искренне благодарны рецензентам за тщательное прочтение рукописи и ценнейшие замечания и Людмиле Гушковой за проведение языковой корректуры текста книги.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение --- 11

1 Лингводидактика как научная дисциплина и её базисные понятия --- 14

- 1.1 Лингводидактика и методика – понимание терминов --- 14
- 1.2 Основные понятия лингводидактики --- 17
- 1.3 Базисные дисциплины лингводидактики --- 20
 - 1.3.1 Отношения лингводидактики и педагогики и общей дидактики --- 20
 - 1.3.2 Отношения лингводидактики и психологии --- 21
 - 1.3.3 Отношения лингводидактики и лингвистики --- 22
 - 1.3.4 Отношения лингводидактики к другим наукам --- 22
- 1.4 Основные вопросы лингводидактики --- 23

2 Русский язык в современной образовательной системе в чешской школе --- 25

- 2.1 Количество учащихся --- 25
- 2.2 Введение обязательного обучения второму иностранному языку --- 29
- 2.3 Обучение русскому языку как второму иностранному в чешской языковой среде --- 30
- 2.4 Перенос --- 31

3 Требования к обучению русскому языку в обязательных курикулумных документах чешской образовательной системы --- 33

- 3.1 «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» --- 33
- 3.2 «Государственный стандарт начального образования» и «образовательные стандарты для начальной школы – русский язык» --- 35
- 3.3 «Государственный стандарт среднего общего образования» и «каталог требований для экзаменов совместной части государственного экзамена на аттестат зрелости – русский язык» --- 36

4 учебники и учебные материалы для обучения русскому языку как второму иностранному --- 38

- 4.1 общая характеристика учебно-методического комплекса --- 38
- 4.2 современный учебно-методический комплекс по русскому языку как иностранному --- 40
- 4.3 использование учебно-методических комплексов по русскому языку в чешской образовательной среде --- 41
- 4.4 выбор учебно-методического комплекса как лингводидактическая проблема --- 42

5 Языковые средства и речевые умения --- 44

6 Обучение лексике русского языка --- 46

- 6.1 Требования к обучению лексике русского языка в ключевых
куррикулумных документах чешской республики --- 47
- 6.2 Лексические средства русского языка в контексте обучения
в чешской образовательной среде --- 49
 - 6.2.1 Активная и пассивная лексика и лексический минимум --- 49
 - 6.2.2 Сопоставление русской и чешской лексики --- 51
 - 6.2.3 Учёт парадигматических и синтагматических отношений
в системе русской лексики --- 52
- 6.3 Объяснение новой лексики --- 53
 - 6.3.1 Введение новой лексики --- 54
 - 6.3.2 Семантизация новой лексики --- 56
 - 6.3.3 Комментарий к разным аспектам новой лексики --- 59
- 6.4 Закрепление и повторение лексики --- 61
 - 6.4.1 Закрепление лексики --- 62
 - 6.4.2 Повторение лексики и её систематизация --- 63
 - 6.4.3 Типология упражнений для закрепления и повторения лексики --- 64
- 6.5 Контроль и оценка владения лексикой --- 65

7 Обучение фонетике русского языка --- 68

- 7.1 Требования к обучению фонетике русского языка в ключевых
куррикулумных документах Чешской Республики --- 69
- 7.2 Звуковые средства русского языка в контексте обучения
в чешской образовательной среде --- 71
 - 7.2.1 Фонематический уровень звуковой системы русского языка --- 73
 - 7.2.2 Просодический уровень звуковой системы русского языка --- 74
- 7.3 Основные подходы к обучению фонетике --- 76
 - 7.3.1 Имплицитный подход --- 77
 - 7.3.2 Эксплицитный (когнитивный) подход --- 77
 - 7.3.3 Интегративный подход --- 78
- 7.4 Формирование фонетической грамотности --- 79
 - 7.4.2 Формирование навыков --- 82
 - 7.4.3 Закрепление и коррекция навыков --- 83
 - 7.4.4 Классификация фонетических упражнений --- 84
- 7.5 Контроль и оценка владения звуковой стороной русского языка --- 84

8 Обучение грамматике русского языка --- 86

- 8.1 Требования к обучению грамматике русского языка в ключевых
куррикулумных документах Чешской Республики --- 87
- 8.2 Грамматические средства русского языка в контексте обучения
в чешской образовательной среде --- 89
 - 8.2.1 Активная и пассивная грамматика русского языка
и грамматический минимум --- 89
 - 8.2.2 Сопоставление русской и чешской грамматики --- 91
- 8.3 Объяснение новой грамматики --- 91
 - 8.3.1 Учёт родного языка учащихся --- 92
 - 8.3.2 Способы введения нового грамматического материала --- 93
 - 8.3.3 Грамматическое явление как средство выражения культуры --- 95
- 8.4 Закрепление и повторение грамматических явлений --- 95
 - 8.4.1 Способы закрепления грамматического материала
и классификация упражнений --- 96
 - 8.4.2 Дрилл и перевод - два вопроса в дидактике грамматики --- 97
- 8.5 Контроль и оценка владения грамматикой --- 98

9	обучение графике и орфографии русского языка	--- 99
9.1	Требования к обучению графике и орфографии русского языка в ключевых куррикулумных документах Чешской Республики	--- 100
9.2	Графические и орфографические средства русского языка в контексте обучения в чешской образовательной среде	--- 101
9.2.1	Графические средства русского языка	--- 101
9.2.2	Орфографические средства русского языка	--- 102
9.3	Обучение графике русского языка	--- 103
9.3.1	Введение графических средств русского языка	--- 104
9.3.2	Объяснение графики русского языка	--- 106
9.3.3	Закрепление и повторение графики русского языка	--- 107
9.4	Обучение орфографии русского языка	--- 107
9.4.1	Объяснение орфографии русского языка и орфографический минимум	--- 107
9.4.2	Закрепление и повторение орфографии русского языка	--- 109
9.5	Контроль и оценка владения графикой и орфографией	--- 109
Заключение		--- 111
Summary		--- 113
Литература		--- 115
Предметный указатель		--- 118

ВВЕДЕНИЕ

Обучение русскому языку как иностранному на всех уровнях образовательной системы Чешской Республики за последние 30 лет характеризуется большими изменениями. После Бархатной революции в 1989 году русский язык потерял своё ведущее место среди иностранных языков во всех типах школ. В 90-е годы XX века интерес к обучению русскому языку был минимальный, и только в начале XXI века количество учащихся начинает медленно повышаться. С 2013/2014 учебного года согласно «Государственному образовательному стандарту начального образования» в школьные учебные программы был введён обязательный второй иностранный язык, благодаря чему число учащихся русскому языку резко увеличилось и с того времени постепенно нарастает (см. главу 2).

Изменения в обществе Чешской Республики в конце XX века оказали сильное влияние не только на количество учащихся, но и на дидактику русского языка как иностранного, можно даже говорить о разрыве в развитии чешской лингводидактики русского языка. Так как учащихся не было в принципе, невозможно было проводить лингводидактические исследования, отражающие обучение русскому языку в чешских школах, было невозможно применять результаты теоретического исследования на практике. Поэтому многие специалисты по лингводидактике тогда начали заниматься другими иностранными языками, которые в то время реально преподавались в начальных или средних школах, вследствие чего дидактика русского языка на теоретическом и практическом уровнях развивалась только очень спорадически. Результатом этого стали снижение количества лингводидактических исследований процесса обучения русскому языку и отсутствие адекватной лингводидактической научной литературы, которая комплексно рассматривает процесс обучения русскому языку в условиях современных начальных и средних школ в Чешской Республике¹.

1 Оознавая разницу между образовательной системой Чешской Республики и Российской Федерации, в книге мы для наглядности обозначаем отдельные уровни образования следующим образом: начальная школа – общеобразовательная школа, в которой обучение учащихся в возрасте от 6 до 15 лет длится 9 лет; средняя школа – все виды средней школы, в которых обучение обычно длится 4 года, они предназначены для учащихся в возрасте от 15 до 19 лет. Заканчивается обучение в этом типе школ экзаменом на аттестат зрелости.

В настоящее время пока наблюдаются только научные статьи, которые часто презентуют очень важные результаты современного лингводидактического исследования, но они всегда направлены лишь на специфические проблемы обучения русскому языку.

Настоящая книга представляет собой первую часть трёхтомного комплекса «Современной дидактики русского языка как второго иностранного», целью которого является систематическое рассмотрение различных аспектов обучения русскому языку как иностранному в современных чешских начальных и средних школах, причём большое внимание уделяется двум основным принципам: а) учёту чешского, т. е. близкородственного, языка как родного языка большинства учащихся и б) учёту специфики обучения русскому языку в качестве второго иностранного языка в чешской образовательной среде. Первый том посвящён языковым средствам, второй – речевым умениям, и в третьем томе будут рассмотрены актуальные вопросы современного обучения русскому языку.

В монографии сначала объясняются основные лингводидактические понятия и общий контекст обучения русскому языку в чешской образовательной среде, причём рассматриваются основные требования к обучению иностранным языкам, в том числе и русскому языку, указанные в чешских куррикулумных документах, а также приводятся ключевые сведения о современных учебниках и об учебных материалах и их значении в процессе обучения русскому языку в чешских школах.

Следующие главы уже посвящены отдельным языковым средствам: лексике, фонетике, грамматике, графике и орфографии. Эта последовательность обусловлена их значением в практической коммуникации. Лексику считаем самым важным аспектом языка не только с практической точки зрения, но и дидактической, потому что именно лексика представляет собой конкретизацию всех остальных языковых средств, а также потому, что в большинстве случаев все остальные аспекты языка отрабатываются на определённой лексике. Приводятся сведения по обучению фонетике, которую считаем очень важной, хотя некоторые чешские преподаватели русского языка её значение недооценивают. Далее следуют грамматика, графика и орфография.

Каждая глава разделена на несколько основных параграфов: а) требования к обучению данному языковому средству в ключевых куррикулумных документах Чешской Республики; б) языковое средство в контексте обучения в чешской образовательной среде; в) объяснение языкового средства; г) закрепление и повторение языкового средства; д) контроль и оценка овладения языковым средством. Внутреннее членение глав варьируется в зависимости от характера самого языкового средства или характера обучения этому аспекту языка.

Настоящая книга не только обобщает результаты теоретического исследования, но и представляет конкретные лингводидактические сведения по обучению русскому языку как второму иностранному в чешской школьной среде. Методология этой монографии основана на стандартных методах педагогического, лингводидактического и лингвистического исследования. Исходим,

прежде всего, из контент-анализа научной литературы и куррикулумных документов, метода педагогической интроспекции и других методов самоанализа в педагогическом исследовании.

В настоящей книге представлены основные теоретические факты и сведения. Методическое описание отдельных тем и возможности применения материала на практике в школе будут разработаны в электронных учебных пособиях, доступных в открытом режиме и представляющих собой своего рода приложение к настоящей научной публикации.

Монография предназначена, в первую очередь, преподавателям русского языка в чешских начальных и средних школах и студентам, изучающим русистику и дидактику русского языка, но она может послужить также самим учащимся в поиске идеальной стратегии собственного обучения. Авторы выражают надежду, что книга может заинтересовать всех, кто занимается лингвистикой русского языка, лингводидактикой и методикой преподавания иностранных языков в целом.

1 ЛИНГВОДИДАКТИКА КАК НАУЧНАЯ ДИСЦИПЛИНА И ЕЁ БАЗИСНЫЕ ПОНЯТИЯ

Владение иностранными языками представляет собой потребность, которая была присуща человеку уже в древности и которая в настоящее время глобально взаимосвязанного мира приобрела огромное значение. Способность каждого человека общаться с носителями других языков стала необходимостью, поэтому обучению иностранным языкам уделяется много внимания на всех уровнях обучения, а также во многих областях человеческой деятельности. Из этого вытекает постоянно растущий интерес не только к разработке различных эффективных практических методов, приёмов или подходов к изучению иностранных языков, но и к самой теоретической дисциплине, рассматривающей проблематику обучения иностранным языкам, – лингводидактике, но необходимо заметить, что эта дисциплина пока ещё является не полностью (не всеми учёными) признанной научной дисциплиной, хотя она имеет свой предмет обучения, предмет и объект исследования, свой аппарат понятий.

1.1 ЛИНГВОДИДАКТИКА И МЕТОДИКА – ПОНИМАНИЕ ТЕРМИНОВ

В чешской научной среде *лингводидактика* понимается как научная дисциплина, занимающаяся теорией и практикой обучения языкам, в том числе родному и иностранным. «Лингводидактика – это научная дисциплина (в Чехии понимается в рамках педагогики), которая занимается теорией и практикой обучения и преподавания языков (родного и иностранных языков). Это междисциплинарная теория, комбинирующая сведения и постулаты общей дидактики, лингвистики и психолингвистики, психологической теории учения, теории вербальной коммуникации и др. Термин в чешской педагогике является достаточно новым, раньше использовался термин *методика обучения (родному, иностранному языку)*.» (Průcha – Walterová – Mareš, 2003, с. 114–115, перевод ЛР). Хотя термин *лингводидактика* как научная дисциплина в чешской среде уже закрепился, некоторые учёные или преподаватели понимают этот термин скорее как методику, т. е. совокупность практических приёмов и советов для деятельности преподавателя в процессе обучения иностранному языку.

Как было приведено выше, в чешской научной среде лингводидактика пока ещё не заняла стабильное место, всё время пока встречаемся с различными концептуальными вопросами, которые следует решить. М. Пишова и К. Косткова (Pířová – Kostková, 2015, с. 68–71) их называют *вопросами идентичности лингводидактики*. Одним из них отмечают диверсификацию лингводидактики, так как под одним общим термином *лингводидактика* развиваются и самостоятельно функционируют дидактики разных иностранных языков, которые взаимно сотрудничают только в ограниченной мере, и поэтому можно говорить об атомизации всей области; в этом смысле также можно говорить о проблематике отношений лингводидактики к другим дисциплинам, о понимании субъекта и объекта лингводидактики и т. д.

В русской среде встречаемся чаще с термином *методика*, которая «означает отрасль педагогической науки, исследующей закономерности обучения определённому учебному предмету» (Шукин, 2010, с. 7).

А. Н. Шукин (2010, с. 7–20) выделяет три способа понимания *методики* – как учебной, научной или практической дисциплины:

- Методика как учебная дисциплина занимается решением различных вопросов подготовки будущих преподавателей языка на теоретическом и практическом уровнях. Методика в этом (а также в следующем) значении охватывает три основополагающих понятия: обучение (learning), овладение (acquisition) и владение (skill) языком.
- Методика как научная дисциплина представляет собой частную дидактику обучения конкретному предмету, которая рассматривает правила обучения, способы овладения и владения языком, «это наука, изучающая цели, содержание, средства, методы, организационные формы обучения русскому языку и ознакомления с культурой страны изучаемого языка, а также способы учения, воспитания и овладения языком в процессе его изучения» (Шукин, 2010, с. 14). Это толкование методики является самым близким пониманию лингводидактики в чешской среде.

Следует заметить, что также в русской (советской) науке встречаемся с термином *лингводидактика*, который ввёл академик Н. М. Шанский в 80-х гг. XX века, хотя в русской науке нет единого мнения о его содержании, а также о необходимости его существования. Одни специалисты рассматривают термины *методика* и *лингводидактика* как синонимы, другие их разграничивают, «в таком случае лингводидактика трактуется как общая теория обучения языку, разрабатывающая её методические основы, в то время как методика характеризует процесс обучения конкретному языку в конкретных условиях его преподавания, либо раскрывает закономерности обучения языку вне конкретных условий его изучения» (Шукин, 2008, с. 140).

- Методика как практическая дисциплина занимается конкретными методами и приёмами работы преподавателя, при помощи которых достигаются цели обучения.

Методику обучения иностранным языкам М. В. Ляховицкий (1981, с. 12) объясняет как «науку, исследующую закономерности, цели, содержание, средства,

методы, приёмы и системы обучения, а также изучающую принципы учения и воспитания на основе иностранного языка.»

Подробно её толкуют, например, Э. Г. Азимов и А. Н. Шукин (2009, с. 140), которые понимают *методику обучения неродному языку* как «науку, исследующую цели, содержание, методы, средства, организационные формы обучения, а также способы учения и воспитания на материале изучаемого языка». А. Н. Шукин (2010, с. 20), приводит ещё более общую дефиницию *методики обучения РКИ*, которая «представляет собой самостоятельную педагогическую дисциплину о законах и правилах обучения языку и способах овладения языком, а также об особенностях образования и воспитания средствами языка». Стоит подчеркнуть, что во всех определениях явно прослеживается сильная ориентация не только на само обучение языку, но и на общеобразовательный и воспитательный аспекты этой дисциплины.

О неоднозначном разграничении терминов и значении термина *лингводидактика* в течение развития этой науки свидетельствуют различные утверждения некоторых специалистов по лингводидактике. Например, Б. М. Есаджанян (1984, с. 22) утверждает, что «*методика русского языка как неродного* за последние 25–30 лет оформилась в самостоятельную отрасль *лингводидактики*, характеризующуюся специфическими закономерностями развития, свойственными только ей принципами, переосмыслением и обновлением путей реализации общедидактических принципов и имеющую в свою очередь ответвления, связанные с особенностями той или иной аудитории», или А. А. Миролюбова (1983, с. 19) приводит утверждение, что «в последнее время стало крайне модным употребление термина *лингводидактика*, т. е. специфическая дидактика или часть общей дидактики, трактующая об общих принципах, правилах обучения языкам. С нашей точки зрения, данный термин не является удачным [...] этот термин объединяет принципы, приёмы обучения языку вообще. Дело в том, что в этом случае объединяется методика обучения родному и иностранному языку, которые по методическим основаниям отличаются друг от друга.» Л. В. Московкин (2002, с. 10) под *лингводидактикой* понимает общую теорию обучения языкам, причём на его взгляд «*лингводидактика* занимает промежуточное место между дидактикой и методиками обучения языку и связана с этими науками отношениями субординации.» Наконец, А. Н. Шукин (2007, с. 498) приводит современное толкование этого термина, когда он утверждает, что «в настоящее время произошло окончательное размежевание понятий *лингводидактика* и *методика*. Лингводидактика стала трактоваться как общая теория обучения языку, раскрывающая её методологические основы. Методика же понимается как отрасль педагогики, характеризующая сам процесс обучения языку, его практическую сторону».

С неоднозначным пониманием не только основных терминов *лингводидактика* и *методика*, но и других (лингво)дидактических/методических терминов встречаемся не только в России и Чехии, но и в других странах (см., например, Choděra, 2006, с. 19–21).

1.2 ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

В следующем параграфе представлены ключевые лингводидактические термины, которые будут рассмотрены в этой книге. Этот список терминов нельзя считать исчерпывающим.

При объяснении терминов следует начать с определения общедидактических терминов: обучение, метод обучения, технология обучения и цель обучения.

Обучение – «это совместная деятельность преподавателя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, её образование и воспитание. На занятиях по языку обучение реализуется в ходе передачи преподавателем своих знаний, навыков, умений в области изучаемого языка, а учащиеся овладевают таким речевым опытом и приобретают способность владеть языком, т. е. пользоваться им как средством общения в различных ситуациях применения языка» (Щукин, 2010, с. 14).

Метод обучения «в самом широком толковании означает способ достижения учебной цели, определённым образом упорядоченную деятельность, направленную на достижение поставленной цели обучения», причём это понятие можно понимать двумя способами, т. е. в смысле «а) общедидактическом как систему взаимосвязанных действий преподавателя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования; и б) частнодидактическом или собственно методическом как направление в обучении, определяющее стратегию учебной деятельности обучающего» (Щукин, 2010, с. 18). Другими словами, метод обучения в общедидактическом смысле обозначает «совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленных на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся» и в частнометодическом смысле – «направление в обучении в широком значении или способ обучения аспектам языка или видам речевой деятельности в более узком значении» (Щукин, 2008, с. 151). Т. И. Капитонова и Л. В. Московкин (2006, с. 83) определяют метод обучения как «систему идей, представлений о том, как надо строить учебный процесс, какие принципы обучения должны в нём находить отражение, какие приёмы обучения должны быть в нём использованы». Й. Пруха, Э. Валтерова и Й. Мареш определяют метод обучения как «способ обучения, который характеризует деятельность преподавателя, ведущую учащегося к достижению поставленных образовательных целей» (Průcha – Walterová – Mareš, 2003, с. 287, перевод ЛР).²

Технология обучения – «в узком значении означает совокупность приёмов работы преподавателя и учащихся, которыми они пользуются для решения поставленной учебной задачи, в широком значении совокупность специально отобранных и расположенных в определённой системе приёмов обучения» (Щукин, 2010, с. 18).

2 Обзор методов обучения иностранному языку и их основную характеристику приводят, например, А. А. Акишина и О. Е. Каган (2010).

Цель обучения понимается как «основная категория педагогики и дидактики, выражающая намерение обучения и назначение, к которому должно направляться обучение» (Průcha – Walterová – Mareš, 2003, с. 293, перевод ЛР). Н. Л. Федотова (2013, с. 7) определяет цель обучения как «решение какой-либо образовательной задачи».

В лингводидактической литературе часто встречаются термины *знание*, *навык*, *умение* и *компетенция*, которые между собой очень тесно связаны. Главной целью процесса обучения иностранному языку является в настоящее время приобретение *коммуникативной компетенции* учащихся, которая достигается постепенным развитием знаний, навыков и умений, являющихся её необходимыми элементами, отдельными шагами, ведущими к её достижению. Из этого вытекает, что на занятиях по иностранному языку следует целенаправленно заниматься овладением всеми этими элементами.

Знания понимаем как отдельные сведения о языке, элементах языковой системы, правилах пользования этой системой, экстралингвистическом контексте коммуникации и т. д., которые представляют собой результат процесса познания и которые закреплены в сознании учащегося.

Навык понимается как автоматически реализуемая учащимися речевая операция, которая создаётся на основе выполнения серии разнообразных упражнений.

Умение в общем смысле понимается как способность к выполнению определённой деятельности на основе приобретённых знаний и навыков, в контексте обучения языку как способность учащегося «пользоваться знаниями и навыками для выражения собственных мыслей, для реагирования на слова собеседников» (Акишина – Каган, 2010, с. 5).

Компетенцию А. Н. Щукин (2008, с. 118) толкует как «совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретённых знаний, навыков, умений.» В связи с обучением языку А. А. Акишина и О. Е. Каган (2010, с. 6) выделяют три вида компетенций: а) языковую (лингвистическую), которая заключается в знании и понимании языка, б) речевую, как способность строить речь по правилам изучаемого языка, и в) коммуникативную (см. ниже).

В современной лингводидактике можно встретиться ещё с другими видами компетенций, например, социокультурной и межкультурной (интеркультурной), прагматической, стратегической, социальной и др., однако все они являются составляющими коммуникативной компетенции.

Так как термин *компетенция* в настоящее время широко распространён и используется в различных контекстах, некоторые специалисты обращают внимание на излишнее использование этого термина. Например, по мнению С. Штеха (Štech, 2013, с. 623–625), компетенция представляет собой способность действовать, причём её составными частями являются не только знания и умения, но и другие элементы, помогающие человеку решать новые и проблемные

ситуации повседневной жизни. Но именно этот акцент на новизну и ситуативную обусловленность приводит компетенцию в тупик, потому что в тот момент, когда ситуация становится известной и подготовленной, компетенция теряет свою главную характеристическую черту, аспект новизны, и становится только умением, применением известного.

Также следует объяснить для современного обучения языкам ключевой термин – *коммуникативная компетенция*. А. А. Акишина и О. Е. Каган (2010, с. 6) приводят краткое общее толкование этого термина, который они понимают как «навыки и умения общаться на языке с разными людьми в разных обстоятельствах». Зато А. Н. Щукин (2008, с. 109) определяет коммуникативную компетенцию более подробно и с учётом среды обучения иностранному языку – это «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни, умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения. Учащийся владеет коммуникативной компетенцией, если он в условиях прямого или опосредованного контакта успешно решает задачи взаимопонимания и взаимодействия с носителями изучаемого языка в соответствии с нормами и традициями культуры этого языка.»

В научной литературе существуют разные дефиниции и модели коммуникативной компетенции, которые включают в себя или подчёркивают разные аспекты коммуникации (см., например, Kostková, 2012, Choděra, 2006, и др.). В заключение можно обобщить, что коммуникативная компетенция представляет собой способность соответственного использования языковых средств при решении различных коммуникативных актов посредством отдельных речевых умений, причём внимание уделяется также социальным и прагматическим аспектам коммуникации в данной социокультурной среде.

В связи с обучением иностранным языкам в последнее время в качестве цели обучения иностранному языку говорится скорее о *межкультурной (социокультурной, интеркультурной) коммуникативной компетенции*, которую понимаем как способность эффективно и соответственно общаться с людьми из другой языковой и культурной среды (Fantini, 2009, с. 458), чем о простой коммуникативной компетенции. О межкультурной коммуникативной компетенции подробнее пишет, например, К. Косткова (Kostková, 2012).

Приобретение коммуникативной компетенции на иностранном языке всегда требует, в зависимости от уровня владения языком, определённого количества знаний языковых средств всех планов и сформированных всех речевых умений, связанных с устной и письменной формами языка.

Под термином *языковые средства* (аспекты языка) понимаются четыре плана системы определённого языка: а) лексические средства, б) фонетические средства, в) грамматические средства и г) графические (орфографические) средства.

Речевые умения (виды речевой деятельности) – это «способность использовать иностранный язык для коммуникации, или в области устной или письменной формы языка, или рецептивным, или продуктивным способом» (Veneš, 1971,

с. 117, перевод ЛР). Речевые умения традиционно разделяются на: а) рецептивные (пассивные) – аудирование и чтение с пониманием, и б) продуктивные (активные) – говорение и письмо.

Между языковыми средствами и речевыми умениями существует очень тесная связь, все эти элементы являются базисными для процесса обучения иностранному языку. Отношения между языковыми средствами и речевыми умениями подробно рассматривает глава 5.

1.3 БАЗИСНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Хотя лингводидактика является самостоятельной научной педагогической дисциплиной (см. 1.1), она представляет собой смежную науку, которая пользуется сведениями и фактами многих других научных дисциплин.

Среди связанных с лингводидактикой наук выделяются традиционно т. н. *базисные дисциплины*, сведения которых являются ключевыми для решения многих лингводидактических вопросов. К базисным дисциплинам традиционно относятся педагогика и дидактика, психология и лингвистика, однако в научной литературе можно встретиться с разными подходами к базисным дисциплинам. Ниже приводим в качестве примера только два подхода.

Р. Ходера (Choděra, 2006, с. 31–36) приводит три уровня вспомогательных дисциплин: а) философия как основа каждой научной дисциплины, которая включает в себя гносеологию, логику и методологию; б) общее языкознание, общая психология и общая дидактика, которые представляют собой рефлексию трёх самых важных факторов обучения иностранным языкам – самого иностранного языка, учащегося и учителя; и в) лингвистика данного языка, т. е. в нашем случае русистика, прагмалингвистика, социолингвистика и социология, психолингвистика, стилистика, лингвистика текста, педагогическая психология, культурология и многие другие. А. Н. Щукин (2010, с. 22–23) считает базисными дисциплинами лингвистику, педагогику, психологию, социологию и страноведение, остальные науки, сведениями которых лингводидактика пользуется, по его мнению, только опосредованно, называет смежными науками (педагогическая психология, психолингвистика, социолингвистика, лингвистика текста, риторика, лингвострановедение, культуроведение и др.).

1.3.1 ОТНОШЕНИЯ ЛИНГВОДИДАКТИКИ И ПЕДАГОГИКИ И ОБЩЕЙ ДИДАКТИКИ

Отношения лингводидактики и педагогики можно считать самыми тесными, так как лингводидактика входит в состав педагогических наук, поэтому она в принципе является одним из разделов педагогики. А. Н. Щукин (2008, с. 205) утверждает, что педагогика – это «наука о воспитании и образовании человека,