

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
Минский государственный лингвистический университет

Л. А. Силкович

**СИСТЕМА ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Минск
МГЛУ
2022

УДК 378.147:811
ББК 81.2-931
С 36

Рекомендована ученым советом научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь. Протокол № 2 от 21.04.2022 г.;

Редакционным советом Минского государственного лингвистического университета. Протокол № 2 (63) от 29.04.2022 г.

Рецензенты : доктор педагогических наук, профессор *А. Н. Шамов* (Нижегор. гос. пед. ун-т имени Козьмы Минина); доктор педагогических наук, профессор *Г. И. Николаенко* (Академия последипломного образования)

Силкович, Л. А.

С36 Система лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования / Л. А. Силкович. – Минск : МГЛУ, 2022. – 212 с.

ISBN 978-985-28-0151-5

В монографии рассматривается система лингводидактической подготовки учителя иностранного языка, реализующая идею комплексного и интегративного когнитивного, операционно-деятельностного и мотивационно-ценностного развития личности будущего специалиста. Раскрываются научные предпосылки обновления лингводидактической подготовки, излагаются теоретико-методологические основы построения методической системы, определяется компонентный состав профессиональной компетентности учителя иностранного языка и описывается методика ее формирования в учреждениях высшего образования.

Адресована научным работникам, аспирантам, преподавателям учреждений высшего образования, всем тем, кто интересуется вопросами профессиональной подготовки учителя иностранного языка.

ISBN 978-985-28-0151-5

УДК 378.147:811
ББК 81.2-931

© Силкович Л. А., 2022
© УО «Минский государственный
лингвистический университет», 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Глава 1. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	11
1.1. Методика обучения иностранным языкам как учебная дисциплина в учреждениях высшего образования	11
1.2. Социокультурные предпосылки обновления лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка ...	29
1.3. Социолингвистические и лингвокультурные предпосылки обновления лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка ...	43
1.4. Методические предпосылки обновления лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка.....	56
Выводы по первой главе	63
Глава 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	66
2.1. Методологические подходы и принципы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка.....	66
2.2. Профессиональная компетентность как цель лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка	91
Выводы по второй главе	109
Глава 3. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	111
3.1. Основные компоненты системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка	111
3.2. Методы, приемы обучения, система методических упражнений и заданий.....	130
3.3. Научно-методическое обеспечение формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования	165
Выводы по третьей главе.....	184
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	187
ЛИТЕРАТУРА	191

ВВЕДЕНИЕ

В условиях социокультурных трансформаций белорусского общества, совершенствования национальной системы образования в логике повышения ее конкурентоспособности и вхождения Республики Беларусь в число ведущих стран мира по качеству образования, воспитания гармонично развитой, социально ответственной, нравственной, мобильной, предприимчивой и компетентной личности, обладающей развитым чувством ответственности за свою судьбу и судьбу страны, первостепенной задачей становится подготовка высококвалифицированных учителей иностранного языка, призванных обеспечить устойчивое развитие Республики Беларусь.

В принятой Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года указывается, что государственная политика в сфере образования базируется на принципах приоритета общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования. Тем самым законодательно закреплена гуманистическая концепция высшего образования, в которой акцент переносится с узкопрофессионального подхода к подготовке специалиста на многостороннее интеллектуально-духовное развитие его личности – в соответствии с той возросшей ролью, которая возлагается на него в современном постиндустриальном информационном обществе.

Будущие учителя иностранного языка – это специалисты нового уровня, инновационно мыслящие, обладающие передовыми знаниями в области теории и методики обучения иностранным языкам, ориентирующиеся в смежных научных областях, работающие с высоким уровнем профессиональной автономии и в условиях культуры сотрудничества, готовые к социальной и профессиональной мобильности, непрерывному образованию и саморазвитию, быстрой адаптации к требованиям поликультурного и многоязычного мира, осознающие метапредметную сущность иностранного языка как учебного предмета и себя как субъекта образовательной и культурно-просветительской деятельности.

В контексте современных глобализационных процессов меняется эмпфаза профессионально-педагогической деятельности учителя иностранного языка. Помимо обучения общению на иностранном языке, учитель должен осуществлять воспитание личности учащегося нового типа, осознающей и принимающей многообразие поликультурного и мультилингвального мира (international mindedness) и себя как части многополярного мирового сообщества, обладающей национально-культурной идентичностью, а также способностью к бесконфликтному позитивному коммуникативному взаимодействию с представителями разных лингвокультурных сообществ. Уникальным предназначением современного учителя иностранного языка является способность выступить кросскультурным медиатором, подключающим свою ментальность, культурный фон для адекватной интерпретации и передачи смысла иноязычных сообщений на основе использования как языковых знаков так и ценностей иной культуры; ретранслятором и путеводителем по иноязычной и собственной культуре; проводником национальных и общемировых культурных ценностей.

Многоаспектность востребованных качеств будущего учителя иностранного языка, отвечающих запросам XXI века, нацеливает на формирование у него профессиональной компетентности, которая интегрирует, наряду с предметными, метапредметные знания и умения, а также мотивационную, ценностную, социально-поведенческую составляющие.

Анализ научных исследований показывает, что сегодня внимание ученых привлекают разные аспекты подготовки учителя иностранного языка. Рассматриваются общетеоретические вопросы, проблема формирования методологической компетентности, методологической культуры учителя, методического мышления и методической рефлексии (Л. П. Алексеева [3], О. С. Анисимов [6; 7], А. Г. Асмолов [8; 9], В. П. Кузовлев, С. В. Кульневич [92], Ю.Н. Кулюткин [93], Г. С. Сухобская [114], О. Е. Лебедев [94], Е. И. Пасов [105], Н. Ю. Посталюк [130] и др.). Теоретическое значение для нашей работы имеют труды в области исследования вопросов профессиональной

компетентности и компетенции учителя иностранного языка (В. А. Адольф [1], Н. М. Борытко [31], И. А. Ильин [68], Л. В. Казанцева [73; 74], А. К. Крупченко [87], Н. В. Кузьмина [91], О. Е. Ломакина [98], А. К. Маркова [104], Л. М. Митина [108], В. В. Молчановский [111], В. Г. Онушкин, М. Н. Скаткин и др.). Выполнен значительный объем научных исследований, рассматривающих вопросы формирования методической компетенции в области обучения разным видам речевой деятельности, аспектам языка и развития личности учащихся в языковом образовании (К. Э. Безукладников [17], А. Л. Бердичевский [19], И. А. Бредихина [33], Е. С. Глазырина [49], О. В. Гончарук [50], Н. А. Горлова, Ю. В. Еремин [56], М. В. Йай [69], Е. В. Кавнатская [71], С. Н. Макеева [101], А. В. Малев [102], И. И. Михалевская [110], М. А. Мосина [113], Г. В. Рогова, В. В. Сафонова, Н. Г. Соколова [156], Е. Н. Соловова [155], А. Н. Шамов [174], Н. В. Языкова [186] и др.).

В то же время можно констатировать, что до настоящего времени нет единства в подходе к определению состава и содержания профессиональной компетентности учителя иностранного языка, методического мастерства; не сложилась и современная универсальная модель лингводидактической подготовки учителя иностранного языка. Наблюдается общий дефицит целостных методических систем, позволяющих осуществлять не декларативное, а реальное формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка, обеспечивающих перспективный и опережающий характер лингводидактической подготовки.

Актуальность исследования обусловлена потребностью в теоретическом осмыслении проблемы формирования профессиональной компетентности учителя иностранного языка в новых социально-экономических и культурных координатах развития общества. В контексте современных тенденций в европейских странах разработана «рамка ключевых компетенций» (Германия, Польша, Россия, Финляндия и др.) как приоритетная идея образования, находящегося в режиме диалектического реформирования и поиска рациональной сбалансированности педагогических традиций и нововведений.

Соответствие международным стандартам, адекватность сегодняшним (и прогнозируемым) потребностям личности, государства и общества становится важным условием вхождения Республики Беларусь в мировое и европейское образовательное пространство. Это обуславливает необходимость переоценки устоявшихся подходов в практике подготовки учителя иностранного языка, актуализирует потребность в теоретическом обосновании и разработке целостной методической системы, обеспечивающей качественно новые интегрированные образовательные результаты лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка, включающие личностные, предметные и метапредметные составляющие.

В сложившейся практике подготовки учителя иностранного языка существуют противоречия, главные из которых наблюдаются между

- возросшими потребностями общества в высококвалифицированных учителях иностранного языка, готовых к профессионально-педагогической деятельности в условиях новой образовательной парадигмы, и недостаточной степенью готовности выпускников удовлетворять современным ожиданиям общества;
- сложившимся в педагогической науке системным представлением о профессиональной компетентности учителя иностранного языка и неразработанностью структуры и содержания искомой компетентности;
- объективной потребностью в целостной методической системе, обеспечивающей формирование у будущего учителя иностранного языка профессиональной компетентности в единстве личностных, предметных и метапредметных составляющих, и неразработанностью методологических и теоретико-методических основ ее построения и реализации в образовательном процессе;
- декларируемыми требованиями к качеству лингводидактической подготовки учителя иностранного языка, выраженными в понятиях компетентностного подхода, и сложившейся традиционной практикой, отличающейся предметоцентричностью, недостатком деятельностного компонента;

- потребностью в комплексном научно-методическом обеспечении лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования, отличающемся направленностью на компетентностно ориентированное содержание и результаты методического образования, имеющим перспективный и упреждающий характер, и неразработанностью компонентного состава и содержания такого научно-методического обеспечения.

Выявленные противоречия позволили определить научную проблему исследования: какой должна быть методическая система лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка, обеспечивающая его способность и готовность к осуществлению профессионально-педагогической деятельности по обучению учащихся учреждений общего среднего образования иностранному языку и культуре в современных социокультурных условиях?

Цель монографического исследования состоит в теоретическом обосновании и научно-методической разработке системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка, отвечающей вызовам времени и запросам белорусского общества на подготовку высококвалифицированных профессионалов, способных осуществлять обучение учащихся учреждений общего среднего образования иностранному языку и культуре в соответствии с задачами и социокультурными смыслами современного языкового образования как сферы его профессиональной деятельности.

В соответствии с заданной целью были поставлены задачи:

- 1) выявить социокультурные, социолингвистические, лингвокультурные и методические предпосылки обновления лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка;

- 2) рассмотреть и конкретизировать сущность и компонентный состав профессиональной компетентности учителя иностранного языка и в свете этого уточнить содержание лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка;

3) раскрыть теоретико-методологические основы формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка;

4) выделить и обосновать основные компоненты методической системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования;

5) разработать научно обоснованную методику формирования в учреждениях высшего образования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка;

6) создать и внедрить в образовательную практику комплексное научно-методическое обеспечение процесса формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования.

Структура монографии обусловлена логикой исследования и включает три главы.

В первой главе «Лингводидактическая подготовка будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования как методическая проблема» раскрывается состояние проблемы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в современных условиях, выявляются предпосылки и основания обновления существующей лингводидактической подготовки учителя в учреждениях высшего образования.

Во второй главе «Теоретико-методологические основы системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования» представлено описание методологии системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка, научное обоснование структуры и содержания профессиональной компетентности учителя иностранного языка.

Третья глава «Методика формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования» содержит описание основных компонентов методической системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного

языка в учреждениях высшего образования (целевой, теоретико-методологический, содержательный, инструментально-процессуальный, диагностический, результативный), а также характеристику разработанной методики формирования профессиональной компетентности учителя иностранного языка. Особый акцент сделан на рассмотрении компонентного состава и содержания научно-методического обеспечения лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования.

Глава 1

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Разработка целостной системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования представляет собой фундаментальную комплексную проблему, решение которой требует обращения к внешним факторам/предпосылкам, позволяющим проследить ее становление и перспективы развития.

В данной главе описано состояние методики обучения иностранному языку как учебной дисциплины в исторической ретроспективе, выявлены роль и функции учителя иностранного языка на каждом историческом этапе; рассмотрены социокультурные, социолингвистические, лингвокультурные и методические предпосылки, которые позволяют определить требуемые нововведения в лингводидактической подготовке учителя иностранного языка и задать рамки исследования.

1.1. Методика обучения иностранным языкам как учебная дисциплина в учреждениях высшего образования

Методика – теоретико-прикладная педагогическая наука и учебная дисциплина, посвященная научно-практическим основам и закономерностям усвоения определенной области знания.

Методика обучения иностранным языкам является сложным и многоаспектным феноменом, складывающимся из автономных и одновременно взаимосвязанных и взаимообусловленных научных отраслей – *теории обучения иностранным языкам* как строго структурированной системы знаний о закономерностях развития самой методики как науки, а также о закономерностях процесса обучения иностранному языку, о способах овладения

и владения языком, воспитания средствами иностранного языка, о путях воздействия на этот процесс с целью его оптимизации и *технологии* (или *методики*) обучения иностранным языкам как системы взаимодействия всех субъектов образовательного процесса друг с другом и с языком как объектом усвоения / обучения для достижения запланированных результатов [43; 51; 122]. Соответственно, у методики обучения иностранным языкам как учебной дисциплины для будущих учителей иностранного языка предметной ее областью является исследование целей, содержания, методов, приемов, средств и способов обучения иностранному языку и воспитания средствами языка, а объектом исследования выступает «научение обучаемых иноязычной деятельности и решение в этом процессе воспитательно-образовательных задач» [120, с. 30]. Построение учебной дисциплины «Методика обучения иностранным языкам» находится в прямой зависимости от уровня развития этой области научного знания. В данном разделе рассмотрим характерологические особенности методики обучения иностранным языкам как учебной дисциплины.

В своем эволюционном развитии методика обучения иностранным языкам прошла сложный путь становления как самостоятельной области научного знания и учебной дисциплины – «от исключительно эмпирического осмысления процесса обучения иностранному языку до теоретического обоснования целостной, развивающейся системы научного знания (преимущественно в понятийной форме) о закономерностях этого процесса» [42, с. 3] – системы, в которой все составляющие ее категории выстраиваются вокруг четырех основополагающих проблем: «чему обучать?» (содержание); «как обучать?» (принципы, методы, приемы, способы, средства); «кто обучает?» (учитель, его профессиональные качества и умения); «кого обучать?» (обучающийся с присущими ему индивидуально-личностными качествами, потребностями и возможностями). Данные аспекты имеют равнозначный характер и должны рассматриваться во взаимосвязи и взаимокорреляции.

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

В первой половине XX века методика обучения иностранным языкам рассматривалась как «прикладная лингвистика», что определяло лингвистическую основу в методике (Л. В. Щерба [180], Е. М. Рыт, Ю. В. Розенцвейг, Л. Блумфилд, Ч. Фриз и др.). Основным объектом изучения была языковая система, состоящая из единиц языка разного уровня и правил их построения и использования в общении. Главным содержанием обучения признавалась тщательная работа над грамматическими структурами при доминировании принципа сознательности, который предполагал проведение межъязыкового сопоставительного анализа с целью выявления сходств и различий языковых единиц, использование перевода в качестве основного средства обучения, теоретизацию материала путем заучивания правил, широкое применение методических приемов грамматико-переводного метода.

Благодаря достижениям структурной лингвистики в методике была реализована «уровневая» модель обучения иностранному языку, «один к одному повторяющая структуру языка и его образ, в котором доминирует структурно-системная ее составляющая» [76, с. 50]. Вплоть до 60-х годов XX века идея лингвистической системности прочно сохранялась в обучении иностранным языкам и, несмотря на то, что в качестве практических задач обучения декларировалось овладение учащимися иностранным языком как средством общения в устной и письменной форме, основным объектом усвоения была система изучаемого языка и ее реализация. При этом учитель занимал центральное место, а ученику отводилась лишь «реагирующая» роль, роль пассивного реципиента, объекта обучения. Учащийся выполнял действия по образцу и был сосредоточен на правильности, реагировал на

указания учителя, не влиял на выбор содержания и методов обучения. Учитель, в свою очередь, задавал образец и организовывал отработку (drill). Ему приписывались в большей степени контролирующие функции.

Активные исследования в области психологии речи, закономерностей речепорождения и речевосприятия, механизмов речемыслительной и мыслительно-мнемической деятельности (П. П. Блонский, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Н. И. Жинкин и др.) оказали значительное влияние на методику обучения языку, обусловили перенос акцента с лингвистического аспекта языка на психологический и определение методики как прикладной области психологии (Б. В. Беляев). В понятие *язык* вносится процессуальный смысл, а обучение иностранному языку начинает рассматриваться как процесс формирования способности к речевой деятельности. Разработанная в русле психологической деятельностной теории концепция сознательно-практического метода обучения (неродным языкам) Б. В. Беляева изменила направленность обучения с теоретических знаний о языковой системе на практическое владение языком. Единицей обучения является речевой образец, методика обучения направлена на формирование языковых и речевых навыков на основе психологической теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина [40]. Однако, несмотря на то, что цель изучения языка была определена как формирование способности к иноязычной речевой деятельности, достигаемым результатом оставалось формирование языковых и речевых навыков с их применением в репродуктивной речи в заданных условных речевых ситуациях. Сам же язык уже рассматривался не только как система символов, имеющая внутреннюю организацию, но и как способ отображения мира, средство общения между людьми. Таким образом, 70–80 годы XX столетия характеризуются переходом от преимущественной системности в пользу процессуальной, деятельностной методики, происходит постепенное «очеловечивание» объекта обучения посредством выделения речевых навыков и умений как компонентов иноязычной речевой деятельности учащихся. Однако психологически базисные методики имеют больше алгоритмизированный характер (теория

управления усвоением П. Я. Гальперина). Учащийся по-прежнему остается исполнителем, имеет незначительное влияние на содержание и выбор методов обучения, учитель же – управляющий процессом обучения в целом.

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

«Дидактизация» методики, с одной стороны, задала научно обоснованные параметры содержания обучения, выделяя дидактические единицы, которые должен передать учитель и усвоить учащийся, с другой – обогатила методический инструментарий, предложив разнообразие средств, способов и приемов, оптимизирующих процесс обучения иностранному языку, обеспечила новые способы учебного взаимодействия, расширила границы творчества учителя. Учитель при этом «не обучает учащихся, а выполняет функцию управления средством обучения, а также функции стимулирования и координации деятельности учащихся» [123, с. 287].

Повышение социального спроса на реально-практическое владение иностранным языком, вызванное в середине 70-х годов прошлого столетия активным расширением международных контактов, развитием средств массовой коммуникации, обусловило широкое распространение коммуникативного метода обучения иностранным языкам, хотя с точки зрения современной науки его определяют как условно-коммуникативный метод [43, с. 53]. Специфической особенностью метода была попытка приблизить процесс обучения по его характеру к процессу естественной коммуникации. Ключевым понятием данного метода выступает коммуникативная ком-

петенция, означающая способность человека к речевому общению и включающая в себя ряд субкомпетенций: лингвистическую, социокультурную, социолингвистическую, стратегическую, дискурсивную, социальную (J. A. Van Ek) [230].

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

Начиная с середины 70-х годов прошлого столетия коммуникативность признается ведущей категорией методики. В основу образовательного процесса закладывается модель реального общения (Е. И. Пассов). Основным ориентиром в организации процесса обучения становится создание условий для усвоения конкретных структур, которые предъявляются в определенной последовательности и усваиваются с учетом их функций при предварительном овладении системно и функционально организованным языковым материалом. Речевые образцы предъявляются с учетом их коммуникативных функций, минимальный акцент делается на их лингвистическом анализе. Учебные действия осуществляются в процессе реального взаимодействия в моделируемых типичных коммуникативных ситуациях. Общение моделируется с учетом статусных и ситуационных ролей коммуникантов и сфер общения, которые задают ориентир для отбора и организации языкового и речевого материала, обеспечения ситуативно-тематической наполненности

содержания обучения. Все это позволило вывести обучение на более высокий уровень владения иностранным языком, обеспечивало правильность, насыщенность, беглость устной речи учащихся.

Однако условно-коммуникативный метод обучения иностранным языкам был далек от самостоятельной коммуникативной деятельности учащихся. Процесс обучения в большей степени был ориентирован на формирование навыков и развитие умений построения речевого высказывания на иностранном языке или цепочки высказываний, то есть становление через знания, навыки и умения четырех видов речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письменная речь). Типичные коммуникативные ситуации часто носили искусственный характер и сводились к моделированию ритуальных актов повседневного общения. В них осуществлялась реализация речевых, а не коммуникативных интенций в условиях искусственно создаваемых мотиваций для иноязычного общения. По сути обучение видам речевой деятельности приравнивалось к обучению иноязычному общению, хотя данные суждения были опровергнуты А. А. Леонтьевым еще в 1977 году: «...рассматривая речевую деятельность не как самостоятельный, имманентный процесс, а как единство общения и обобщения (Л. С. Выготский), включая ее в систему деятельности, мы принципиально отказываемся от лозунга “обучение речи” (тем более – “обучение языку”) и ставим во главу угла проблему *обучения иноязычному общению* и использования иностранного языка в различных видах интеллектуальной и практической деятельности...» [95].

Вместе с тем условно-коммуникативный метод явился знаковым событием в эволюции методики обучения иностранным языкам, так как был сделан радикальный поворот к реальной коммуникации в процессе обучения иностранному языку в условиях отсутствия языковой среды. Меняется роль учителя в образовательном процессе по обучению иностранным языкам. Учитель выступает инициатором и координатором процесса общения на уроке, стимулирует речемыслительную деятельность учащихся. Он все больше ориентируется на характер мотивации учебной деятельности, стимули-

рует внутренние мотивы и нацелен на создание условий для познавательной активности учащихся, интереса к учебному материалу, его эмоциональной окраске. Учащемуся принадлежит активная позиция, он импровизирует, преодолевает препятствия, также обладает высокой степенью влияния на содержательный языковой продукт.

Глобальные трансформации, происходящие в мире на рубеже XX–XI веков и в новом тысячелетии, связанные с расширением зоны поликультурного взаимодействия людей во всех сферах их жизнедеятельности, обусловили необходимость качественного пересмотра целей и содержания обучения иностранному языку, а также кардинального обновления всех структурных компонентов предмета методики обучения иностранным языкам. Так, целевая установка на «обучение иностранному языку как средству общения» уступает место цели – «формирование учащихся как субъектов межкультурной коммуникации, формирование у них качеств поликультурной личности, востребованных современным информационным обществом в условиях глобализации» » [83] и новому объекту – «обучение межкультурному общению на иностранном языке». В область методических исследований входит понятие *межкультурная коммуникативная компетенция*. И если иноязычная коммуникативная компетенция охватывает языковые и речевые способности личности, то межкультурная коммуникативная компетенция как способность осуществлять эффективную коммуникацию в межкультурном контексте многомерна по своей природе, в ней тесно переплетаются компоненты иноязычной коммуникативной компетенции и межкультурной компетенции, что делает ее значительно сложнее обеих и по содержанию и по объему [107]. В структуре межкультурной коммуникативной компетенции выделяют мотивационные факторы, факторы знаний и факторы навыков [206]. Мотивационные факторы – это потребности участников общения, а также желание вступить в коммуникацию, открытость для новой информации. Факторы знаний включают ожидания, знание альтернативных интерпретаций, а также знание сходств

и различий культур. К факторам навыков относится способность проявлять эмпатию (ощущать эмоции и переживания другого человека, встав на его точку зрения), быть толерантным к многозначности, адаптировать коммуникацию, видоизменять поведение и собирать нужную информацию. Владея данной компетенцией, субъект межкультурной коммуникации использует свой лингвокультурный опыт и свои национально-культурные традиции и одновременно пытается учесть не только иной языковой код, но и иные обычаи и нормы социального поведения, осознавая при этом факт их чужеродности. Отсюда очевидна личностная заостренность образовательного процесса по обучению иностранным языкам, направленного на подготовку учащихся к межкультурной коммуникации. Основные методы-способы обучения в рамках новой социокультурной образовательной модели, по мнению Н. Д. Гальсковой, «должны носить интерактивный характер <...>, отличаться креативностью и импровизацией, редуцировать симуляции иноязычного общения в пользу аутентичного общения на изучаемом языке» [44, с.7].

Таким образом, в начале третьего тысячелетия коммуникативная методика переходит на новый этап своего поступательного развития, характеризующийся поиском методических решений взаимосвязанного коммуникативного и когнитивного развития учащегося, причем на культуроведческой основе. Акцент смещается в сторону обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации, как инструменту познания современного поликультурного мира и способу культурного саморазвития личности учащегося и обучающего. Это предполагает актуализацию личности учащегося на основе познания чужой для него действительности и восприятия иной культуры в диалоге с родной.

Качественно новые, крайне сложные методические задачи подготовки учащихся к межкультурному общению требуют смещения акцентов с преподавательской деятельности на деятельность учащегося. Это предполагает принципиально новые виды активности со стороны учителя и учащегося.

Роль учителя иностранного языка не в том, чтобы быть информатором, источником достоверных знаний о культуре, быте, традициях, особенностях образа жизни и поведения иноязычного собеседника, а, главным образом, в том, чтобы научить учащихся добывать эти знания, исследовать то или иное социокультурное явление, делать самостоятельные выводы, а приобретенные знания и умения применять в жизни.

По мнению зарубежных ученых (W. Hackl, M. Langner, H. Simon-Pelanda), учитель выступает модератором, который интегрирован в учебную группу как культурный посредник, предоставляет свои знания, собственный опыт, чтобы привести в движение самостоятельное познание и рефлексия учащихся. На передний план выдвигается «инсентивная» (термин А. А. Реана) функция учителя, которая проявляется в побуждении учащихся к определенной деятельности, когда он не дает ответы, а побуждает задавать вопросы, сравнивать, самостоятельно добывать информацию, искать свой собственный путь решения проблемы, интегрировать новое знание в уже имеющуюся схему, способствуя тем самым самостоятельному продвижению в понимании специфики чужой культуры и осознанию себя как носителя определенной культуры. Меняются отношения между учителем и учащимся с субъект-объектных на субъект-субъектные, диалоговые. Учитель участвует как равноправный член группы, предлагает, привлекает внимание, возбуждает интерес, направляет совместный поиск, создает атмосферу сотрудничества, сотворчества. Учащийся при этом выступает как активный творческий «создатель» и преобразователь учебных ситуаций, он включен в конструирование содержания своего межкультурного образования.

Таким образом, начиная со второй половины 90-х годов XX века и по настоящее время, методика обучения иностранным языкам, опираясь на фундамент методических знаний, накопленных и систематизированных за годы ее существования, развивается в русле антропоцентрической и культурологической образовательных парадигм, при которых приоритетное место отводится человеку, его способности к овладению иностранным язы-

ком как средством межкультурного иноязычного общения. Процесс обучения иностранному языку связан не только с усвоением учащимся определенной суммы знаний, навыков и умений, но и с изменением его личностных позиций, системы ценностей и смыслов. Категория «ценность» прочно входит в исследовательское поле методики обучения иностранным языкам – включается во взаимодействие с целями и содержанием обучения иностранному языку. Эмоционально-ценностный компонент является важнейшим параметром компетенций, которыми овладевают учащиеся при изучении иностранного языка как инструмента общения, открытия другого культурного мира, углубления и расширения знаний родной культуры, национального достояния.

Антропоцентрическая парадигма изменила вектор научно-методических исследований, послужила основанием для появления автономной научной отрасли методической науки – *лингводидактика*. Возникновение в начале 90-х годов прошлого столетия и современное развитие лингводидактики обусловлено общей тенденцией усиления «человеческого измерения» в области науки об обучении языку. Различают понятия «изучение языка» и «овладение языком». Под последним понимается интуитивное, непреднамеренное усвоение иноязычного содержания «без непосредственного управления», которое требует актуализации внутренних механизмов овладения языком. Для организации процесса овладения иностранным языком нужно знать, по каким объективным законам он протекает. Изучением законов «присвоения» языка в условиях организованного обучения занимается лингводидактика. Г. И. Богин трактует лингводидактику как «метатеорию», исследующую общие закономерности «присвоения языка» и формирования языковой личности, метатеорию для разработки модуса производства методик обучения иностранным языкам [27].

По мнению И. И. Халеевой, лингводидактика «обосновывает содержательные компоненты образования, обучения, научения в их неразрывной связи с природой языка и природой общения как социального феномена,

детерминирующего деятельность сущность речевых произведений, в основе которых лежат механизмы социального взаимодействия индивидов» [167, с. 199]. Другими словами, лингводидактика выступает в качестве теоретической составляющей методики обучения иностранным языкам. Она призвана разрабатывать основы методологии обучения иностранным языкам применительно к различным искомым результатам такого обучения (Н. Д. Гальскова).

Лингводидактика, являясь интегративной наукой, исследует язык и культуру как взаимосвязанные объекты освоения, изучает функционирование механизмов способности и готовности учащегося к иноязычному общению и способы их формирования, взаимодействие систем родного и иностранного языков в этом процессе, обосновывает оптимальные пути моделирования процесса овладения иностранным языком как средством общения в условиях поликультурности и многоязычия.

Предметом исследования лингводидактики выступают: анализ языка как объекта усвоения и преподавания при различных учебных условиях; анализ механизмов усвоения и присвоения лингвокультурного опыта, отражающего актуальное состояние и развитие языка; обоснование природы ошибок (культурологических, лингвострановедческих и собственно языковых) и механизмов их устранения; исследование лингводидактических особенностей изучения и преподавания языка в контексте многоязычия, культурных, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; анализ и обоснование факторов, определяющих полноту и неполноту овладения языком [41, с. 8 – 9].

Лингводидактика служит «опорой для разработки конкретных методик преподавания различных языков в различных формах обучения» (А. А. Леонтьев).

Следует подчеркнуть, что отношения между лингводидактикой и методикой не сводятся лишь к отношениям между теорией и практикой. Лингводидактика формулирует общие закономерности, которые касаются функционирования механизмов способности учащегося к иноязычному общению и способов их формирования. Методика занимается в большей степени проблемами технологического (в широком понимании) характера,

связанных с теоретическим обоснованием и практическим внедрением способов, приемов и средств эффективного овладения учащимися содержанием обучения иностранному языку. Методика обучения иностранным языкам «препарирует» выявленные лингводидактикой теоретические положения с точки зрения педагогических законов и реализует их в конкретных учебниках, системах упражнений, средствах обучения, в образовательном процессе.

В зарубежных исследованиях также наблюдается пересмотр статуса методической науки в пользу укрупнения ее предмета. В работах французских специалистов в области теории обучения иностранным языкам указывается на то, что методика в своем развитии проходит такие следующие друг за другом вехи, как прикладная лингвистика (*Linguistique applique*), дидактика языков (лингводидактика) (*Didactique des langues*) и «дидактология языков и культур» (*Didactologie des langues-cultures*) [204]. В начале третьего тысячелетия в связи с расширением многоязычной и плюрикультурной ситуации в современном общеевропейском и общемировом пространстве данная научная область начинает определяться как дидактика плюрилингвизма (*Didactique du plurilinguism*) [199].

В немецкой теории обучения иностранным языкам ученые выделяют самостоятельные и вместе с тем взаимосвязанные научные дисциплины: дидактика иностранного языка (*Fremdsprachen didaktik*), прикладная лингвистика (*Angewandte linguistik*), теория обучения первым языкам и иностранным (*Erst- und Fremdsprachenerwerbs*), общая теория обучения иностранному языку и культуре на основе данных педагогики, психологии, лингвистики, социологии, литературы и культуроведения (*Fremdsprachenlehr-und-lehrnforschung*) [220].

На комплексный междисциплинарный характер науки об обучении иностранному языку указывают и англоязычные специалисты. Так, например Г. Уиддоусан предлагает различать так называемую реактивную методику (*reactive methods*), основанную на проактивной теории (*proactive methodology*), или методологию методики, которая занимается разработкой подходов к обучению [233].

Таким образом, расширение исследовательского поля методических изысканий, зарождение и интенсивное развитие лингводидактики как составной части теории обучения иностранным языкам выдвигает новые задачи в подготовке учителя иностранного языка, которому в условиях методологического плюрализма нужно научиться действовать не по строго предписанным правилам (алгоритмам), а в соответствии с собственным осознанным выбором из числа возможных методов, средств, технологий с учетом конкретных условий обучения и с позиций современных воззрений на процесс обучения иностранному языку и человека в обучении.

Для современной лингводидактики и методики обучения иностранным языкам характерным является разнообразие подходов к обучению, которые классифицируются в соответствии с наиболее выраженной ориентацией на коммуникацию как сущность обучения (*коммуникативный подход*), субъектность в образовательном процессе (*лично ориентированный подход*), деятельность как способ организации образовательного процесса (*деятельностный подход*), культуру как содержание образования (*культурологический подход*).

Коммуникативный подход, получивший свое методическое воплощение в нескольких вариантах – коммуниктивно-деятельностный подход (А. А. Леонтьев, М. Н. Вятютнев, В. Л. Скалкин), коммуникативный метод Липецкой методической школы (Е. И. Пассов [121]), системно-коммуникативный деятельностный подход (И. Л. Бим [25]), коммуниктивно-когнитивный подход (И. Э. Риске, С. Ф. Шатилов, А. В. Щепилова [179], А. Н. Шамов [173]), – как было описано выше, предполагает организацию усвоения иностранного языка и культуры посредством создания условий, приближающихся к естественной коммуникации. Коммуникативный подход выступает в качестве технологической основы обучения для решения вопросов об отборе, организации учебного материала, определении средств и способов предъявления и тренировки учебного материала, учитывая коммуникативные потребности учащихся. Предусматривается коммуниктивно-

мотивированное поведение учителя и учащихся во время занятий, а также предметность процесса коммуникации, которая выражается в реализации речевых интенций в рамках ситуаций общения, отражающих практические интересы и потребности учащихся.

Личностно ориентированный подход, который был заявлен в педагогике (Б. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская), возводит в приоритет позицию учащегося как *субъекта* учебно-познавательной деятельности. Этот подход в обучении иностранным языкам находит воплощение, прежде всего, в методе активизации возможностей личности и коллектива (Г. А. Китайгородская [79]), который, будучи коммуникативным по способу организации учебной деятельности, делает ставку на личностно ориентированное общение в обучении, предоставляет тем самым широкие возможности для раскрытия потенциала учащегося, самоактуализации личности как активного субъекта обучения. Принцип личностно ориентированного общения позволяет снять психологические барьеры, мешающие самоактуализации, и открыться для воздействия – личностного и учебного – в ситуации обучения. Инструментами самоактуализации в этом методе служат ролевое и коллективное взаимодействие в условиях общения. Создаются условия для прочности запоминания учебного материала: целевая установка запомнить на долгое время; вплетенность в русло деятельности с расчетом на последующую деятельность; личностная значимость; эмоциональная вовлеченность; наглядно-чувственный компонент; многократность и полифункциональность упражнений. Главным содержанием обучения является интенсификация процессов овладения иноязычной речевой деятельностью через активизацию мыследеятельности субъектов обучения.

Деятельностные подходы – личностно-деятельностный (И. А. Зимняя [61]), проблемный подход (Е. В. Ковалевская [81], М. И. Махмутов), проектный подход (Е. С. Полат [128], Т.А. Сахарова, В. В. Копылова [85]) – характеризуются ориентацией на деятельность субъектов обучения. В этих подходах деятельность – предметная и духовная – рассматривается

как основной механизм появления новообразований в развитии человека, исследуются условия, при которых деятельность выполняет эти функции. В личностно-деятельностном подходе главным является организация учебно-воспитательного процесса как определенной деятельности учащихся «в решении ими специально подготовленных учителем учебно-коммуникативных задач разной степени сложности на основе учета индивидуально-психологических особенностей субъектов педагогического взаимодействия и направленных на развитие учащихся» (И. А. Зимняя). Эти задачи развивают не только предметную и коммуникативную компетенцию учащегося, но и его самого как личность (И. А. Зимняя).

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

К деятельностному близок компетентностный подход к обучению, при котором приоритетной является та деятельность, которая развивает компетенции как способности и готовности использовать полученные знания и умения в жизненно и профессионально важных ситуациях. При этом по-новому конструируется содержание обучения: от умений и ключевых ком-

петенций к предмету. На основе разработки компетенций как «общественного договора» между сферой образования и сферой труда вводятся пороговый уровень обучения, профили учащихся, уровни владения языком, что отвечает современным требованиям о необходимости развития когнитивных и социально-личностных характеристик современного учащегося, помогает преодолеть отчужденность содержания обучения иностранному языку от реальных целей, потребностей, жизненного опыта учащегося.

Культурологический подход в современной методике обучения иностранным языкам представлен следующими вариантами: лингвострановедческий подход (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров [37], Г. Д. Томахин), лингвокультуроведческий подход (В. В. Воробьев [38], В. П. Фурманова [166]), социокультурный подход (В. В. Сафонова [141; 142], П. В. Сысоев), коммуникативно-этнографический подход (М. Вугат, G. Zarate [193], V. Esarte-Sarries [192], C. Morgan), межкультурный подход (Н. Д. Гальскова, И. Л. Плужник [127], Е. В. Тарева [159], P. Blancher [190], J. Corbett [198]). Особенным для них является то, что *культура* вводится как объект обучения иностранному языку и рассматривается как значимая часть содержания обучения наряду с языком. Культурная ориентация проявляется в постановке образовательных целей и задач: обучение иноязычной культуре (Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев и др.), со-изучение языка и культуры (В. В. Сафонова), обучение иностранному языку на основе сопоставления иноязычной и родной культур (М. А. Миролубов), овладение языковой картиной мира (Ю. Н. Караулов, И. И. Халеева, Н. Д. Гальскова). Это динамично развивающееся направление в современной теории и практике обучения иностранным языкам, благодаря которому в методический обиход были введены такие понятия, как *поликультурная языковая личность*, *диалог культур*, *ментальность*, *картина мира* и др.

В настоящее время нельзя говорить о полноценном владении языком без знаний и понимания его культурного фона, и речь идет не только об артефактах высокой культуры (литературы, изобразительного искусства, класси-

ческой музыки и др.), но и повседневной бытовой культуре народа, которая тесно связана с коммуникативным поведением носителей и функциональных пользователей языка. При этом иностранный язык усваивается не только как инструмент общения, открытия другого культурного мира. Он становится средством осознания сложности и многообразия родной культуры, национального достояния, средством гражданского образования, а также инструментом развития личности и ее познавательных способностей, социальных качеств, культурных интересов и потребностей.

Таким образом, мы признаем методику обучения иностранным языкам дисциплиной, несущей признаки метапредметности в силу того, что она интегрирует в себе множественное знание (философское, культурологическое, социальное, педагогическое, лингводидактическое, антропологическое). Уникальность современного состояния методики обучения иностранным языкам, связанного с диверсификацией методов, подходов к обучению, широким привлечением технологического компонента, что обусловлено радикальной сменой образовательной парадигмы с информационно-когнитивной на антропоцентрическую и культурологическую, ставит перед учителем иностранного языка ряд проблем, связанных с выбором своей собственной траектории профессионального становления и совершенствования, а значит, умения делать выбор между различными методами, подходами и образовательными решениями.

Будущий учитель иностранного языка должен знать закономерности и особенности развития методики обучения иностранным языкам как науки, закономерности «приобщения» учащегося к новому для него языку и культуре в отрыве от стран изучаемого языка и во взаимосвязи с родной лингвокультурой, понимать закономерности развития личности учащегося средствами иностранного языка как учебного предмета, прогнозировать трудности, условия и оптимальные пути овладения иностранным языком, уметь разбираться в вопросах взаимосвязи цели и метода, цели и средства, цели и условий обучения, самостоятельно мыслить в широком поле наук,

связанных с обучением неродному языку, понимать процессы, происходящие с учащимися в разных условиях обучения. И, что особенно значимо, учитель должен понимать важность рассмотрения процесса обучения иностранному языку с позиции четырех составляющих: «чему обучать?» (содержание обучения), «как обучать?» (методы, средства обучения), «кто обучает?» (учитель, его профессиональные и личностные качества, роли и функции в образовательном процессе), «кого обучать?» (специфика учащихся, деятельностью которых необходимо руководить в процессе педагогического взаимодействия). Нельзя исключать из поля зрения учителя учащегося как субъекта учебно-познавательного процесса, субъекта общения на изучаемом языке.

Руководствуясь приведенными положениями, мы рассматриваем *лингводидактическую подготовку будущего учителя иностранного языка* в учреждениях высшего образования как ядерный элемент методики обучения иностранным языкам как учебной дисциплины, который аккумулирует не только частно-методическую составляющую, но и предполагает широкий дидактический, лингвистический, социолингвистический, психолингвистический контекст. Данная подготовка представляет собой педагогически организованный процесс, направленный на усвоение системы профессионально значимых предметных и метапредметных знаний и умений, формирование опыта творческой методической деятельности, приобретение новых качеств личности будущего учителя, обеспечивающих ему способность самостоятельно и эффективно осуществлять обучение учащихся иностранному языку и культуре, адекватно реагировать на быстро меняющиеся условия профессионально-педагогической деятельности.

1.2. Социокультурные предпосылки обновления лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка

Общество и система образования связаны диалектически. С одной стороны, уровень развития и характер системы образования напрямую зависят от общественных условий (ценностей, мотивов, установок, потреб-

ностей, целей), в которых такая система формируется и функционирует. С другой стороны, образование всегда обращено в будущее, оно не только слепок настоящего, но и образ того, каким бы мы хотели видеть свое общество в ближайшем времени и в отдаленной перспективе. И, как отмечает российский педагог Б.С. Гершунский, «... если воспитательно-образовательный процесс в любом учебном заведении должен опережать сегодняшние требования к подготовке человека к жизни и труду (это аксиома), то процесс профессиональной подготовки будущих педагогов должен опережать эти требования в еще большей степени, с большим периодом упреждения» [48, с. 346].

Концептуализация системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования требует ее рассмотрения в контексте социокультурных доминант третьего тысячелетия. К внешним по отношению к системе факторам мы относим тенденции, связанные с процессом становления *информационного общества* (англ. *informational society*), которое пришло/приходит на смену индустриальному. В качестве важнейших признаков нового общественного уклада исследователи называют изменение содержания и рост объема информации, увеличение скорости ее обновления, создание принципиально новых условий ее функционирования и использования, инновационную природу производства, динамизм социальных процессов, формирование представлений об эффективной личности, владеющей информационно-коммуникационными технологиями, а также о высокопроизводительном коллективе как рабочей группе, взаимодействующей посредством информационно-коммуникационных технологий [100].

Технический аспект информационного общества связан компьютеризацией, электронизацией, медиатизацией и интернетизацией, которые обеспечивают информационное взаимодействие людей, их доступ к информации для удовлетворения социальных и личностных потребностей. Вместе с тем далеко не все философы разделяют позицию только технологического детерминизма при определении сущности информационного общества, которое является не просто обществом новых средств коммуникации. Оно организовано на иных, по сравнению с предыдущими эпохами, принципах и харак-

теризуется рядом существенных параметров, обуславливающих развитие всех социальных институтов, включая образование, а также сущность, место и роль личности. Переход к обществу информационной эпохи, отмечает М. Кастельс, означает подлинную трансформацию всей человеческой жизни, ибо этот процесс охватывает все сферы человеческой деятельности, воздействует на самого человека – его знания и мораль, экономические и духовные интересы, личностное развитие [78, с. 2]. Это связано с принципиально иным уровнем субъективации социальных процессов, с трансформацией социальных потребностей и ценностных ориентиров человека.

Основными характеристиками нового общественного уклада, согласно М. Кастельсу, являются следующие: 1) превращение информации из технологии в сырье; создание технологий воздействия на информацию; 2) формирование всех индивидуальных и коллективных процессов в обществе посредством новых технологий; 3) системность, сетевая логика; 4) гибкость, способность к модификации и реконфигурации; 5) растущая конвергенция конкретных технологий в высокоинтегрированной системе [78, с. 77–78].

Экспансия сетевых структур в век технологических инноваций приводит к трансформации коммуникации и формата труда. Исследователи подчеркивают повышение роли и степени воздействия на все стороны жизнедеятельности человека интеллектуальных видов деятельности, в том числе информационного труда, основанного на компьютерных технологиях, экранной и сетевой культурах.

Новая коммуникационная среда предъявляет новые требования к личностным характеристикам человека. В основе этих требований лежит идея «нового образа человека» – критически мыслящего, способного действовать самостоятельно, гибко и адаптивно, готового не только к конкретной деятельности, но и постоянной ее смене, свободно ориентирующегося в современном информационном пространстве, готового к непрерывному самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию.

Коренные изменения в современном мироустройстве, связанные со становлением информационного общества, оказывают непосредственное влияние на систему образования. В аналитическом докладе “Teaching and Learning:

Towards the Learning Society”, опубликованном Советом Европы в 1995 году, определены тенденции перехода к новой форме общественной организации, под влиянием которых находится система образования: гибкость организации труда, сетевое взаимодействие, интерактивность методов обучения, выход компаний на межнациональный уровень и привлечение специалистов из разных стран, разработка международных образовательных программ и др. [228]. Названные тенденции находят отражение и в национальной системе образования, перспективными направлениями развития которой являются: переход от технологий усвоения суммы готовых знаний к технологиям интеллектуального и нравственного развития обучающихся; переход от ориентации на исполнительность к стимулированию инициативности и творчества; переход от технологии принуждения к усилению социальной активности самих обучающихся; создание условий для самоопределения каждого обучающегося, раскрытия его индивидуально-творческого потенциала.

В Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года указывается, что в ближайшем будущем должна быть решена задача перехода к новой парадигме образования: учение вместо обучения, в основе которого – не усвоение готовых знаний, а развитие у обучающихся способностей, дающих возможность самостоятельно усваивать знания, творчески их перерабатывать, создавать новое, внедрять его в практику и нести ответственность за свои действия. Главной задачей этого этапа станет формирование личности с системным мировоззрением, критическим, социально и экономически ориентированным мышлением и активной гражданской позицией [115].

В информационном глобализирующемся обществе социальный статус иностранного языка возрастает многократно. Язык становится международным средством общения. Престиж языков глобального распространения, особенно английского, меняется качественно до такой степени, что о нем уже говорят как об инвариантной составляющей интеллигентности, образованности и профессионализма личности. Языковое образование в условиях

информационного общества с его особым интеллектуальным климатом позволяет формировать социальную мобильность человека, его способность свободно входить в открытое глобальное сетевое пространство и успешно в нем функционировать.

Социально-политические и экономические реалии общественного развития сегодня влияют не только на статус современных иностранных языков, но и выполняемых ими в обществе функций. Сегодня эти функции в обобщенном виде можно сформулировать следующим образом: установление взаимопонимания между народами – представителями разных языков и культур; обеспечение доступа к многообразию мировой политики и культуры (в широком понимании), в том числе (и уже можно сказать «в первую очередь») и с помощью средств информационных технологий [43, с. 8].

Языковое и культурное многообразие рассматривается в настоящее время как один из наиболее ценных элементов мирового и общеевропейского культурного наследия и как философия межкультурного социального взаимодействия в поликультурной и мультилингвальной среде. В политической сфере также все более осознается тот факт, что многообразие языковых сообществ и культур, являясь бесценным наследием, в перспективе должно превратиться из фактора, препятствующего диалогу между представителями разных культур, в средство взаимного понимания и обогащения.

Современный мир сталкивается с многообразием типов проявления самобытности. М. Кастельс говорит о «самобытности в условиях открытости», которая связана со снятием жестких границ при осуществлении коммуникации, приводящих к смягчению логики взаимоисключений и созданию условий для сосуществования разных этносов и культур в глобализующемся мире. Носители этнической культуры такого типа, по мнению ученого, открываются навстречу контактам с другими культурами, тем самым создавая атмосферу подготовленности к диалогу. Другие цели преследуют носители «самобытности как формы закрытости»: защита своего природного и социокультурного пространства, противопоставление своих

культурных ценностей иным. Наиболее перспективной видится ему «самобытность, устремленная в будущее, – project identity», создающая основы для формирования гражданского общества и проведения политики культурного плюрализма [78].

В сложившихся условиях совершенно закономерным представляется переосмысление специфики деятельности учителя иностранного языка, уточнение требований к его профессиональной лингводидактической подготовке.

Рассмотрим далее основные черты информационного общества, выделенные М. Кастельсом [78], и их влияние на изменения в системе лингводидактической подготовки современного учителя иностранного языка.

1. *Информация как ключевой ресурс эпохи (информация как сырье; создание технологий для воздействия на информацию).* Следствием того, что информация является ключевым ресурсом эпохи, стало значительное возрастание ее объемов и скорости обновления. Стремительность изменения информации – это не трудность, которую нужно преодолеть, и не порок, который следует искоренить. М. Кастельс называет эту изменчивость сущностью нового общества: «дух информационализма» есть культура «созидательного разрушения» [78].

Информационное общество диктует особые требования к профессиональным качествам учителя иностранного языка, уровню его профессиональной компетентности. Сегодня обучение иностранному языку не предполагает готовых методических «рецептов», жестко регламентирующих деятельность учителя. В новых условиях на фоне постоянно изменяющегося дидактического контекста профессионально-педагогической деятельности учителю предоставлены право и возможность самостоятельно выбирать модель обучения иностранному языку, содержание учебного материала, методы и стратегии, организационные формы обучения. Из множества методических систем учитель отдает предпочтение тем, которые в наибольшей степени отвечают актуальным педагогическим реалиям и конкретным условиям обучения иностранному языку.

По мнению Г. Л. Ильина, децентрация и доступность информации в условиях информационного общества привели к кризису статуса учителя как авторитетного носителя готового знания, представителя вековой мудрости: «...когда школа теряет роль доминирующего источника знаний о мире, особенно важным становится фигура учителя как носителя авторитета, основанного на доверии обучающихся» [67, с. 26–27].

Вместе с тем учитель по-прежнему остается ключевой фигурой образовательного процесса. Он выступает инициатором общения, поддерживает мотивацию обучающихся, стимулирует их интерес, самостоятельность и творчество. Новая коммуникационная среда способствует формированию иной роли учителя, которую можно охарактеризовать как *наставничество*. Учитель и обучающийся обладают равными возможностями в доступе к информации, содержанию обучения, поэтому учитель не может быть единственным источником фактов, идей и, следовательно, простым посредником, транслирующим знания. Он не доминирует, а как более опытный участник коммуникации координирует процесс обучения, косвенно направляет и поддерживает поиск знания, облегчает этот процесс, помогает в самостоятельном обучении, ответственность за которое несет сам обучающийся. Учитель воздействует на учеников стилем поведения, направляет их в осознании проблемы и принятии решений, организует совместную деятельность. Задачи учителя-наставника – не только организация педагогического общения, координация образовательного процесса, но и развитие у обучающихся востребованных обществом навыков глобального и критического мышления, интеллектуальных навыков постановки и комплексного решения проблемы, осуществления поиска и систематизации полученной информации, эффективной коммуникации в виртуальном пространстве, умения работать в команде, координировать свои действия с другими людьми [147].

2. *Формирование всех индивидуальных и коллективных процессов в обществе посредством новых технологий.* Поскольку информация есть интегральная часть всякой человеческой деятельности, все процессы нашего индивидуального и коллективного существования непосредственно форми-

руются новым технологическим способом. Однако надо понимать, что «изменились не виды деятельности человечества, а технологическая способность использовать в качестве прямой производительной силы то, что отличает человека от других биологических созданий, а именно способность обрабатывать и понимать символы» [78, с. 8].

Возникающая благодаря Интернету виртуальная реальность – технологический, психофизиологический и социокультурный способ бытия человека нового тысячелетия – обуславливает изменение соотношения типов коммуникации, видов речевой деятельности и форм познавательной деятельности.

До появления Интернета ни одна технология не открывала таких возможностей для иноязычного общения в реальном контексте. Сегодня посредством глобальной Сети осуществляется моделирование подлинной языковой среды, формирование у обучающихся живого зрительного образа стран изучаемого языка, организация реального синхронного или асинхронного и даже диахронного иноязычного общения с представителями самых разных лингвокультурных сообществ.

Значительные технологические изменения требуют от учителя иностранного языка, с одной стороны, максимально полного использования образовательного потенциала поликультурной и многоязычной интернет-среды для подготовки школьников к межкультурному общению на иностранном языке. С другой – учета того, что современная интернет-среда может обладать целым рядом негативных социализирующих свойств. В частности, она может выступать средством дезинформации, негласной культурной агрессии, орудием манипулирования общественным сознанием и др. Поэтому проектирование и создание виртуальной образовательной среды на основе использования интернет-ресурсов и информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранным языкам возможны при условии сформированности у учителя информационной культуры.

Информационная культура личности рассматривается исследователями [46] как важнейший фактор ее социальной защищенности в информационном обществе, как часть общей культуры личности, которая включает в себя наряду со знаниями и умениями, обеспечивающими целенаправленную само-

стоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей, новый тип мышления и общения. Информационная культура, в трактовке В. А. Извозчикова, – это и «понимание информационной картины мира, чтобы разумно использовать информационные потоки и анализировать их, реализовывать прямые и обратные информационные связи с целью адаптации, приспособления к окружающему миру и совершенствования его социально-экономической, общественно-политической и экологической структуры; это и грамотное владение языками ЭВМ» [66]. Информационная культура включает три компонента:

- мировоззренческий – представления о роли информационно-коммуникационных технологий в оптимизации производственного и интеллектуального труда, о сущности информации и особенностях информационных процессов;
- коммуникативный – умение взаимодействовать с людьми непосредственно и опосредованно с помощью компьютерной техники и других информационных средств;
- алгоритмический – рациональный способ мыслительной деятельности [109].

Информационная культура учителя иностранного языка должна включать эти компоненты, которые в своей совокупности обеспечат эффективность его работы.

Для учителя иностранного языка нового поколения, во многом ориентированного на сетевые технологии, все более востребованными становятся умения компьютерно-опосредованной коммуникации на иностранном языке. Грамотная письменная речь, владение сетевым этикетом (*netiquette*), умения эффективно работать с электронной информацией, критически оценивать информационные ресурсы (надежность источника, его объективность, наличие / отсутствие в нем манипулятивных приемов, степень его общекультурной и социокультурной ценности для межкультурного взаимодействия), пользоваться поисковыми серверами, самостоя-

тельно создавать мультимедийные и гипертекстовые продукты, разрабатывать средства обучения иностранному языку на основе виртуальной среды позволят педагогу эффективно строить учебное взаимодействие и взаимопонимание между участниками образовательного процесса, управлять коммуникацией в образовательном пространстве.

3. Сетевая организация общества – выход на коммуникацию как основной вид взаимодействия в обществе. В информационном обществе XXI века изменяется представление о пространственных отношениях благодаря возможности мгновенной передачи информации на любые расстояния. Как следствие, коммуникативные группы образуются вне зависимости от их реального расположения в физическом пространстве. Возникают сетевые экстерриториальные профессиональные сообщества, в том числе педагогические, для эффективного взаимодействия географически разделенных субъектов образовательного процесса. Главные направления деятельности таких виртуальных сетевых коллективов – это создание условий для совершенствования качества языкового образования, становление и поддержание профессиональной компетентности педагогов, издание журналов, организация и проведение конференций, семинаров, вебинаров, курсов повышения квалификации.

Деятельность сетевых сообществ все чаще приобретает международный характер и может рассматриваться в качестве элемента социокультурной среды профессиональной деятельности и межкультурного профессионального общения учителя иностранного языка. Таким образом, преподаватели повышают свой профессиональный уровень, общаясь с коллегами практически со всего мира.

Участие в работе таких сообществ, знакомство с формами их деятельности, усвоение их стиля общения являются необходимой составляющей подготовки учителя иностранного языка, что обеспечит развитие креативного и поискового мышления педагога, а также его непрерывное профессиональное образование. В связи с этим отдельные авторы даже предлагают

ввести новое понятие *постметодическая дидактика*, включающее такие элементы, как самооценка, самодисциплина, самообразование, саморазвитие [175].

Благодаря Интернету учитель иностранного языка получает возможность использовать в своей профессиональной деятельности различные средства электронной коммуникации (электронная почта, видео- и телеконференции, форумы, чаты, блоги и др.) в дидактических целях. Изначально эти виды информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) не предназначались для применения в обучении, однако функционально практически все они могут и должны быть использованы в обучении иностранным языкам. По своей сути ИКТ поддерживают необходимые коммуникативные, познавательные и воспитательные процессы, которые сопровождают процесс обучения иностранному языку. Учитель должен осознавать преимущества тех или иных видов электронной связи, определять их методический диапазон для моделирования учебной компьютерно-опосредованной коммуникации, обеспечивающей активизацию познавательной деятельности обучающихся, развитие их способности выполнять различные социальные роли в совместной деятельности, что, как известно, крайне важно для достижения успеха в современных условиях.

4. *Гибкость, способность к модификации и реконфигурации.* Информационное общество характеризуется противоречивостью протекающих в нем социальных процессов (глобализация, конвергенция и интеграция на фоне диверсификации и демассификации коммуникации). В этом контексте современный характер международного сотрудничества и межкультурной коммуникации осложняется общественными и культурными процессами, вызванными противопоставлением цивилизационных ценностей. Возникающий и распространяющийся в новом тысячелетии феномен «сверхмногообразия» (*superdiversity*), лавинообразное нарастание объема языковой, этнической и культурной мозаичности и гибридности (*hybridity*) в сознании отдельных людей и целых социумов приводят к четкому пони-

манию, что многие традиционные концепции обучения иностранному языку требуют переформатирования. Учитель иностранного языка новой формации должен обладать многомерным межкультурным и поликультурным сознанием, способностью рассматривать глобальные проблемы современной цивилизации полиморфно с учетом полифонии окружающей среды, стремлением и готовностью к познанию, сохранению и передаче национальных, общеевропейских и общемировых культурных ценностей средствами иностранных языков новым поколениям, а также осознанием социальной значимости педагогического труда и себя как субъекта образовательной и культурно-просветительской деятельности.

Основу обучающей деятельности учителя иностранного языка составляют обеспечение *поликультурного образования* обучающихся, формирование у них культурной идентичности, способности понимать и оценивать культуру других, что обуславливает и соответствующий тип поведения.

Приоритетом в деятельности учителя иностранного языка выступают создание условий для приобщения школьников к языковой и концептуальной картинам мира изучаемого иностранного языка, более глубокого проникновения в картину мира родного языка, формирование у них не только толерантного поведения и уважения к культурной инаковости, но и ярко выраженного интереса к ценностям родной культуры и культуры иных народов для бесконфликтного и позитивного взаимодействия с представителями поликультурного мира.

При реализации такой гуманистической образовательной миссии роль творческого начала в учительской профессии возрастает как никогда прежде. Во многих исследованиях подчеркивается, что теория XXI века, в основе которой креативное образование, найдет поддержку в среде учителей иностранного языка. Такой учитель поможет стать обучающимся творческими личностями, приспособленными к новым требованиям многоязычной и поликультурной мировой системы.

Принимая во внимание индивидуальные характеристики личности, учитель должен создавать специальные условия для развития ее креативного потенциала. В этом заключается принцип индивидуализации образова-

тельной деятельности, предполагающий признание и реализацию набора индивидуальных характеристик обучающихся и возможностей учителя. С этой точки зрения особую значимость в системе языкового образования приобретает *педагогика сотрудничества*, основанная на уважении личности обучающегося, равном партнерстве ученика и учителя.

Создание креативной продуктивной обучающей среды зависит от уровня сформированности коммуникативных умений учителя, от его умений слушать, понимать обучающегося, влиять на него посредством убеждения, эмоционального воздействия, изменения стилей и позиций общения, гибкого варьирования педагогических стратегий [208]. Определяющим при этом является гуманистический компонент образования, а не строгое следование указаниям, что требует внедрения в лингводидактическую подготовку будущих учителей иностранного языка разнообразных активных методов: «...к будущей деятельности надо готовить, прежде всего, творчеством и творчески» [116].

5. *Растущая конвергенция конкретных технологий в высокоинтегрированной системе.* Для современного информационного общества принципиальной является «не новизна институциональной и культурной обстановки, а ее способность генерировать синергию на базе знаний и информации, способность, непосредственно связанная с промышленным производством и коммерческим применением инноваций» [78, с. 56]. Основа создания таких технологий – образование, которое обеспечивает личности широкий взгляд на мир, умения видеть и формулировать проблемы и решать задачи.

Содержание учебной дисциплины должно не просто давать целостное, системное, доступное и непротиворечивое представление об основных достижениях конкретной области знания, но и обеспечивать формирование качеств личности, востребованных информационным обществом.

Одной из обязанностей учителя иностранного языка становится выбор педагогических и лингводидактических стратегий для развития личностного полиязыкового пространства обучающихся. Решающее значение при этом

имеет организация их исследовательской, активной, познавательной деятельности, в процессе которой развиваются личностные качества обучающихся, их воображение, инициатива. Особую актуальность приобретает сотворчество учителя и учеников, в основе которого лежит сотрудничество в разнообразной деятельности (труд, познание, общение), осуществляемое в образовательном пространстве.

Для реализации такого процесса необходим лидер, способный объединить всех участников образовательного процесса. Им может стать учитель, демонстрирующий навыки соответствующего поведения, специальные навыки межкультурной коммуникации.

Одной из задач профессиональной лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в условиях информационного общества является осознание того, что учитель – это не просто профессионально эффективная личность, а личность яркая, содержательная, способная вести за собой по пути созидания и роста, личностного, духовного, человеческого. Обучение лидерству в студенческой аудитории призвано сформировать такого педагога, к которому обращаются люди; который может обозначить направление развития для других; который может изменить жизнь других; который обладает уверенностью в том, что делает; который способен работать в меняющихся условиях [126].

Лидерство предполагает взаимосвязь между лидером, его последователями и контекстом. В каждую ситуацию лидер привносит определенные знания, умения и навыки. Учитель-лидер мотивирует обучающихся, осознавая их потребности, а также учитывает особенности окружающей среды (контекста), в котором они сотрудничают. Успешность лидерства зависит от способности адаптироваться к новому, постоянно меняющемуся контексту, иначе происходит «поглощение» изменениями.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что архитектура обучающей деятельности учителя иностранного языка в условиях информатизации образовательного процесса многогранна, многоас-

пектна, вариативна и сложна. Важнейшими качествами современного учителя становятся его креативные и лидерские способности, толерантность и эмпатия, умение критически мыслить и грамотно работать с информацией, самостоятельно и комплексно решать возникающие проблемы, координировать свои действия с другими. Особую значимость приобретает готовность учителя к инновациям. Функции учителя иностранного языка нового типа существенно отличаются от тех, которые доминировали в прежние годы. В современном образовательном пространстве учитель выступает менеджером-организатором образовательного процесса, исследователем собственной профессионально-педагогической деятельности и деятельности обучающихся. Он должен действовать технологически компетентно, динамично, принимать продуктивное участие в профессиональном сотрудничестве, в том числе в рамках сетевых профессионально-педагогических сообществ. Учитель перестает быть только источником информации, а превращается в личность, которая умеет с логической последовательностью выстроить единый, наиболее эффективный путь к успешному усвоению учащимися иностранного языка. Это личность, являющая собой не простую сумму свойств и характеристик, а целостное динамическое образование, логическим центром и основанием которого выступает потребностно-мотивационная сфера, составляющая ее социальную и профессиональную позицию.

1.3. Социолингвистические и лингвокультурные предпосылки обновления лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка

В последние десятилетия глобальные изменения геоэкономической и геокультурной ситуации в мире повлекли за собой перемены в функционировании языка, его роли и функций в процессе коммуникации. Иностранный язык приобретает особый статус международного средства

общения, что обуславливает появление новых тенденций в его изучении. Идея так называемого «общепланетарного общения и мышления» декларируется в настоящее время во многих странах мира, а одной из главных доминант образовательных систем многих государств выступает формирование человека новой формации, отвечающего потребностям XXI века, со сформированным поликультурным мировоззрением, системой гуманистических ценностей, способного жить и активно взаимодействовать в условиях многообразия культурных ценностей, норм, образцов поведения в контексте общемировой культуры. По документам ЮНЕСКО третье тысячелетие провозглашено эпохой мультилингвальных личностей и полиглотов, что связано с признанием лингвистического и культурного многообразия и равноправия как важнейшего условия развития интеграционных процессов в мире.

В современных условиях значительно возросла общественная роль языков глобального общения в межкультурной коммуникации, языков с высоким коммуникативным рангом, выполняющих максимальный объем общественных функций. К таким языкам относятся, например, английский, испанский, французский, китайский, арабский, русский. Однако, в силу социально-экономических и общественно-политических факторов, английский язык занимает исключительное положение в ряду остальных международных языков. Впервые в истории «на планете появился язык, который используется всеми народами – либо в качестве родного, либо в качестве второго, либо в качестве иностранного» [70, с. 14].

Английский язык уже *de facto* является глобальным *lingua franca*¹ практически на всех континентах, в разных странах. Глобализация английского языка означает, что он используется локально, в разных вариан-

¹ Под *lingua franca* понимают «любое употребление английского языка пользователями с разными первыми языками ...» [227], в том числе и носителями языка, которые в межкультурной коммуникации вынуждены приспосабливаться к иноязычным коммуникантам, модифицировать свой английский и использовать, таким образом, *lingua franca*. Поэтому *lingua franca* – это скорее не сам язык, а его функция – употребление в межкультурной коммуникации.

тах среди сообществ всего мира [232]. По данным известного английского лингвиста Д. Кристалла, сегодня в мире английским языком пользуются более 1,5 млрд человек, включая тех, для кого английский язык является родным (native language), вторым (English as a second language) и иностранным языком (English as a foreign language) [86; 200].

Между тем современный характер межнациональной и межкультурной коммуникации в условиях возрастающего в третьем тысячелетии языкового и культурного многообразия ставит перед учеными-методистами ряд вопросов: каковы отличительные особенности английского языка как языка глобальной межкультурной коммуникации? какие концептуальные изменения необходимы в теории и методике обучения английскому языку как средству межкультурного общения?

На протяжении долгих десятилетий совершенной моделью успешности в изучении иностранного языка являлся так называемый «идеальный носитель языка». Традиционно под носителем языка (native speaker) понимается человек, говорящий на языке своей семьи. Это его первый язык, приобретенный им в раннем детстве. Носитель языка получает данный язык от рождения в отличие от не-носителя, который усваивает его через систему образования [212]. В соответствии с этой моделью носители языка представляют нормы использования грамматических конструкций, лексики, идиоматических выражений, произношения и словоупотребления.

Не-носители языка, в свою очередь, в процессе обучения должны стремиться приблизиться к этой универсальной норме. Учащиеся имитируют речь носителей языка преимущественно по британской и американской моделям, и, соответственно, культурологический фокус при обучении делается на британскую или американскую культуру.

Концепт идеального носителя языка был положен в основу теории генеративной грамматики американского лингвиста Н. Хомского [169; 197], который отождествлял владение языком со знанием грамматических структур, лексики, орфографии, правил произношения. Идеальный носитель

языка в его теории абстрагирован от социальных, ситуативных и внеязыковых факторов, то есть существует вне социального и культурного контекста. Н. Хомский применял определитель «идеальный» для характеристики носителя языка как абстрактного конструкта, а не реального человека – пользователя языка. Рождение в языковой среде, что Н. Хомский считал необходимым атрибутом носителя языка, в реальности не означает автоматическое получение статуса носителя языка. Так, ребенок, родившийся в семье иммигрантов из Китая в США, не обязательно может быть квалифицирован как носитель английского языка, если общение в семье и обществе происходит на другом языке. Поэтому рождение в стране еще не гарантирует возможность выступать в качестве языкового эталона.

Кроме того, будучи важнейшим средством общения, язык неотделим от любых проявлений общественной и культурной жизни. Постепенно многие владеющие «идеальным иностранным языком» и ученые стали обращать внимание на различие в речи иностранцев и носителей языка. Знания грамматики и лексики оказалось недостаточно для успешного общения и понимания. Говоря о языковом стандарте, следует учитывать также и тот факт, что не все носители языка говорят на идеальном стандартном литературном языке: их речь может быть подвержена влиянию местности и порождать территориальные диалекты, может зависеть от социального статуса, возраста, профессии.

Диалектальные особенности языка зачастую могут составлять серьезное препятствие при понимании речи. Эмпирические исследования Д. Детердинг [203], в которых был проанализирован ряд ситуаций, где сингапурские студенты общались с англичанами, говорящими на диалекте устья реки Темзы (Estuary English), позволили ученому выделить такие фонологические переменные, представляющие угрозу для успешной межкультурной коммуникации, как Т-глоттализация, т.е. использование гортанной смычки вместо [t], или переход от альвеолярной артикуляции к гортанной; переход межзубных смычных [th] в лабиодентальные смычные [f], [v]; L-вокализация,

или замена латерального альвеолярного [l] гласными заднего или средне-заднего ряда [o] и [u]. Отличительные черты данного диалекта составили серьезный барьер в ходе межкультурного общения. По заявлению сингапурских студентов, они с трудом понимали, о чем идет речь.

Интенсивное развитие социолингвистики в 70-е годы XX века способствовало пересмотру позиций относительно языка как монолитного гомогенного конструкта, а также мифа о «носителях языка» как представителях и создателях единой «классической» языковой формы. Дихотомия носитель / не-носитель языка в ее традиционном понимании оказывается несостоятельной, поскольку эти категории определяются скорее социальными характеристиками, чем языковыми умениями. В ответ на теорию Н. Хомского Д. Хаймс [210] предложил концепцию *коммуникативной компетенции*, обосновав свое мнение тем, что владение языком не сводится к словарю и грамматике, а предполагает ясное представление о том, в каких речевых условиях могут и должны употребляться те или иные слова и грамматические конструкции. Это открытие послужило предпосылкой разработки коммуникативного метода обучения иностранным языкам (W. Rivers [222]; M. Canale [196]; S. Savignon [223; 224]; L. Bachman [188]). Тем не менее, несмотря на резкую критику, носителя языка продолжали рассматривать в качестве эталона при конструировании содержания обучения иностранному языку.

Процессы мировой экономической глобализации, обуславливающие приобретение английским языком статуса всеобщего средства межкультурной коммуникации, заставили ученых вновь обратиться к данной проблеме и подвергнуть сомнению концепцию природных носителей языка (M. Byram, M. Fleming [194]; C. Kramsch [216]; S. Savignon [225]). Исследователи настойчиво высказывают мысль об обоснованности и даже необходимости моделей языкового образования, основанных не на носителях языка, а на его функциональных пользователях.

В условиях глобального мира границы английского языка раздвинулись: он перестал восприниматься исключительно как родной язык населения Великобритании, США, Канады, Австралии и Новой Зеландии,

то есть как язык с четко обозначенными нормами употребления, «проводник» англосаксонской культуры. Сегодня английский язык является языком множества стран, его различные варианты признаются равнозначными (например, индийский английский, филиппинский английский, южноафриканский английский и др.). Он перестал принадлежать носителям языка, которые составляют меньшинство среди всех его пользователей, а благодаря интернационализации владение языком (под чем подразумевается и право его адаптировать и видоизменять) в сущности доступно всем людям, которые им пользуются, кто бы они ни были и насколько многоязычны и одноязычны они ни являлись.

Отличительной особенностью английского языка как международного является возможность и способность отражения в нем культур участников коммуникации. Став транскультурным языком, языком межкультурной коммуникации, межкультурного общения [70], английский язык выполняет функцию *транскulturизации*. Перенесенный в другие культуры, английский язык расширил свои возможности – теперь он распространяет британский и американский образ жизни только периферийно, но фактически способен в определенной степени транслировать любую культуру и менталитет говорящих на нем пользователей: китайцев, японцев, русских, немцев и др.

Сегодня не представляется возможным говорить о едином английском языке, так как он неоднороден, представлен множеством вариантов. Расширяются культурно-образовательные функции учителя иностранного языка. В образовательном процессе он должен обеспечивать условия, когда учащиеся не только знакомятся с единственным стандартным вариантом английского языка, представляющим несуществующего абстрактного носителя языка, но и осознают разнообразие живых вариантов английского языка, опирающихся на разные культуры и выражающих менталитет своих пользователей. Знакомство с разными вариантами английского языка с их культурным основанием и риторическими стратегиями позволит подготовить учащихся к встрече «инаковости», будет способствовать развитию языковой и культурной толерантности и сократит степень разобщения, которая возможна при использовании разных вариантов одного и того же языка.

Растущее признание глобальных функций английского языка в современном мире с самого начала способствовало появлению среди научной общественности обеспокоенности и озабоченности по поводу возможной утраты народами своей самобытности в условиях культурной гомогенизации, вызванной глобализацией. Ряд ученых [215; 221; 229] усматривают в факте глобального распространения английского языка «лингвистический империализм», приводящий к вытеснению малочисленных языков, один из которых вымирает каждые две недели [201], что может привести к огромной потере культурного наследия и разнообразия цивилизации. Ведь вместе с языком исчезает и культура народа, передаваемая из поколения в поколение и хранимая в языке.

Это положение, однако, представляется спорным и недостаточно обоснованным. Ведь в ситуации межкультурного общения коммуникантам приходится иметь дело как с носителями, так и не-носителями языка, и предметом общения становятся не только англофонные культуры, но и родная культура коммуникантов и культуры неанглофонных стран, передаваемые средствами английского языка. Являясь средством общения между, например, китайцами и русскими, английский язык должен нести информацию об этих контактирующих культурах, отражая именно их ценности и нормы. Поэтому глобализация английского языка должна предоставлять возможность отражения в нем других культур. Позитивность глобального распространения английского языка заключается в том, что этот процесс происходит на принципах взаимного равенства и сотрудничества.

Как справедливо отмечает американский социолингвист К. Крамш, благодаря особенностям английского *lingua franca*, говорящие на нем люди перебрасывают мостик между своей идентичностью и пониманием иноязычного собеседника, то есть язык служит инструментом создания групповой идентичности, социальной значимости и исторической преемственности [216]. Выполняя роль проводника для распространения различных культур, английский язык как глобальный помогает народам узнать и понять друг

друга, ведет к осознанию общности, при которой каждая культура гармонично сосуществует с другими культурами, а общеевропейская идентичность не «растворяет» национальную принадлежность, а делает последнюю «диалогичной», адаптивной к другим национальным ценностям.

Сегодня тезис о плюрицентричности (*pluricentricity*) (термин Х. Клосса) английского языка является общепризнанным в социолингвистике, что означает его представленность множеством равноправных локализованных вариантов, опирающихся не на одну культуру исконных носителей языка, а на множество культур, обслуживаемых вариантами. Новая научная парадигма *World Englishes Paradigm*, зародившаяся в последней трети XX века изменила многие традиционные взгляды на статус современного английского языка, наполнив его новым смыслом. Английский язык как мировой принадлежит не только коренным носителям, но и всем пользователям, решающим с его помощью необходимые коммуникативные задачи. Как справедливо отмечает профессор З. Г. Прошина, «сегодня уже нет универсального единого английского языка; хотим мы того или нет, но каждый вариант живет своей жизнью, развивается в своем сопряжении с культурой его пользователей» [131].

Плюрицентричность английского языка предполагает сосуществование нескольких стандартов и норм, группируемых вокруг трех основных его вариантов в соответствии с теорией «трех концентрических кругов», описанных американским лингвистом индийского происхождения Б. Качру: 1) варианты английского языка как *родного* в так называемом внутреннем круге (*Inner Circle*), к которому относятся Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия; 2) варианты английского языка как *второго официального* языка наряду с государственным во внешнем или среднем круге (*Outer Circle/Extended Circle*), куда входят Сингапур, Индия, Пакистан, Филиппины, Кения, Нигерия, Гана и др.; 3) варианты английского как *инострannого* в расширяющемся круге (*Expanding Circle*), который соотносится со странами, никогда не входившими в число колоний стран

внутреннего круга, где английский был выбран обществом как средство межкультурной, межнациональной коммуникации, но не внутриэтнического общения, а образовательные учреждения уделяют его изучению особое внимание: Китай, Япония, Греция, Польша, Казахстан, Россия и др. [213].

Локальные варианты английского языка обладают своими лингвистическими признаками, отличающими их от прототипного британского варианта английского языка, и поэтому представляют определенные проблемы для восприятия представителями других культур. Эти проблемы связаны с фонетическим акцентом говорящих, использованием культурно окрашенных слов, графической передачей нарицательных слов-реалий, а иногда – с прагматическими аспектами дискурса, отражающими социально-культурные ценности того или иного народа.

Существование множества вариантов английского языка не позволяет говорить о едином языке, единой культуре, едином коммуникативном стиле. В межкультурной коммуникации у говорящих в запасе есть различные вариации стилей и их сочетаний, которые они реализуют в соответствии с коммуникативными целями в меняющемся контексте.

Сегодня говорят о включении в многоязычную (плюрилингвальную) коммуникативную компетенцию всего языкового и культурного опыта индивидуума, который начинается с языка, используемого в семейном кругу, и затем расширяется до основного языка общества и языка других людей, независимо от того, познаются ли эти языки посредством прямого контакта или в процессе формального обучения, подтвержденного документами образовательных учреждений. Для эффективной коммуникации в различных ситуациях говорящие применяют различные, порой альтернативные, формы выражения мыслей на разных языках и диалектах с использованием невербальных средств (мимика, жесты и т.д.), прибегая к значительному упрощению норм языкового употребления. Другими словами, говорящие адаптируют свою речь к условиям межкультурной коммуникации, используя разнообразные языковые и неязыковые средства в качестве коммуни-

кативных ресурсов в соответствии со своими потребностями, при этом языковые разновидности «плюрилингвального репертуара» (*plurilingual repertoire*) могут выполнять различные коммуникативные функции в зависимости от ситуации и цели коммуникации: в семье, на рабочем месте, в условиях формального и неформального общения, в качестве средства проявления своей принадлежности к данному сообществу и т.д. С позиций плюрилингвального подхода цель языкового образования заключаются не в овладении одним, двумя или более языками, взятыми в изоляции, с ориентацией на «идеального носителя языка», а в плюрикультурном развитии учащихся, формировании у них способности к бесконфликтному межкультурному взаимодействию с представителями внутреннего, внешнего и расширяющегося круга пользователей английского языка. Учащиеся должны иметь представление о многообразии форм и функций английского языка в современном мире и понимать, что английский язык может объединить или разделить мировое сообщество. Особую важность в этом контексте представляют умения выразить собственные взгляды и ценности, которые являются неотъемлемой частью родной культуры.

Речь идет о пересмотре некоторых дидактических установок в обучении английскому языку, который постепенно превращается из иностранного языка как объекта изучения в международный язык, используемый в функции универсального инструмента межнациональной и межкультурной коммуникации, что предполагает уход от одностороннего прескриптивизма, ориентированного только на британский или американский стандарт, однако вовсе не означает игнорирование нормы, а требует ее рассмотрения как вариативного и динамичного явления. Ряд исследователей (В. В. Сафонова, Е. Г. Тарева) высказывают мысль о необходимости моделирования аксиологически ориентированного обучения учащихся иностранному языку как инструменту межкультурного диалога в современном глобализованном, но вместе с тем поликультурном и мультилингвальном, мире.

Уникальным предназначением современного учителя иностранного языка является не только обучение общению на этом языке, а способность выступить культурным посредником, синергетической личностью третьего измерения, работающей на стыке двух культур, адекватно передающей смысл в кросскультурных контекстах на основе использования как языковых знаков, так и межкультурных ценностей; ретранслятором и путеводителем по иноязычной и собственной культуре; проводником национальных и общемировых культурных ценностей. Важность представляет стремление и готовность учителя в педагогической деятельности превратить языковое и культурное многообразие современного мира из фактора, препятствующего диалогу культур, в средство обогащения и поликультурного развития учащихся.

Японский лингвист и культуролог Нобуюки Хонна подчеркивает: «очень важный вопрос – управление разнообразием (*diversity management*). Основываясь на наблюдении, что общий язык не есть однородный язык, но язык, предполагающий разнообразие, мы утверждаем, что надежным способом обращения с мультикультурализмом азиатского английского является не стандартизация, а межкультурная грамотность» [209, p. 122] (Здесь и далее перевод наш. – Л. С.). Межкультурная грамотность приобретает по следующим направлениям: усвоение информации о других культурах; овладение своей собственной культурой в сравнении с другими культурами; осознание разнообразия любой этнокультуры (в аспекте гендерных, социальных, возрастных и других различий) [219]. Именно межкультурная грамотность является основой эффективной межкультурной коммуникации, критерии которой связывают с

а) удобопонятностью (*comprehensibility*) на письме и в устной речи. Необходимо, чтобы язык (словарь, структуры, произношение) был понятен в большинстве международных и межкультурных контекстов как для носителей, так и для не-носителей английского языка. Отклонения (грамматические и фонетические) от речи носителей не должны мешать восприятию сказанного;

б) соответствием (*appropriateness*) регистра. Требуется, чтобы язык, используемый собеседниками, отражал контекст, в особенности статус и взаимоотношения говорящих;

с) вежливостью (*politeness*) в контексте установления взаимоотношений. Данный критерий основан на культурной составляющей коммуникации и включает умение выслушать собеседника, не прерывая его, выражение несогласия, стратегию «спасения престижа» (*face-saving strategies*) и проксемику, определяющую культурную детерминированность личного пространства людей различных культур [218, p.13].

В целом, признавая бесспорным тот факт, что в ближайшем будущем мир сохранит языковое многообразие, переход на один язык во всех сферах человеческой жизнедеятельности маловероятен, ученые обращают внимание на взаимопроникновение культурных и коммуникативных норм различных лингвосоциумов в ходе межкультурной коммуникации, что приводит если не к созданию единой модели речевого поведения, то к сглаживанию культурных различий. Среди универсальных параметров эффективной «глобальной» коммуникации Д. Камерон выделяет следующие: речь предпочтительнее молчания, которое интерпретируется как закрытость для окружающих; прямота предпочтительнее опосредованных форм выражения мысли, коммуниканты должны говорить ясно и выбирать прямые речевые акты; предпочтительнее использовать языковые единицы, речевые стратегии и тактики, нейтрализующие статусное неравенство и социальную дистанцию и позволяющие сохранить положительное лицо собеседника (концепция П. Браун и С. Левинсона); особое внимание уделяется речевым жанрам, нацеленным на сотрудничество и устранение конфликтных ситуаций, которые возникают скорее в результате непонимания и провала в коммуникации, нежели по причине глубоких разногласий и конфликта интересов; умение вербально выражать («делиться») свои чувства и эмоции, ассоциирующееся с честностью и искренностью [195, p. 29–30].

Таким образом, назрела острая необходимость обеспечить подготовку учителя иностранного языка, способного осуществлять воспитание личности учащегося нового типа, осознающей и принимающей многообразие мира

(international mindedness) и себя как части мирового сообщества, обладающей национальной идентичностью, а также разносторонними интересами и знаниями, способной к межкультурному взаимодействию с представителями разных языков и культур, занимающей активную гражданскую и жизненную позиции. Перед учителем сегодня встают задачи интеллектуального, эмоционально-ценностного, духовно-нравственного, социального и культурного развития личности школьника средствами иностранного языка, формирования не однополярного мировидения, а широкого понимания феноменов человеческой жизни, обогащения личности универсальными и национально-специфическими ценностями родной и иных культур.

Современный учитель должен осознавать, что в сложившихся условиях основным образовательным ориентиром при обучении иностранному языку становится не приближение к речи носителей языка через имитацию, принятие их культурных ценностей, что порой приводит к присвоению идеи уникальности, исключительности иной культуры, даже ее превосходства по отношению к родной культуре, а формирование способности успешно общаться с представителями других культур на английском языке, учитывая лингвокультурные особенности речи своих собеседников, а также умея посвящать их в глубины своей культуры. При этом важность приобретает создание учителем педагогических условий для осознания учащимися вариативности современного английского языка, функционирующего в качестве посредника между носителями разных языков, а также различия культур, стоящих за каждым вариантом; формирования способности адаптироваться к многокультурной и плюрилингвальной среде, следуя канонам поликультурной вежливости, проявляя уважение к традициям, образу и стилю жизни представителей других культурно-языковых сообществ; овладения эффективными приемами и способами представления родной культуры на английском языке как языке посреднике; овладения коммуникативными стратегиями и тактиками устранения коммуникативных сбоев, социокультурных помех и барьеров, неизбежно возникающих в ходе межкультурного иноязычного взаимодействия.

1.4. Методические предпосылки обновления лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка

Мировая методическая наука выработала определенный арсенал *моделей* подготовки будущего учителя иностранного языка [231]. Охарактеризуем наиболее известные из них.

Модель ремесла (The Craftwork Model) базируется на традиционном подходе ученичества. В ее основе – представление о профессии учителя как о *ремесле* ‘craft’, которому можно научиться только практически, в условиях, в которых есть объекты такого ремесла – обучающиеся и опытные учителя-наставники, демонстрирующие образцы своих профессиональных действий (нормы правильного обучения). Сам же процесс подготовки представляет собой копирование заданных образцов, направленное на их постепенное адекватное воспроизводство. Это тот случай, когда практика выступает живым примером и играет доминирующую роль в процессе подготовки учителя иностранного языка. Вместе с тем жесткая ограниченность только непосредственным опытом обедняет познавательную сторону обучения, приводит к снижению академического уровня подготовки учителей. Кроме того, в связи с усложнением учебно-познавательной деятельности обучающихся все труднее становится направлять непосредственный опыт студента в русло «интеллектуально организованного знания». Знакомство с образцами педагогического опыта (секретами ремесла), следование правилам алгоритмического типа еще не ведет к профессионализму. Уязвимым местом данной модели можно назвать недостаточный объем подготовки в области педагогической теории, академических и фундаментальных научных знаний, исследовательских навыков.

Научно-прикладная модель (The Applied Science Model) направлена на повышение научной (предметной) компоненты в профессиональной подготовке будущего учителя иностранного языка. Студенты осваивают содержание научных знаний, связанных с процессом обучения иностранному

языку. При этом примат не только предметной, но и методической теоретической подготовки основывается в этой модели на представлении о методике как науке, следовательно, понятие о методике обучения иностранному языку как о любом научном знании может быть сформировано в университетской аудитории. Практика же в такой модели нужна лишь для иллюстрации теоретических знаний. Создание научной теоретической основы сопровождается последующей педагогической практикой, позволяющей применить полученные знания в практической деятельности.

В основе данной модели лежит воспроизводящая деятельность – использование теоретических требований и схем (уже известных) для практической деятельности в области обучения иностранному языку. Вместе с тем такая модель (с доминантой на жестко регламентируемые действия) не создает условий для эффективного развития мыслительных способностей студентов, нивелируя их творческий потенциал.

Модель «рефлексивных практик» (The Reflective Practitioner Model) сочетает в себе особенности описанных выше моделей, предполагает связь теории с практикой и нацелена на развитие у будущего учителя иностранного языка способности к рефлексии, критическому осознанию собственных действий, принятию профессионально ответственных решений на основе доказательного подхода. Рефлексия служит связующим звеном между теорией и практикой. Для студентов создаются условия для критического осмысления научных теорий, а также опыта собственной профессионально-педагогической деятельности. Учитель в такой модели рассматривается как практический интеллектual, «рефлексивный практик» (reflective practitioner) [226], обладающий профессиональным мышлением, способностью к самостоятельным профессиональным суждениям и решениям (decision-maker). Такие решения основываются на теории и ценностях, ориентированных на обучающихся, приводят к профессиональным действиям, которые впоследствии оцениваются самими учителями и, если необходимо, дополнительно адаптируются к новой педагогической ситуации.

Учитель фактически является генератором нового «собственно педагогического/методического» знания, что требует наличия исследовательских умений у будущего учителя иностранного языка. Это приводит к новому пониманию роли научных исследований как в подготовке учителя, так и в его практической деятельности.

При всей прогрессивности данной модели она была подвергнута многосторонней критике, поскольку принятие обоснованных решений включает в себя опору на те или иные теоретические положения на соответствующей стадии процесса, а теоретических знаний учителю часто может не хватать.

Компетентностная модель подготовки учителя иностранного языка (*The Competence Based Teacher Education Model*) явилась своего рода реакцией на явные недостатки описанных выше моделей. Если модель «рефлексивных практик» была попыткой примирить напряженность теории и практики, то компетентностная модель предполагает деятельность студентов на более широком, практическом уровне. Доминирующей выступает идея приобретения разностороннего опыта профессионально-педагогической деятельности. Отправной точкой в построении данной модели служит составление перечня компетенций, которыми овладевают студенты в результате профессиональной подготовки, отражающего по сути то, что будущий учитель иностранного языка должен делать и может продемонстрировать, что он соответствует профессиональному статусу учителя иностранного языка. Таким образом, модель предполагает, что преподавателям и студентам предъявляются перечни необходимых компетенций; организованное обучение нацелено на приобретение соответствующих умений и, в конечном итоге, оценка установлена для того, чтобы гарантировать, что студенты – будущие учителя иностранного языка – действительно готовы выполнять свои обязанности.

Совершенно очевидно, что описанные модели подготовки учителя иностранного языка являются взаимоисключающими только в области теории. В основе первых двух моделей (и, даже с определенной долей условности, третьей) лежит теория *бихевиоризма*, которая сводит обучение

к выработке у обучающихся заведомо определенного, детерминированного «наблюдаемого поведения», то есть четко заданного набора определенных действий. Сложные познавательные и эмоциональные процессы, в частности, формирование опыта творческой деятельности, не поддающиеся разложению на отдельные наблюдаемые действия, выпадают из поля зрения бихевиористского подхода. Его применимость ограничивается сферой репродуктивного обучения. Овладение исполнительской оперативно-технической стороной деятельности опережает смысло- и целеполагание. Позиция ведомого закреплена за студентом на протяжении всего обучения. Ведущая и единственная форма учебного взаимодействия – подражание, имитация, действие по образцу и т.д.

Вместе с тем сложно абсолютно точно описать (и предписать) все разнообразие действий учителя иностранного языка, который по роду своей деятельности должен обладать высоко развитым творческим потенциалом, инновационно-аналитическим типом мышления, способностью адаптироваться к вариативному и динамичному дидактическому контексту обучения иностранному языку.

Многие исследователи, определяя основную задачу профессионального образования, сходятся во мнении, что необходимо дать будущему специалисту перспективу – понимание сути идей, тенденций, сформировать у него готовность целенаправленно изменять свои возможности в новых условиях (Н. Н. Нечаев, П. Скот, Р. М. Хатчинс и др.). Решение данной задачи связывается с формированием профессионального сознания личности; при этом подчеркивается, что в процессе обучения недостаточно сформировать систему предметно-специализированных способов деятельности, то есть предметно-операциональный аспект деятельности; важно, чтобы у будущего специалиста сложилась система профессионально-личностных установок – осознанное ценностно-смысловое отношение к осваиваемой деятельности и ее основным задачам, обеспечивающее самореализацию личности в ходе осуществления этой деятельности (мотивационно-личностный аспект) [117].

При таком подходе основой образования становятся способы мышления и деятельности. Востребованной оказывается личность студента, деятельность его сознания на уровне субъективных, личностных смыслов вместо традиционной ориентации на передачу готового, а не «добытого» личностью опыта [88]. Для того, чтобы стать профессионалом, будущему специалисту необходимо выйти из пространства знаний в пространство деятельности и личностных смыслов.

В большинстве стран мира общие образовательные результаты приведены в соответствие с той формулировкой компетентностей, которая была предложена в конце 90-х годов прошлого века программой DeSeCo («Definition and selection of competences: theoretical and conceptual foundation», «Определение и выбор компетенций: теоретические и концептуальные основы») [202], разработанной под эгидой международной организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), то есть способности действовать инициативно, адекватно и творчески, учитывая широкий контекст ситуации, используя свои знания при решении нестандартных задач и продуктивно взаимодействуя при этом с членами группы. Речь идет о так называемых *мягких /гибких* навыках (soft skills), необходимых человеку XXI века: способность критически мыслить, комплексно решать проблемы, координировать свои действия с другими людьми, вступать в коммуникацию и поддерживать ее, кооперироваться и взаимодействовать с другими ради достижения цели, творчески подходить к решению возникающих задач, обладать когнитивной гибкостью, эмоциональным интеллектом. Такие навыки способны «встраиваться» во многие сферы социальной и профессиональной деятельности специалиста, они позволяют выпускнику быстро и эффективно включаться в практическую деятельность, повышают эффективность работы и взаимодействия с людьми.

Формирование творческих способностей и инициативности в личностном плане сегодня является общим для всех стран приоритетом в определении результативности образования. Гибкие навыки наиболее

трудны для освоения, но они будут иметь решающее значение в долгосрочной перспективе, поскольку укрупняют кумулятивный потенциал способности учителя эффективно действовать в условиях высокой неопределенности и быстрой смены условий профессионально-педагогических задач, способствуют его успешной жизненной и профессиональной самореализации.

Мировой педагогический опыт свидетельствует о необходимости не стихийного, а целенаправленного, специально организованного, формирования гибких навыков. При этом специалисты в области образования подчеркивают, что конечная цель заключается в том, чтобы данные навыки стали не просто признаками личности выпускника, но и потребностями. Признанная мировым сообществом цель образования на всех ступенях и уровнях заключается в том, чтобы помочь обучающемуся усвоить знания, приобрести умения, необходимые для успешной социализации и принятия осознанных и ответственных решений в ситуациях нередко лишь прогнозируемого контекста социальной и профессиональной среды. Таким образом, гибкие навыки рассматриваются не как дополнительное содержание образования, они интегрируются в основное содержание образования и обеспечивают его развивающий характер, создают основу для развития мышления учителя, выходящего за границы изучаемых дисциплин.

Определение именно гибких навыков в качестве важной составляющей образовательных результатов лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка обусловлено не только соответствующим мировым трендом, но и тем, что в настоящее время в системе общего среднего образования Республики Беларусь происходят коренные изменения, связанные с усилением его практикоориентированности, нацеленности на достижение учащимися образовательных результатов в круге не только предметных, но и личностных и метапредметных компетенций [137; 138].

В образовательные стандарты и учебные программы по иностранным языкам нового поколения включается так называемая «система 4К» (*Four Cs*) (гибкие навыки): коммуникация (установление контакта, умение доносить свою точку зрения, общение), креативность (комплексная оценка ситуации или проблемы и ее эффективное решение), кооперация (умение работать в команде для достижения цели), критическое мышление (оценка информации и ее отбор для принятия правильного решения).

Учитель иностранного языка должен быть готов к работе в новых условиях обновленного содержания общего среднего образования, конкретизированных требований к учебному процессу и образовательным результатам учащихся. Он призван в полной мере реализовывать воспитательный потенциал учебного предмета «Иностранный язык» для развития метапредметных и личностных компетенций обучающихся. Поэтому, создавая систему лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка, которая будет носить перспективный и упреждающий характер, мы превентивно включаем гибкие навыки в компетентностно ориентированное содержание данной подготовки.

Таким образом, анализ моделей подготовки учителя иностранного языка, известных в мировой практике, позволяет сделать вывод, что наиболее перспективной для подготовки учителя иностранного языка нового типа является компетентностная модель. Обладая ярко выраженной интегративностью, она способна объединить знания и умения, относящиеся к широким сферам деятельности учителя, включая гибкие навыки, опыт применения универсальных способов деятельности, личностные качества, обеспечивающие эффективное использование знаний и умений для решения профессионально-педагогических задач, и способствует переходу от узконаправленной, утилитарно-прагматической подготовки учителя к метапредметной, профессионально- и личностно-развивающей.

Выводы по первой главе

1. Ретроспективный анализ состояния методики обучения иностранным языкам как учебной дисциплины свидетельствует о современном ее развитии в русле антропологической и культурологической парадигм. Это существенно меняет взгляд на роль и функции учителя иностранного языка, которому в условиях вариативности подходов и методов обучения, широкого привлечения технологического компонента необходимо научиться действовать не по строго предписанным правилам, а в соответствии с собственным осознанным выбором из числа возможных методов, приемов, средств, технологий с позиций современных воззрений на процесс обучения иностранному языку и человека в обучении. Будущий учитель иностранного языка должен знать закономерности и особенности развития методики обучения иностранному языку как науки, закономерности «приобщения» учащегося к новому для него языку и культуре в отрыве от стран изучаемого языка и во взаимосвязи с родной лингвокультурой, понимать закономерности развития личности средствами иностранного языка как учебного предмета, прогнозировать трудности, условия и оптимальные пути овладения иностранным языком, уметь разбираться в вопросах взаимосвязи цели и метода, цели и средства, цели и условий обучения, самостоятельно мыслить в широком поле наук, связанных с обучением иностранному языку.

2. Реалии постиндустриального информационного общества требуют внесения существенных корректив в процесс лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка. Информатизация общества предстает не только как технико-технологический феномен, но и как социокультурное явление, которое охватывает все сферы человеческой деятельности, воздействует на знания человека, его мораль, экономические и духовные интересы, а также личностное развитие. Меняется содержание деятельности учителя иностранного языка в условиях информационного общества, он выступает как менеджер-организатор образовательного

процесса, координатор собственной исследовательской и учебно-познавательной деятельности обучающихся, фасилитатор процесса поиска знания. Отсюда требование, чтобы система лингводидактической подготовки была нацелена на развитие творческого мышления будущего учителя иностранного языка, его инновационности и прогностичности, обеспечение так называемого «опережающего» методического образования и самообразования.

3. Изменившийся в последние десятилетия социальный статус иностранного языка, приобретение им функции международного средства общения, обуславливает возникновение новых тенденций в обучении ему. Отличительной чертой международного языка является его плюрицентричность, то есть представленность множеством равноправных локализованных вариантов. Соответственно, в сложившихся условиях наиболее эффективна образовательная модель усвоения иностранного языка, основанная не на носителях языка, а на его функциональных пользователях. Перед учителем иностранного языка встают сложные задачи интеллектуального, эмоционально-ценностного, духовно-нравственного, социального и культурного развития личности школьника средствами иностранного языка, формирования не однополярного мировидения, а широкого понимания феноменов человеческой жизни, обогащения личности универсальными и национально-специфическими ценностями родной и иных культур. Основным предназначением учителя иностранного языка является не только обучение общению на этом языке, но и создание условий для формирования у учащихся качеств личности, обеспечивающих бесконфликтную, позитивную межкультурную коммуникацию с представителями разных лингвокультур; воспитание толерантности и уважительного отношения к культурной инаковости при полном сохранении своей национально-культурной идентичности; формирование гражданской позиции и одновременно готовности к жизни в современном глобализованном, но вместе с тем поликультурном и многоязычном, мире.

4. Среди моделей подготовки будущего учителя иностранного языка, выработанных в мировой образовательной практике, наибольшим развивающим потенциалом в современных условиях обладает компетентностная модель, поскольку она позволяет объединить в единое целое знания и умения, относящиеся к широким сферам деятельности учителя, включая гибкие навыки (*soft skills*), опыт выполнения профессиональных действий, личностные качества, обеспечивающие эффективное использование знаний и умений для решения профессионально-педагогических задач, способствует переходу от узконаправленной, утилитарно-прагматической подготовки учителя к метапредметной, профессионально- и личностно-развивающей.

Глава 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Данная глава посвящена рассмотрению теоретико-методологических основ системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка, служащих отправным моментом для ее построения и определения авторских концептуальных идей и положений. В главе выделены методологические подходы к лингводидактической подготовке учителя иностранного языка и основные принципы их реализации; определен и обоснован компонентный состав и содержание профессиональной компетентности учителя иностранного языка как системообразующей цели его лингводидактической подготовки в учреждениях высшего образования.

2.1. Методологические подходы и принципы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка

С целью выстраивания методологической базы настоящего исследования обратимся к описанию ведущих подходов, выявим их место и роль в контексте формирования и развития профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка, опишем основные принципы их реализации. При определении содержания подходов, их связей и взаимоотношений будем руководствоваться тезисом об уровневости методологического анализа, обоснованным в трудах И. В. Блауберга [26], А. И. Субетто [158], Э. Г. Юдина [185]. Указанные авторы выделяют четыре *уровня* анализа: *философский, общенаучный, конкретно-научный и частнонаучный*.

В русле идеи полиподходности к основам образования, авторство которой принадлежит И. А. Зимней, соотнесем *системный подход* с *общенаучным* уровнем методологии; *культурологический* – с *философским*; *компетентностный, личностно ориентированный* – с *конкретно-научным*; *деятельностный* – с *частнонаучным* уровнями.

Уточним сущность данных подходов в аспекте заявленной проблемы. **Системный подход** (В. П. Беспалько [21], И. В. Блауберг [26], М. С. Каган [72], В.Н. Садовский [139], Г. Н. Сериков [144], Э. Г Юдин [185] и др.), определяя общенаучный уровень методологии исследования, обуславливает анализ процесса формирования профессиональной компетентности учителя иностранного языка как системы, относительно самостоятельные компоненты которой находятся в диалектическом взаимодействии. Системный подход есть «конкретное проявление диалектического метода в тех гносеологических условиях, когда предметом познания выступают системные объекты» [72, с. 16]. Ключевые закономерности системного подхода позволяют рассматривать лингводидактическую подготовку как систему, в которой взаимодействует упорядоченное множество компонентов (целевой, содержательный, теоретико-методологический, инструментально-процессуальный, диагностический, результативный), а единство возникающих в этом взаимодействии связей и отношений обеспечивает формирование у будущего учителя иностранного языка уникальной образовательной ценности – того комплекса компетенций, который позволяет ему эффективно осуществлять профессиональную деятельность по обучению учащихся иностранному языку и культуре в условиях обновления содержания образования в целом, и языкового образования в частности, изменившегося социокультурного контекста изучения иностранного языка и обучения ему, а также с учетом актуального состояния теории и методики обучения иностранным языкам и смежных научных дисциплин.

Система лингводидактической подготовки – это целое, части которого отличаются лишь относительной независимостью. Каждая часть системы обладает качествами, которые теряются, если ее отделить от системы, и в то же время сама система обладает существенными качествами, которые отсутствуют у ее отдельных частей, за счет чего обеспечиваются уникальные развивающие свойства образовательного процесса. В качестве подсистем разрабатываемого в данном исследовании системного объекта «процесс

лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка» вполне определенно могут быть обозначены три аспекта. Во-первых, это методическая система, в которой подсистема «обучение–воспитание–развитие» является системообразующей. Во-вторых, это деятельностно-информационная система, характеризующаяся ярко выраженным познавательным характером деятельности. В третьих, это система коммуникативная, вся проникнутая диалогическими отношениями и связями.

По существу рассматриваемая система является подсистемой более широкой – социальной системы (средой ее существования и функционирования выступает социум), для которой характерны: воспроизводство, многообразные и динамичные отношения социального явления с детерминирующими его общественными макросистемами, неразрывное единство объективного и субъективного, сложная внутренняя структура, способность реагировать на процесс познания, прогнозирования и проектирования системы, вероятностность, самоорганизация, самоуправление, рефлексия, ценностная ориентированность, уникальность, разнообразие [90]. Это социокультурная методическая система, взаимосвязанные структурные элементы которой (образовательные стандарты, учебные программы, организационные механизмы) обеспечивают ее функционирование и развитие как институционального фактора становления личности будущего учителя иностранного языка. Данная система также является «срезом» (органичной частью) целостной системы высшего профессионального образования, поэтому ей свойственны признаки, присущие гуманитарно ориентированной и культуросообразной методической системе.

Система лингводидактической подготовки представляет собой сложную образовательную структуру гуманитарного характера, которая реализуется с помощью особой деятельности – социально-культурно-образовательной, и в конечном итоге продуцирует профессиональный человеческий ресурс (учителей иностранного языка) для системы обучения иностранному языку на разных ступенях и уровнях образования.

Реализация системного подхода к лингводидактической подготовке будущего учителя иностранного языка обеспечивается следующими принципами, выделенными в методологии научных исследований.

Принцип системности позволяет выдержать такие важнейшие параметры системы лингводидактической подготовки, как целенаправленность, комплексность, взаимообусловленность внешних и внутренних факторов, а также синхронизировать требования к профессиональной лингводидактической подготовке учителя с современными образовательными программами по иностранному языку для учреждений общего среднего образования и программами будущего, которые только закладываются в системе образования Республики Беларусь, то есть придать системе лингводидактической подготовки учителя перспективный и упреждающий характер. Принцип системности позволяет рассмотреть профессиональную компетентность учителя как систему компетенций и личностных качеств и обеспечить гармонизацию формирования всех компонентов искомой компетентности (когнитивного, операционно-деятельностного, мотивационно-ценностного), также он предполагает обучение студентов профессионально-методической деятельности с опорой на системность методики как науки, а также процессуальную системность деятельности субъектов учения / обучения.

Принцип системности в нашем исследовании позволяет рассмотреть лингводидактическую подготовку будущего учителя иностранного языка как систему с точки зрения

- сложности, означающей что система состоит из множества компонентов (подсистем), которые в образовательном процессе вступают в определенные взаимоотношения как целостные образования, находящиеся в определенной соподчиненности;
- эмерджентности, предполагающей наличие у системы интегративных качеств, не присущих каждому компоненту в отдельности, за счет чего обеспечиваются уникальные развивающие свойства образовательного процесса;

- открытости, означающей, что система находится в постоянном развитии под влиянием внешней среды, готова включать в свою структуру новые элементы (отражающие достижения в области теории и практики обучения иностранным языкам, уровень развития современной техники и технологии, определяющий особенности современной информационно-коммуникационной среды и др.);
- целенаправленности и управляемости, предполагающих наличие конкретных целей функционирования системы лингводидактической подготовки, а также выбор адекватных целям форм и методов управления системой.

Принцип целостности заключается в том, что вся методическая система рассматривается как единое целое, направленное на достижение общих целей и задач, реализацию заданных принципов. Принцип целостности реализуется при отборе содержания обучения, обуславливая его полноту, неразрывность и непротиворечивость, что особенно важно, учитывая объем и разносторонность той информации, которую должен усвоить учитель иностранного языка, а также при рассмотрении профессиональной компетентности учителя как единства когнитивного, операционно-деятельностного и мотивационно-ценностного компонентов, показывая, насколько значимо в осуществлении данного вида работы адекватное целеполагание, обеспечивающее целостность конечного продукта.

Принцип иерархичности означает, что все компоненты системы находятся в иерархической соподчиненности, при этом целеполагание выступает в качестве исходной позиции. Данный принцип при разработке комплексного научно-методического обеспечения лингводидактической подготовки реализуется в том, что каждый элемент в его составе взаимосвязан и взаимобусловлен целевыми ориентирами всей системы. Иерархичность присуща и разработанной методике формирования профессиональной компетентности учителя иностранного языка, в которой методы, приемы, упражнения и задания находятся в соподчиненности с целями и задачами функционирования системы, а также с целями и задачами конкретных этапов обучения.

Принцип структуризации позволяет анализировать компоненты системы в их взаимосвязи, при этом должны быть обеспечены внутренние и внешние логические содержательные связи. Внутренние связи обеспечиваются согласованностью между компонентами методической системы (целевым, содержательным, теоретико-методологическим, процессуально-инструментальным, диагностическим и результативным), внешние – реализацией в компонентах системы требований внешней среды, в нашем случае это совокупность социокультурных, лингвистических, лингвокультурных и методических факторов/предпосылок, оказывающих влияние на функционирование системы.

Принцип согласованности системы реализуется с внешней и внутренней точек зрения. С внешней стороны согласованность выявляется между системой лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка и всей системой профессионального лингвистического образования, что важно для повышения его качества. Внутренняя согласованность системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка определяется тем, что она строится на единых подходах и принципах, реализуется в нормативной базе. Согласованность важна также при определении образовательных результатов лингводидактической подготовки студентов, разработке соответствующего диагностического инструментария. От этого зависит результативность оценочной деятельности и в конечном счете качество образования.

Культурологический подход (Т. Б. Алексеева [2], В. Л. Бенин [18], Н. Б. Крылова [89], И. М. Осмоловская [119], В. М. Розин [134; 135]) обеспечивает общефилософский уровень исследования проблемы. Данный подход подразумевает понимание образования как процесса приобщения человека к культуре и в то же время как результата интериоризации культуры и позволяет рассматривать лингводидактическую подготовку как культуросообразный и культуросозидательный процесс, осуществляемый в полифункциональном культуроориентированном образовательном прост-

ранстве, в котором будущему учителю предоставляется возможность свободно проявлять свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире профессиональных и культурных ценностей.

Глобальным контекстом выступает культура, связь которой с образованием рассматривается как «сущностная взаимозависимость», при этом способы осуществления деятельности, способы установления отношений с другими, система ценностей вырабатываются в культурно-исторической среде (Л. С. Выготский [39], В. С. Библер [22; 23], А. Вежбицкая [34], А. Н. Леонтьев [96], Ю. М. Лотман [99], П. Г. Щедровицкий [178] и др.). Образование должно быть адекватным современной культуре, «организующим новые культурные формы, а не просто транслирующим ее нормы и ценности» [89, с. 76]. В соответствии с культурологическим подходом цель образования трансформируется от «человека образованного» к «человеку культуры» (В. С. Библер), способному к культурному самоопределению, проявлению субъектной активности, культурному переустройству жизни. Внимание ученых в области методологии образования привлекают постнеклассические идеи релятивизма, отказа от универсализма, признания множественности путей развития [18].

В ракурсе культурологического подхода образование рассматривается в качестве внутреннего стержня культуры, ключевого интегрирующего компонента всех аспектов духовного бытия, всех форм общественного сознания (В. С. Библер, Ю. Р. Вишневский, Н. С. Злобин, Л. Н. Коган, Н. Б. Крылова, Э. С. Маркарян, В. А. Сластенин, А. И. Щербакова). В исследованиях по культурологии [77; 165; 191] и культурологии образования [89; 18; 157] культурологический подход трактуется как совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психической жизни (в том числе сферы образования и педагогики) сквозь призму таких системообразующих культурологических понятий, как культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность и интересы и др. [89].

В трудах М. М. Бахтина отмечается, что культурологический подход направлен на преодоление разрыва между «миром культуры» и «миром жизни», соединение творчества как результата самореализации личности с реальной «жизненной актуальностью», поскольку развитие вне культурного контекста дает «дистанцированную от бытия», от «культурной архитектуры» личность, то есть личность без внутреннего содержания [15]. В настоящее время культурологический подход детерминирует представления об образовательных ценностях, способствующих воспитанию, культурному самоопределению и саморазвитию человека, об ориентации принципов и содержания построения образовательного процесса на культурный и витагенный опыт обучающихся, о критериях продуктивности и творческой деятельности субъектов образовательного процесса.

В качестве основополагающих принципов культурологического подхода применительно к лингводидактической подготовке учителя иностранного языка мы выдвигаем следующие: *принцип культурной множественности* и *принцип межкультурной доминанты* при обучении проектированию и реализации образовательного процесса по иностранному языку.

Принцип культурной множественности связан с тем, что для современной культуры особенным является признание «множественности истин и представлений о мире, признание их своеобразия и ценности, поиск диалога и взаимопонимания. В сфере образования этой тенденции соответствует отказ от единой модели культурного образованного человека, представление личности права выбора и самостоятельного определения своего идеала и культурного образца» [68, с. 62]. Центром образовательного процесса становится человек, который проявляет свою человеческую сущность как носитель культуры, он не только «образовывается, <...> но и сам образует мир – создает свое понимание, свое видение мира и свое место, путь в этом мире» [68].

В соответствии с этим принципом мы утверждаем *ценностно ориентированный характер* лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка, предполагающий наряду с усвоением теоретических методических знаний и умений освоение параметров методической культуры

как показателя высокого уровня его профессионализма. Условиями, обеспечивающими становление методической культуры, является владение так называемыми культурными методами профессионально-педагогической деятельности – анализ ситуации, самостоятельная постановка задач и планирование действий, прогнозирование возможных результатов, поиск инновационных решений, самоконтроль и самооценка собственных действий. Принцип культурной множественности реализуется на всех стадиях формирования нормативной модели обучения: при отборе содержания обучения, при определении методических приемов, при разработке конкретных методов и технологий обучения, системы методических упражнений и заданий.

Принцип межкультурной доминанты при обучении проектированию и реализации образовательного процесса по иностранному языку связан с актуализирующейся в последние годы межкультурной коммуникативной парадигмой языкового образования (Н. Д. Гальскова, 2004; А. Петрикова, 2015). В ее рамках осуществляется подготовка обучающихся к равноправному участию в межкультурном диалоге с его установкой на взаимопонимание и уважение в ходе открытого обмена мнениями с представителями социальных групп с разной этнической, культурной, религиозной, языковой принадлежностью и историко-культурным наследием, для успешного ведения которого требуется понимание сходств и различий в мировидении людей, а также толерантность и уважительное отношение друг к другу.

В соответствии с данным принципом в тематическое содержание курса методики внесены изменения, нацеленные на углубление знаний студентов о межкультурном иноязычном общении как объекте методического моделирования при обучении иностранному языку; об изменениях в междисциплинарных основах обучения иностранному языку как средству межкультурного иноязычного общения; о вариативности системы принципов подготовки обучающихся к межкультурному взаимодействию; о концептуальной сути,

принципах и технологиях культуроведчески ориентированных методических подходов; об особенностях обучения невербальным средствам межкультурного иноязычного общения. Студенты получают представления о новых ролях современного учителя иностранного языка, таких как наставник, фасилитатор, культурный медиатор, коммуникативный тренер, культуровед-исследователь.

Компетентностный подход (В. И. Байденко [11; 12; 13], А. Г. Бермус [20], В. А. Болотов [28], Э. Ф. Зеер [60], И. А. Зимняя [62; 63], А. В. Хуторской [172] и др.), находясь на уровне конкретно-научной методологии, меняет тип целеполагания в образовательных системах, ставя во главу угла междисциплинарные, интегрированные требования к результату образовательного процесса. В русле компетентностного подхода главным результатом образования является не сумма усвоенной информации, а способность и готовность выпускника использовать полученные знания и применять сформированные умения для решения профессиональных и жизненных задач; ориентация на рефлексивную оценку своих возможностей, осознание границ компетентности и некомпетентности; становление личностной позиции студента, формирование у него ценностного отношения к знанию, к своей деятельности.

Компетентностный подход к процессу обучения как деятельности, и прежде всего деятельности обучающихся, требует пересмотра роли знаний и умений, их соотношения. Задачи педагогики – передача знаний и формирование умений их применять, традиционно решавшиеся последовательно, – заменяются в рамках компетентностного подхода одной единой. Знания и умения (действия обучающихся, в которых эти умения реализуются) следует рассматривать в единстве усвоения знаний и формирования способов действия [129, с. 48]. На эту особенность подхода указывает А. Г. Бермус, по мнению которого понятийное поле компетентностного подхода очерчивается идеей целеопределения, при этом компетенции проецируют уровень универсальных действий, а содержание образования определяется «четырёхкомпонентной моделью: знания, умения, опыт творческой деятельности, опыт ценностных отношений» [20].

В современной компетентностной направленности высшего образования нашли отражение смыслы культурологического подхода, так как содержание компетенций представляет собой обобщенную, лаконичную форму выражения ценного социально-культурного опыта, присваивая который, студент приобретает возможность квалифицированно действовать в определенной профессиональной сфере. При этом природа компетенций такова, что они всегда проявляются в органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личностной заинтересованности в том или ином виде деятельности, поэтому в рамках компетентностного подхода цели образования наиболее привязаны к ситуациям применимости в мире труда.

Компетентностный подход в нашем исследовании позволяет рассмотреть лингводидактическую подготовку как целенаправленный процесс профессионального и личностного развития будущего учителя иностранного языка посредством формирования у него целостной профессионально-личностной компетентности как структуры его сознания, определяющей способность продуктивно и ответственно осуществлять профессионально-предметные (лингводидактические) и метапредметные (проективно-организационные) виды деятельности и составляющей базу для самоопределения в профессиональном труде и основание для выхода в пространство творчества.

Реализация компетентностного подхода к лингводидактической подготовке будущего учителя обеспечивается совокупностью таких разработанных нами принципов, как *фундаментальность, практическая направленность, ориентация на образовательный результат, метапредметность и междисциплинарность*.

П р и н ц и п ф у н д а м е н т а л ь н о с т и означает ориентацию на самые современные методологически важные стержневые, системообразующие знания в области методики, концентрацию учебного материала и формирующегося опыта студентов вокруг базовых категорий методики, освоение которых необходимо для решения профессиональных педагогических задач, а также проблемное построение содержания обучения.

Важность данного принципа обусловлена тем, что фундаментальные знания способны к широкому переносу, будучи основой профессиональной гибкости. В соответствии с сегодняшними представлениями принцип фундаментальности определяет не только отбор содержания учебного материала, но и способы усвоения, адекватные современному научному знанию. Наиболее удачным способом предъявления категориального аппарата методики является его представление в виде древовидного графа. Такой граф позволяет выделить необходимое количество подлежащих усвоению учебных элементов и установить связи между ними, что создает предпосылки для формирования методологической грамотности учителя как специфической для сферы образования культуры мышления, компонентами которой являются: умение самостоятельно проектировать и конструировать учебно-воспитательный процесс; умение осознавать, формулировать и творчески решать задачи; умение осуществлять методическую рефлексия [152].

Для усиления фундаментальности содержания методического образования, его направленности на формирование опыта профессионального творчества и самообразовательной деятельности студентов в научно-методическом обеспечении пересмотрены качественные характеристики подлежащих усвоению знаний в логике повышения их системности, обобщенности, гибкости, предусмотрено увеличение первичных источников нового знания.

Фундаментальность призвана внедрить в сознание будущего учителя мысль о том, что овладение самыми современными основами методической науки поможет выйти ему на новый уровень теоретического методического мышления и строить процесс обучения иностранному языку и культуре на прочном научном фундаменте. Важность принципа фундаментальности подтверждается и тем, что современный дидактический контекст обучения иностранному языку требует от учителя не только исполнительского профессионализма, но и навыков системной аналитики, умения интегрировать знания из других научных областей, способности самостоятельно и ответственно выбирать и реализовывать целесообразные методы, подходы в обучении, руководствуясь обоснованными убеждениями в их эффективности.

Принцип практической направленности соотносится с основными идеями теории контекстного обучения и предусматривает моделирование в формах учебной деятельности предметного содержания и условий будущей профессиональной деятельности учителя иностранного языка [36]. В образовательном процессе необходимо задавать контекст профессиональной деятельности, создавая условия для переориентации сознания будущего учителя с обезличенного (обезличенной теоретической информации) на сугубо личное, ценностно значимое. Это приобретает особое значение в свете овладения обучающимися профессиональной компетентностью в единстве когнитивного, операционно-деятельностного и мотивационно-ценностного компонентов (подробно об этом в разделе 2.2), ведь, как известно, ценностные ориентации эффективно формируются именно в практическом опыте личности. В разработанной нами методике формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка мы отдаем предпочтение методам активного обучения, которые задают контекст будущей профессиональной деятельности студентов на всех этапах обучения.

Принцип ориентации на образовательный результат означает выбор такой модели построения учебного процесса, которая обеспечивает достижение нового совокупного результата лингводидактической подготовки, выражающегося в определенной «трансформации» личности студента (обретение компетентностей) и личностных свойств, необходимых для успешной самореализации в сфере своей профессиональной деятельности.

В проведенном нами исследовании был обоснован состав и определено содержание профессиональной компетентности учителя иностранного языка, включающей психолого-педагогическую, методическую, лингводидактическую, профессионально-коммуникативную, социокультурную, информационно-коммуникационную, самообразовательную компетенции, каждая из которых получила методическую детализацию в терминах знаний, умений,

социально и личностно значимых качеств (раздел 2.2). Это послужило основой для создания методического инструментария для покомпонентного, а затем комплексного формирования профессиональной компетентности и ее диагностики.

Принцип метапредметности и междисциплинарности лингводидактической подготовки учителя вытекает из самой природы профессиональной компетентности учителя, носящей надпредметный и междисциплинарный характер.

Метапредметность предполагает не отказ от предметного обучения, а его реорганизацию таким образом, чтобы через предмет, с одной стороны, происходил переход к надпредметному содержанию (например, студентам предлагаются проблемные методические задания, требующие комплексного подхода к их выполнению, то есть актуализации критического мышления, креативности, умений работать в команде для достижения цели, когнитивной гибкости, эмоционального интеллекта и др.), с другой стороны, достигалось осмысленное использование теоретического знания по методике, его направленность на деятельность, а не на запоминание и воспроизведение информации.

Междисциплинарность, в свою очередь, подразумевает такую организацию процесса познания, которая открывает возможности привлечения знаний из различных научных областей, связанных с методикой, при решении комплексных методических задач.

Инновации в науках, в том числе в методике обучения иностранным языкам, в настоящее время формируются на междисциплинарной основе в результате передачи знаний из одной области в другую. Распределение и различные комбинации фундаментальных и прикладных знаний, а главное, их использование «неожиданным образом» в практических целях признается одной из главных задач учителя иностранного языка в его инновационной деятельности.

Мы исходим из того, что каждая познавательная и профессиональная проблема является полидисциплинарной и требует решения с позиций связанных с ней дисциплин. Согласно принципу междисциплинарности,

происходит инкорпорация в содержание обучения теоретических знаний студентов, приобретенных в ходе изучения дисциплин как профессионального, так и лингвистического цикла. Студенты творчески используют усвоенные знания о природе языка как социального и культурного явления, о языковых заимствованиях, способах словообразования, о сущности общения, психологии межкультурного общения и т.д. для моделирования процесса обучения языку и культуре. Это позволяет осознать будущему учителю иностранного языка способы взаимовлияния методики обучения иностранному языку и психологии, психолингвистики, социолингвистики, лингвокультурологии, этнолингвистики, то есть понимать зависимость состояния методических новаций от уровня развития смежных с методикой наук. Кроме того, студенты приходят к мысли, что система методических знаний есть не замкнутая система, а открытая, развивающаяся, зависящая от творчества и воображения учителя.

Личностно ориентированный подход (Е. В. Бондаревская [29; 30], И. А. Зимняя [61], И. С. Якиманская [187]) является еще одним не менее важным конкретно-научным подходом, на котором строится система лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка. Данный подход предусматривает формирование и развитие у студентов способности осуществлять профессионально-методическую деятельность на уровне личностных смыслов, раскрывая и реализуя себя как личность.

В центре внимания личностно ориентированного подхода – «уникальная, ценностная личность, которая максимально стремится к максимальной реализации своих возможностей, открытая для восприятия нового опыта, способная на осознанный выбор в разнообразных жизненных ситуациях» [133, л. 76]. Акцент делается на признании самоценности человеческой личности как носителя высокого гуманистического начала, на осознании права личности на свободное развитие, на диалоговом взаимодействии обучающегося и обучающего, предполагающем взаимопонимание различных личностей, на реализации сотворчества субъектов образовательного процесса, развитии гуманитарной культуры как комплекса качеств личности, понимании процесса обучения как процесса смысловотворчества.

Принципиально важным в личностно ориентированном подходе является то, что он не ставит целью формирование личности с заранее заданными свойствами, качествами, обученностью, подготовленностью, и даже не формирование образа личности [60]. В логике данного подхода необходимо создавать условия для полноценного развития психологического потенциала обучающегося, реализации его потребности в самоизменении, самоопределении, самоосуществлении, самоактуализации.

Личностно ориентированный подход позволяет под особым углом зрения посмотреть на процесс лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка, способного проектировать личностно ориентированный дидактический процесс познания чужой культуры, когда востребованной оказывается личность обучающегося, деятельность его сознания на уровне субъективных, личностных смыслов вместо традиционной ориентации на передачу готового, а не «добытого» личностью опыта.

Существует философский принцип – подобное создается подобным, нравственность ученика формируется нравственностью учителя, знание – знанием, творчество – творчеством, «личность создается личностью» [47, с. 343].

Личностно ориентированное обучение иностранному языку требует рассмотрения обучающегося одновременно как субъекта межкультурной коммуникации и как субъекта образовательного процесса. Это означает, что целеполагание должно осуществляться с позиции обучающегося, при этом не столько в плане приобретения им знаний, умений и навыков, которые конструируются, открываются, углубляются и расширяются самими обучающимися, а в первую очередь с точки зрения прогрессивных изменений в структуре его личности. Личностно ориентированный подход диктует смещение акцентов с обучающей/преподавательской деятельности на деятельность обучающегося, обуславливает изменение традиционной схемы взаимодействия учителя и обучающегося – переход от авторитарногоцентрированного на учителе типа педагогического общения к педагогическому сотрудничеству, саморазвитию субъектов (Н. Д. Гальскова,

И. А. Зимняя, В. В. Сафонова), выбор и реализацию педагогических действий в этом режиме, создание ситуаций открытости, партнерства для осуществления совместной культуротворческой деятельности. Такая трансформация обуславливает новые требования к профессиональным и личностным качествам, а также к самой деятельности учителя иностранного языка. Креативность, толерантность, эмпатия являются ведущими характеристиками личности и деятельности учителя иностранного языка.

В качестве основополагающих принципов реализации личностно ориентированного подхода к лингводидактической подготовке будущего учителя иностранного языка мы выдвигаем *принцип индивидуальной самореализации* студентов и *принцип включенности в образовательный диалог* в педагогическом взаимодействии преподавателя и студентов.

Принцип индивидуальной самореализации студентов подразумевает создание условий, с одной стороны, для самовыражения, активного самопроявления и развития способностей будущего учителя, с другой – обеспечения мотивации к совершенствованию собственной профессиональной подготовки, самостоятельному добыванию знаний, поскольку любое образование сегодня – это самообразование. В соответствии с данным принципом содержание курса методики выстраивается не как система готовых идей, методов и приемов обучения, а как совокупность подходов и методов, разрабатываемых в рамках различных научных школ с учетом вариативных свойств процесса обучения иностранному языку: вариативности применения приемов, способов и средств в зависимости от содержания и методов обучения, характера языкового и речевого материала; вариативности целей и содержания обучения языку и культуре на той или иной ступени обучения, в том или ином образовательном контексте; вариативности процесса обучения в условиях информатизации образования и т.д. Это позволяет избежать рецептурности в изложении курса методики, активизирует самостоятельность обучающихся. Работа студентов на основе вариантного фактического материала «запускает механизм» сравнения и вы-

бора, стимулирует творческое индивидуальное решение методической проблемы. Каждый студент как субъект познавательного процесса получает возможность найти приемлемые для него методы, средства и приемы обучения, что, в конечном итоге, способствует формированию творческой индивидуальности и профессионализма будущего учителя иностранного языка.

Принцип включенности в образовательный диалог проявляется в специальной форме организации совместной познавательной деятельности преподавателя и студентов в режиме диалога, когда практически все обучающиеся вовлечены в процесс познания и имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что знают все и каждый. Такой диалог стимулирует желание обмениваться своими мыслями по поводу усвоенного учебного материала, а также собственного опыта изучения иностранного языка с другими участниками профессионального общения.

В данном принципе раскрывается наиболее важное для построения учебного процесса признание равноценности и равнозначности всех участников педагогического общения, которые взаимодополняют и обогащают друг друга. Значимым представляется принятие преподавателем субъект-субъектной позиции, когда он не воспитывает, не учит, а актуализирует, привлекает внимание, пробуждает интерес, направляет совместный поиск, создает ситуации открытости и партнерства, при которых студент чувствует свою успешность и интеллектуальную состоятельность, что способствует продуктивности самого процесса обучения. Преподаватель и студент, ведущие диалог в процессе познания, должны выходить на уровень понимания, а понимание, по М. М. Бахтину, всегда диалогично, то есть понимание – это взаимопонимание [14]. Этот принцип лежит в основе не только взаимодействия участников общения, но и содержания этого общения, которое чаще всего выступает в проблематизированном виде. Реализация данного принципа обеспечивается посредством использования методов и приемов активного обучения (коллективное решение проблемной

ситуации, ролевая игра, методическая дискуссия, круглый стол, работа в малых группах сотрудничества и др.), требующих непосредственного контакта на разных уровнях (с преподавателем, между студентами, а также информационной средой, которая благодаря своим ресурсам позволяет обеспечить качественную и надежную обратную связь, снимающую барьеры разобщенности по времени и месту преподавателя и студента).

Диалогизация полисубъектного взаимодействия преподавателя и студентов осуществляется в динамике: от максимальной помощи преподавателя студентам в решении различных задач и росте их собственной активности до саморегуляции в обучении и появления партнерских отношений между ними.

Деятельностный подход (деятельностная теория усвоения) (А. Н. Леонтьев [96], С. Л. Рубинштейн [136], А. В. Запорожец [58], Д. Б. Эльконин [184]), находясь на уровне частнонаучной методологии, утверждает ведущую роль разных видов деятельности в разностороннем развитии личности будущего специалиста. При обосновании деятельностного подхода мы опирались на труды С. Л. Рубинштейна, который видит его сущность в синтезе личностного, социального и познавательного развития обучающегося в образовательном процессе в педагогически управляемой деятельности. С. Л. Рубинштейн отмечает: «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, но в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определить, что он есть: направлением его деятельности можно определять и формировать его самого. На этом только зиждятся возможности педагогики» [136, с. 103].

Для нас представляют интерес исследования Л. Г. Петерсон, в которых преимущество деятельностного подхода автор усматривает в его интегрирующем начале, соподчиняющем в единое целое цель, мотивацию, средства, созидательный эмоциональный вектор деятельности, взаимосвязь деятельности и мыследеятельности, собственно результат деятельности как новый творческий опыт, рефлексии [125, с. 17]

Деятельностный подход опирается на понимание категории деятельности как «сложной совокупности процессов, объединенных общей направленностью на достижение определенного результата, который является вместе с тем объективным побудителем данной деятельности, то есть тем, в чем конкретизируется та или иная потребность субъекта. ... С другой стороны, тем же термином “деятельность” обозначается совокупность или, вернее, единство отдельных частных деятельностей, то есть система человеческой деятельности в целом» (Л.С. Выготский). Исходя из этого, деятельностный подход есть подход к социокультурным явлениям как деятельностным в своей сущности, когда анализируется их деятельностная структура и генезис.

Так, деятельность (в ее понимании как пространственно-временного потока активности) студента по усвоению, например, содержания курса методики преподавания иностранных языков, оставляет его с принципиально ограниченным объемом предметных знаний и умений. Студент не овладевает деятельностным взглядом и пониманием деятельностной структуры учебного предмета. Поэтому особую актуальность приобретает организация рефлексии обучающихся, критики, прогнозирования проектирования и программирования развития своей деятельности. Это поможет сформировать деятельностный взгляд и понимание деятельностной структуры будущей профессиональной деятельности, способность видеть полидисциплинарные проблемы, осознавать потребность использовать знания из других предметных областей применительно к различным проблемным ситуациям. Очевидно, что для этого в курсе методики обучения иностранным языкам необходимо вскрыть деятельностную структуру и генезис предметных знаний и умений.

Кроме того, деятельностный подход к содержанию методического образования, то есть формирование профессиональных знаний, умений с ориентацией на конечный результат профессиональной деятельности, формирование целостного взгляда на профессиональную деятельность, служит преодолению разрыва между теорией и практикой, установлению межпредметных связей в обучении.

Процесс формирования деятельности кардинально отличается от передачи знаний и формирования профессиональных умений на их основе. В процессе обучения происходит формирование когнитивного аспекта (знания, умения, методическое мышление) профессиональной деятельности и развитие эмоционально-чувственного аспекта (мотивы, интересы, способности, профессиональные качества личности) деятельности будущего учителя иностранного языка. Другими словами, деятельностный подход органично связан с формированием компетенций, поскольку компетенции проявляются только в деятельности. Нельзя говорить о компетентности / некомпетентности личности вне ее деятельности. А. Г. Асмолов считает, что в контексте деятельностного подхода формирование компетенций личности осуществляется по схеме: компетенция – деятельность – компетентность. При этом компетентность трактуется как «знание в действии» [10, с. 18], что проявляется в способности применять знания и навыки для достижения эффективного результата.

Таким образом, суть деятельностного подхода к лингводидактической подготовке учителя иностранного языка заключается в признании сложного, комплексного характера профессионально-методической деятельности, необходимости учета всех ее составляющих при определении методов и форм обучения, предметного содержания.

Для реализации деятельностного подхода к лингводидактической подготовке будущего учителя иностранного языка мы выдвигаем *принцип моделирования ситуаций будущей профессиональной деятельности* и *принцип методической рефлексии*.

Принцип моделирования ситуаций будущей профессиональной деятельности предполагает отбор и создание в образовательном процессе педагогических ситуаций, адекватных опыту профессиональных практик будущего учителя и отражающих реальные затруднения или проблемы, связанные с проектированием и организацией процесса обучения иностранному языку, требующих творческого решения.

При создании педагогических ситуаций мы учитывали тот факт, что в круг профессионального труда учителя иностранного языка входят многие виды деятельности – познавательная, коммуникативная, креативно-преобразующая, ценностно-ориентационная. Соответственно, нами была разработана номенклатура проблемных педагогических ситуаций для лингводидактической подготовки учителя, связанных с данными видами деятельности. Проигрывание таких ситуаций позволяет не только формировать у студентов поведенческие модели, соотносимые с той или иной ситуацией, но и видеть ситуацию шире, прогнозировать потенциальные трудности и конфликты, что в конечном итоге ведет к проблемному осмыслению студентом различных сторон его будущей профессионально-педагогической деятельности, развитию творческого потенциала, расширению опыта эмоционально-ценностного отношения к будущей профессионально-педагогической деятельности, развитию критического методического мышления. В ходе проигрывания педагогических ситуаций расширяется репертуар социальных ролей, к исполнению которых студенты оказываются подготовленными, увеличивается набор приемов социального, интерперсонального, группового взаимодействия.

Принцип методической рефлексии подразумевает вовлечение студентов в целенаправленное наблюдение, осмысление и анализ своего собственного поведения, выбранных способов профессионально-методической деятельности, их результативности. Именно через рефлексию лежит путь к формированию творческой, профессионально развитой личности [205].

Актуальность данного принципа вызвана возрастанием значимости рефлексивных способностей у современного специалиста. Переход к новому технологическому укладу, информационному обществу в условиях интеграции наук и диалога культур, меняет базовые образовательные ориентиры – «от образования на всю жизнь» к «образованию в течение всей жизни», к самообразованию. В связи с этим высшая школа ориентируется на

подготовку специалиста, способного работать не на уровне действий и операций (когда цель задана и рефлексии не подлежит), а на уровне деятельности (когда цель освещается смыслом и у человека возникает потребность и возможность выбора). Речь идет не просто о повышении уровня образованности и самостоятельности выпускника, а о формировании у него рефлексивного мышления. Рефлексия вносит вклад в готовность к ответственным действиям, только через рефлекссию возможно достичь соединения освоения теоретических знаний из разных учебных дисциплин, способов приобретения знаний с умением реально применять их для решения конкретных проблем как чисто академического, так и социального и профессионального характера.

Необходимость включения рефлексии (как вида умственной деятельности) в состав профессиональной деятельности учителя иностранного языка обуславливается тем, что она приводит к целостному представлению, знанию о содержании, способах и средствах своей деятельности; позволяет критично отнестись к себе и своей деятельности, определиться в собственном видении себя как профессионала, установить свои сильные и слабые стороны, задуматься над индивидуальными образовательными потребностями; делает личность учителя субъектом своей собственной профессиональной активности.

Рефлексия необходима, чтобы занять критическую позицию при принятии решений, выборе и действии, отступая от того, что известно или принято, учитывая различные точки зрения [177]. В ходе профессионально-методической рефлексии, как «процесса мысленного (предваряющего и ретроспективного) анализа какой-либо профессиональной проблемы, в результате которого у учителя возникает личностно окрашенное осмысление сущности проблемы, новые перспективы ее решения» [24, с. 62–63], мобилизуются когнитивные навыки, такие как аналитическое и критическое мышление для предвидения того, что может понадобиться в будущем или какие последствия повлекут за собой действия, предпринятые сегодня. Осмысливая собственную образовательную деятельность, будущий учитель

акцентирует внимание как на «знаниевых» продуктах деятельности, так и на структуре самой деятельности, которая привела к созданию данных продуктов. Усвоение выступает как прямой продукт такого рефлексивного процесса, при этом будущий учитель приобретает «полезную привычку размышлять» о процессе преподавания с целью стать высоко технологичным профессионалом.

Рефлексивно-оценочные методы и приемы (в том числе опросники, анкеты, рефлексивные карты, денотатные карты, эссе, дидактические стихи – синквейн, даймонд, контраст и др.), применяемые в процессе лингводидактической подготовки, нацелены на осмысление как минимум трех сторон деятельности будущего учителя иностранного языка: практической (что сделано? что является главным результатом?), технологической (каким способом? этапы, алгоритмы деятельности и др.), мировоззренческой (зачем я это сделал? соответствует ли полученный результат поставленным целям? кто я в этой работе, процессе? какие изменения в результате этого со мной происходят или могут произойти?).

Необходимо создавать условия для осмысления студентами того, что они усвоили в процессе каждого занятия, что вызвало определенные затруднения (непонимание задачи, недостаточность необходимой информации или собственного опыта, завышение своих возможностей и т.д.), каких целей удалось достичь, а каких нет. При этом анализ как положительного результата деятельности, так и объективных и субъективных причин неудавшихся действий ставят обучающегося в исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и себе как ее субъекту, усиливают мотивацию дальнейшей работы над своими личностными и профессиональными качествами, пробуждают потребность в новых знаниях и умениях.

Таким образом, представленная система методологических подходов, соотносимых с *общенаучным* (системный), *философским* (культурологический), *конкретно-научным* (компетентностный, личностно ориентированный), *частнонаучным* (деятельностный) уровнями методологии, составляет теоре-

тическую основу исследования. Многообразие научных подходов и принципов не только оправдано, но и необходимо, что объясняется их скоординированностью, согласованностью, взаимной соотнесенностью. Сложная многомерная гуманитарно ориентированная система лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка, разрабатываемая в нашем исследовании, не только допускает, но и непреложно требует привлечения не единственного, а комплекса научных подходов, которые позволяют рассмотреть процесс лингводидактической подготовки с разных позиций. Данной идее созвучна позиция современного белорусского ученого А. Н. Андреева, который подчеркивает, что «в области гуманитарных наук главная проблема сегодня заключается в том, чтобы суметь сотворить такую методологическую систему призм (а не настаивать на одной отдельно взятой призме), сквозь которую видны были бы во взаимодействии полярно противоположные силы и свойства» [4, с. 16].

Описанные методологические подходы и принципы рассматриваются как однопорядковые, которые не исключают, а взаимодополняют друг друга. Предлагаемая классификация подходов и принципов, обусловленная стремлением к их логической упорядоченности, обеспечивает многоаспектный взгляд на исследуемую проблему и отражает полипарадигмальную ситуацию в современной педагогической науке.

2.2. Профессиональная компетентность как цель лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка

В настоящее время научно-педагогические идеи, связанные с компетентностной направленностью профессиональной подготовки будущего специалиста, являются доминантными в общемировом образовательном пространстве, что закреплено в образовательных стандартах многих стран мира. Компетентностный подход знаменует переориентацию существующей традиционной образовательной парадигмы с ее преимущественной трансляцией предметных знаний и развитием умений, ограниченных конкретной учебной предметной областью, на создание условий для овладения комплексом компетенций, обеспечивающих способность выпускника к успешной жизнедеятельности и самореализации в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно-коммуникационного пространства. Качество подготовки современного специалиста связывают с качеством развития его личности, профессиональных и субъектных характеристик, ценностных ориентаций и способностей, обусловленных опытом использования освоенного содержания образования в социально и личностно значимой сфере деятельности.

Вопрос определения сущности компетенции и компетентности привлекает внимание многих ученых (В. И. Байденко [11; 12; 13], Е. В. Бондаревская [29; 30], Э. Ф. Зеер [60], И. А. Зимняя [62; 63; 64], Дж. Равен [132], Ю. Г. Татур [160], Б. И. Хасан [168], А. В. Хуторской [172], С. Е. Шишов [176], J. Beillerot [189], R. Guir [207], M. Linard [217]). Наиболее точной нам представляется трактовка компетенции как интегрального качества личности, способности, которая основана на ценностях, знаниях, опыте, приобретенных личностью в процессе обучения, и выражается в мобилизации личностью полученных знаний и опыта в конкретных ситуациях [170, с. 338]. Понятие *компетенция* приобретает значение ‘знаю как’ в отличие от ранее принятого ориентира в педагогике ‘знаю что’.

Природа компетенции такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека и общества. В сопоставлении с понятиями *знания, умения, навыки* компетенция является более сложной социально-личностной структурой, основанной на принятии определенных ценностей, опыте, потребностях и направленности. Она приобретается личностью как в процессе специально организованного образования, так и под влиянием окружающей среды и путем самообразовательной деятельности.

В зарубежных публикациях используется один многозначный термин *competence*, имеющий не менее пяти значений. Это и «отдельная способность», и «сертифицированное умение», и «совокупность умений, навыков, знаний», и «эффективное выполнение действия», и «готовность к осуществлению действия» (N. Chomsky [197], M. Linard [217], J. F. van Ek [230]). При этом подчеркивается обобщенный, интегральный характер этого понятия по отношению к «знаниям», «умениям», «навыкам» (но не противоположный им, а включающий в себя их конструктивное содержание), а также направленность на эффективное выполнение задач некоторого уровня сложности. Другими словами, *competence* трактуется как способность мобилизовать все ресурсы (организованные в определенную систему знания, умения и личностные качества) адекватно конкретной ситуации, то есть в соответствии с целями и условиями протекания действия (J. Beilerot [189], R. Guir [207], M. Linard [217]).

В русскоязычной научной литературе используются два термина *компетенция* и *компетентность* как синонимичные или в иерархической связи. В первом случае компетентностный подход противопоставляется квалификационному, в рамках которого модель специалиста жестко привязана к объекту и предмету труда. В компетентностной же модели специалиста цели образования связываются не только с выполнением конкретных функций, но и с междисциплинарными интегрированными требованиями к результату образовательного процесса. Компетенция/компетентность определяется как готовность индивида включиться в определенную

деятельность, способность к решению задач и готовность к реализации своей профессиональной роли в той или иной отрасли. Требование компетенции/компетентности предъявляется работодателями и обществом в виде некоторых ожиданий, связанных с профессиональной деятельностью выпускника. При этом необходимыми для эффективной деятельности в профессиональной сфере являются не разрозненные знания, а обобщенные умения решать жизненные и профессиональные задачи.

Во втором случае, при дифференцированной трактовке данных понятий, *компетенция* (*competence*) акцентирует практический, действенный, прагматический аспект целеполагания в образовании и определяется как «отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке обучающегося, необходимое для его эффективной и продуктивной деятельности в определенной сфере» [171, с. 60], а *компетентность* (*competency, performance*) означает «владение, обладание соответствующей компетенцией, которая включает личностное отношение к ней и к предмету деятельности, сформированную совокупность личностных качеств обучающегося (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере» [171, с.61]. Другими словами, компетентность определяется как более широкое понятие, соотносимое с гуманистическими ценностями образования.

Исходя из этих определений, компетенция подразумевает усвоение обучающимися не разрозненных, фрагментарных знаний, умений, способов деятельности, а владение ими в единстве в результате усвоения социально-культурного опыта.

Подчеркнем, что компетенции отличаются многоаспектным статусом и рассматриваются как

- *категория познания* (компетенции как совокупность знаний, умений, которые содействуют личностной реализации);
- *категория деятельности* (самоактуализация личности в определенных видах деятельности, «свойства, качества личности, определяющие ее способность к выполнению деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных на их основе навыков и умений» [181, с. 117];

- *категория мотивационной сферы* (Дж. Равен специфику компетенций видит в признании «системообразующего значения ценностно-мотивационной сферы личности» [132]);

- *категория личностной сферы* (Е. В. Бондаревская фиксирует важность личностно-субъектного начала: компетенция – это «система знаний, умений, навыков, которая имеет универсальное значение, может быть использована в разнообразных видах деятельности при решении множества жизненно важных проблем, имеющих личностный смысл [29]).

К составляющим понятия *компетенция* ученые (А. В. Хуторской, В. А. Болотов, В. В. Сериков, И. А. Зимняя и др.) относят: когнитивный (владение знаниями и наличие процессов, обеспечивающих их приобретение); операционально-деятельностный (сформированность способов деятельности); мотивационно-ценностный (ценностные основы жизнедеятельности, система мотивов и отношений к действительности, профессиональному труду, личностному росту, к себе и людям) компоненты, которые, будучи взаимосвязанными и взаимообусловленными, формируются интегративно и в своей совокупности обеспечивают способность выпускника включиться в деятельность по решению профессиональных и жизненных задач. Мы принимаем эту структуру для описания далее содержания конкретных компетенций, составляющих профессиональную компетентность учителя иностранного языка.

Современная профессиональная подготовка будущего учителя иностранного языка связана со становлением у него *профессиональной компетентности* как интегрального свойства его личности, определяющего «способность решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [124, с. 21]

Следует подчеркнуть, что в своих изысканиях ученые до настоящего времени не пришли к единой трактовке объема и структуры данного понятия.

В зарубежных психолого-педагогических исследованиях, где понятие *компетентности* (во множественном числе) используется как синоним умениям, профессиональная компетентность трактуется как определенный набор знаний, умений и умений «быть» (социальных), позволяющих надлежащим образом выполнять роль, функцию или действие (J. Beillerot [189], R. Guir [207], M. Linard [217]). Анализируя понятие *профессиональная компетентность*, М. Линар указывает, что оно включает не просто перечень отдельных умений, но и знания, и осознание того, что названные умения необходимы для достижения высокого качества выполняемой работы [217]. Благодаря внесению социального аспекта данное понятие преодолевает фрагментарность и предметную ограниченность и выполняет объяснительную функцию при описании обобщенных результатов образования, центрированных на личности обучающихся, связанных с ценностными установками, практико-ориентированными и деятельностно-рефлексивными характеристиками обучающихся. Профессиональная компетентность должна формироваться как система знаний, когнитивных и практических умений, мотивации, ценностных ориентаций, отношений и других социально обусловленных и личностных поведенческих компонентов, которые, при одновременной активизации, призваны обеспечить эффективную профессиональную деятельность.

По утверждению Л. М. Митиной, профессиональная компетентность учителя – это «гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации». В структуру данной компетентности исследователь включает три подструктуры: «деятельностную (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности); коммуникативную (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения); личностную (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования» [108, с. 75].

Определяя профессиональную компетентность учителя как такое качество, которое позволяет ему осуществлять свою педагогическую деятельность, педагогическое общение на достаточно высоком уровне, когда реализуется личность учителя, достигаются высокие результаты в образовательном процессе, А. К. Маркова включает в ее содержание специальный, социальный, личностный и индивидуальный аспекты и выделяет такие личностные качества, как профессиональное мышление, профессиональная интуиция, самостоятельность в решении профессиональных задач; устойчивая профессиональная мотивация; наличие позитивной Я-концепции, самооценности; приспособление себя к профессии и профессии к себе; переключаемость, универсальность; сильное целеполагание; целостное профессиональное самосознание; саморазвитие профессиональных способностей; профессиональная обучаемость; построение собственной стратегии профессионального роста [104, с. 34–38].

По мнению В. А. Сластенина, профессиональная компетентность учителя выражает единство теоретической и практической готовности к осуществлению деятельности. При этом наряду со знаниями, умениями, опытом, необходимыми и достаточными для достижения профессиональных целей, исследователь включает в ее структуру профессионально-нравственную позицию, тем самым предостерегая от узкого, предметно-дисциплинарного подхода к ее формированию и развитию [154]. Профессиональная компетентность, в понимании В. А. Сластенина, включает проблемно-практический (адекватное понимание ситуации, корректная постановка и эффективное достижение целей), смысловой (осмысление ситуаций профессиональной деятельности в широком социокультурном контексте), ценностный (оценка деятельности и ее результатов с позиции норм и ценностей) аспекты.

Согласно трактовке Н. М. Борытко, профессиональная компетентность учителя – это его «способность к эффективной реализации в образовательной практике системы социально одобряемых ценностных установок и достижению наилучших педагогических результатов за счет профессионально-

личностного саморазвития» [31, с. 266]. Отличительной чертой профессиональной компетентности учителя как «живого знания» ученый считает ее эмоциональный компонент, который «активизирует профессиональный потенциал учителя» [31].

В понимании Т. Г. Браже, профессиональная компетентность представляет собой систему, включающую в себя аспекты философского, психологического, социологического, культурологического и личностного порядков. Профессиональная компетентность людей, работающих в системе «человек–человек», определяется ученым не только базовыми (научными) знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности, пониманием себя в мире и мира вокруг себя, стилем взаимоотношений с людьми, с его общей культурой, способностью развития своего творческого потенциала. В качестве важных показателей профессиональной компетентности учителя выступают: владение профессиональными знаниями и умениями, ценностные ориентации в социуме, культура, проявляющаяся в речи, стиле общения, отношении учителя к себе, к учащимся, к своей профессионально-педагогической деятельности [32].

В своей работе «Модернизация профессионального образования: компетентностный подход» [60] Э. Ф. Зеер вводит понятие *метапрофессиональные качества* (как способности, качества, свойства личности, обуславливающие продуктивность широкого круга социальной и профессиональной деятельности специалиста) и объединяет их с понятиями *компетентность/компетенция* в метаобразовательный концепт «ключевые квалификации» – метапрофессиональные образования широкого радиуса использования, которые многофункциональны, надпредметны и междисциплинарны, включают познавательные, операционно-технологические, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты, имеют практико-ориентированную направленность. Такая трактовка профессиональной компетентности отвечает деятельностной модели обучения, нацеленной на развитие способности мыслить глобально, соединять необходимые базовые элементы (предпосылки, знания, умения, качества) в единое целое для

достижения высокого уровня осуществления профессиональной деятельности в зависимости от цели, контекста, ситуации, исполняемой роли и функций и т.п.

Таким образом, можно заключить, что понятия *компетенция* и *компетентность* стали эффективными инструментами моделирования конечной цели, измерения планируемых образовательных результатов, проектирования содержательных и процессуальных аспектов подготовки будущего специалиста. Эти понятия интегрируют предметные и метапредметные знания, умения, опыт применения универсальных способов деятельности, качества и свойства личности выпускника, которые необходимо формировать в образовательном процессе.

В нашем исследовании мы будем придерживаться трактовки понятий *компетенция* и *компетентность*, в которой они разделяются по критерию «готовности к осуществлению действия», с одной стороны, и «эффективного осуществления действия» – с другой.

Соответственно, под *компетенцией* мы понимаем сумму заранее заданных требований к результату образовательной подготовки обучающегося, взаимосвязанные и взаимодействующие личностно значимые характеристики индивида (когнитивные, деятельностные, мотивационно-ценностные), которые обеспечивают его способность и готовность к мобилизации декларативных и операциональных знаний, умений и качеств, необходимых для решения конкретной задачи. *Компетентность* же мы определяем как конечную цель образовательной подготовки и дальнейшего совершенствования, как высокий уровень актуализации (реализации) компетенций (то есть обладание соответствующими компетенциями), способность эффективно и продуктивно выполнять деятельность в заданной сфере.

Согласно нашему представлению, при построении системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка и определении отчужденной, абстрактно заданной формы требований к образовательным результатам необходимо употреблять термин *компетенция*, а при анализе и оценке ее сформированности в процессе обращения к конкретному опыту учебно-педагогической деятельности студента, а также характеризуя

результат или процесс развития определенного состоявшегося результата, который диагностируется в конкретной педагогической деятельности, – *компетентность*.

Профессиональная компетентность в качестве цели профессиональной подготовки и дальнейшего самосовершенствования учителя иностранного языка определяется в нашем исследовании как комплексное специфическое социально-психологическое образование, интегральное свойство личности, выражающееся в высоком уровне актуализации его профессионально значимых компетенций (реализация готовностей), как индивидуальная система потенциальных поведенческих актов (когнитивных, операционно-деятельностных, мотивационно-ценностных), позволяющих эффективно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность по обучению учащихся иностранному языку и культуре.

Концепция целостной системы лингводидактической подготовки учителя иностранного языка, нацеленной на формирование основ профессиональной компетентности личности будущего учителя, предполагает развитие у студентов совокупности профессионально значимых компетенций – *психолого-педагогической, профессионально-коммуникативной, лингводидактической, методической, социокультурной, информационно-коммуникационной, самообразовательной*, – определяемых потребностью профессионально-педагогической деятельности и возможностью дальнейшего самообразования и саморазвития.

Кратко охарактеризуем названные компетенции.

Психолого-педагогическая компетенция предполагает способность и готовность учителя актуализировать систему психолого-педагогических знаний, умений, умственных (личностных) качеств, необходимых для организации и психологически грамотного осуществления образовательного процесса по иностранному языку.

Когнитивный компонент данной компетенции включает знания базовых психологических и педагогических понятий, закономерностей протекания психологических процессов усвоения иностранного языка в учебных условиях, психологических закономерностей общения, учебной деятельности учащихся, а также учебно-педагогического взаимодействия и сотрудничества.

Операционно-деятельностный компонент компетенции интегрирует умения учитывать половозрастные и индивидуально-психологические, статусные (то есть положение в классе) особенности учащихся в своей практической деятельности. Этот учет осуществляется как через содержание и форму самих учебно-речевых заданий/упражнений, так и через соответствующий характер общения учителя с учащимся, классом. Знание типологических особенностей учащихся, их темперамента, уровня интеллектуального развития, мотивов овладения языком, индивидуальных стилей учения позволяет учителю грамотно управлять учебным коллективом, создавая при этом условия, стимулирующие личностное раскрепощение, поднятие эмоционального настроения, установление оптимальных отношений между учащимися в учебной группе, между учителем и учащимися.

Мотивационно-ценностный компонент психолого-педагогической компетенции учителя иностранного языка связан с такими педагогическими качествами, как открытость, чувствительность к индивидуальным особенностям учащихся, их эмоциональным состояниям и мотивам, способность к творческой деятельности.

Профессионально-коммуникативная компетенция является ключевой для профессиональной деятельности учителя иностранного языка и понимается как способность и готовность корректно, с точки зрения нормы, узуса и стиля, ситуативно и контекстно адекватно применять иностранный язык в качестве средства общения в разных сферах, включая педагогическую деятельность, где он используется учителем как основное средство обучения.

Профессионально-коммуникативная компетенция учителя иностранного языка реализуется в педагогическом общении, в ходе которого учитель одновременно регулирует процесс обучения (показывает речевые образцы, модели предложений – служит эталоном для подражания), а также стимулирует самостоятельную вербальную и мыслительную деятельность учащихся, моделируя с помощью языка различные ситуации общения,

в которых учащийся либо реагирует на высказывания и реплики, либо сам находится в позиции активного инициатора общения. Чтобы вызвать желание учащихся участвовать в межкультурном общении на изучаемом языке, учитель в ходе коммуникативного взаимодействия мотивирует их своим поведением, гуманистически направленным на учащегося и воспринимающим его как партнера. Стил ь поведения учителя в процессе обучения характеризуется как продуктивный: помогающий учащимся, общительный, внушающий доверие, эмоционально-поддерживающий.

Когнитивный компонент профессионально-коммуникативной компетенции включает знания закономерностей и функций педагогического общения, технологий педагогического общения, особенностей влияния невербального поведения учителя на процесс усвоения иностранного языка и культуры.

Операционно-деятельностный компонент данной компетенции, в свою очередь, интегрирует умения создавать с помощью языка в учебных условиях иноязычную среду общения, пользоваться языком профессионального общения (выражения классного обихода), техникой речи (темп, голос, использование пауз, ритмических особенностей), а также невербальными средствами общения (жесты, мимика), адаптировать свою иноязычную речь к языковым возможностям учащихся, выбирать тактику общения адекватно ситуации и состоянию учащихся, преобразовывать позицию учащегося из объекта педагогического воздействия в субъект учебно-познавательной деятельности, минимизировать условность учебного общения.

Мотивационно-ценностный компонент профессионально-коммуникативной компетенции объединяет такие профессионально значимые качества личности учителя, как доброжелательность, контактность, позитивность, эмпатия (то есть способность к сопереживанию, сочувствованию), терпимость к другим мнениям учащихся, снисходительность к ошибкам учащихся, наблюдательность, способность к эмоциональной и интеллектуальной вовлеченности, речевая гибкость, адаптивность.

Лингводидактическая компетенция представляет собой способность и готовность учителя моделировать процесс овладения учащимися иностранным языком и культурой в учебных условиях на основе знания специфики иностранного языка как объекта усвоения и обучения, закономерностей освоения иностранного языка в контексте поликультурности и многоязычия, индивидуальных и культурных особенностей учащихся, прогнозируя при этом трудности усвоения иностранного языка и возможные пути их преодоления.

Когнитивный компонент лингводидактической компетенции интегрирует знания основных теоретических положений о языке как общественном явлении, о связи языка с мышлением и культурой народа, о социализирующих свойствах иностранного языка как средства межкультурной коммуникации, об основных закономерностях развития способности к иноязычному общению на межличностном и межкультурном уровнях, об индивидуальных стилях учебной деятельности.

Операционно-деятельностный компонент лингводидактической компетенции включает умения учителя анализировать языковой и речевой материал в учебных целях, формулировать правила употребления языковых единиц в речи, использовать в обучении иностранному языку явления положительного переноса из родного языка, интерпретировать природу ошибок учащихся, структурировать аутентичный речевой материал в учебных целях, выбирать оптимальные приемы взаимосвязанного обучения языку и культуре.

Мотивационно-ценностный компонент лингводидактической компетенции включает такие качества личности учителя иностранного языка, как критическое мышление, наблюдательность, восприимчивость к инновациям, креативность, инициативность.

Методическая компетенция – способность и готовность учителя технологично проектировать и осуществлять личностно ориентированный образовательный процесс по иностранному языку, опираясь на

совокупность знаний, охватывающих закономерности, цели, содержание, методы, приемы, средства обучения иностранному языку, а также процессы учения и воспитания на материале иностранного языка.

Когнитивный компонент методической компетенции интегрирует знание теорий, концепций, методической системы, избранных в качестве базовых для обучения иностранному языку, владение системой понятий методики обучения иностранному языку, знание современных методов, приемов, способов, номенклатуры средств обучения иностранному языку, типологии упражнений, используемых в обучении иностранному языку в принятой методической системе.

Операционно-деятельностный компонент методической компетенции включает комплексные методические умения, связанные с осуществлением основных педагогических функций учителя иностранного языка: конструктивно-планирующей, организаторской и контролирующей, которые выделяются в качестве ведущих для учителя иностранного языка [163]. Это умения: проектировать системы уроков в рамках учебно-тематического планирования, разрабатывать дидактические сценарии уроков применительно к конкретным ступеням обучения, создавать учебные материалы и задания, учитывая при этом возможности индивидуализации обучения, структурировать отобранный учебный материал, планировать его презентацию; организовывать деятельность учащихся в соответствии с поставленной методической задачей, используя различные формы учебной работы (индивидуальной, фронтальной, групповой и т.д.) и способы привлечения учащихся к учебной деятельности (ролевые игры, творческие задания и др.), организовывать как непосредственно управляемую так и самостоятельную учебно-познавательную деятельность учащихся; прогнозировать возможные трудности педагогической ситуации, пути ее развития, применять разные типы уроков в зависимости от специфики решаемой задачи, использовать приемы и технологии контроля и оценивания учебных достижений учащихся по иностранному языку.

Мотивационно-ценностный компонент методической компетенции интегрирует такие качества личности учителя иностранного языка, как способность к педагогической импровизации и использованию нетривиальных методов и приемов обучения, гибкость и адаптивность к нестандартным ситуациям профессионально-педагогической деятельности, профессиональная и личностная автономия, способность к методической рефлексии, методическая наблюдательность, методическое воображение.

Социокультурная компетенция является соподчиненной профессионально-коммуникативной и лингводидактической компетенциям учителя иностранного языка и заключается во владении речевым этикетом и адекватным речевым и неречевым поведением, свойственным представителям иной лингвокультурной общности, а также характеризуется сформированностью культурологического и страноведческого тезауруса, позволяющего проектировать и осуществлять обучение учащихся иностранному языку как средству межкультурного иноязычного общения.

Когнитивный компонент социокультурной компетенции учителя иностранного языка объединяет знания о странах преподаваемого языка, духовных ценностях, культурных традициях, обычаях, особенностях национального менталитета, системе универсальных культурных ценностей, о сходстве и различиях в ценностных ориентациях представителей родной и иноязычной культур, о национально-культурных особенностях социального и речевого поведения представителей соизучаемых лингвокультурных сообществ, о нормах межкультурного коммуникативного поведения, о способах презентации родной культуры на иностранном языке.

Операционно-деятельностный компонент социокультурной компетенции учителя включает совокупность умений адекватно интерпретировать социокультурные факты, относящиеся к родной культуре и культурам стран преподаваемого иностранного языка, прогнозировать социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения, выступать в роли межкультурного посредника, представлять свою страну

в иноязычной среде, описывать языковые единицы в профессиональных целях с учетом социокультурных различий в изучаемых языках, методически и социокультурно корректно структурировать аутентичный речевой материал в учебных целях, составлять социокультурный комментарий к аутентичным текстам на иностранном языке, осуществлять социокультурный анализ необходимых в профессиональной деятельности функциональных типов и разновидностей аутентичного текста.

Мотивационно-ценностный компонент социокультурной компетенции включает такие качества личности, как открытость, восприимчивость к сходству и различиям между родными и иноязычными социокультурными явлениями, социокультурная непредвзятость при толковании страноведческих явлений, социальная ответственность, позитивизм.

Информационно-коммуникационная компетенция – способность и готовность учителя эффективно осуществлять обучение иностранному языку и культуре с использованием информационных и коммуникационных технологий.

Когнитивный компонент данной компетенции включает знания о функциональных возможностях компьютерной техники, о современных программных оболочках, об особенностях компьютерно-опосредованной коммуникации, об основных поисковых системах и общих правилах осуществления поиска информации в Интернете в учебных целях, о критериях оценки и отбора интернет-ресурсов в учебных целях, о методах организации сетевого взаимодействия участников образовательного процесса посредством информационно-коммуникационных технологий, о средствах синхронной и асинхронной коммуникации, используемых в обучении иностранному языку и культуре (электронная почта, вебфорум, чат и др.), об основных видах онлайн-тестов для контроля и самоконтроля обученности учащихся по иностранному языку.

Операционно-деятельностный компонент информационно-коммуникационной компетенции учителя инкорпорирует умения осуществлять поиск и отбор электронных и цифровых средств обучения в Интернете (образова-

тельные интернет-порталы, сетевые учебные пособия, лингвотренажеры, лингвистические корпуса, информационно-справочные ресурсы, инфографика, схемы, таблицы, игротеки и др.), самостоятельно создавать и использовать учебные интернет-ресурсы, организовывать сетевое учебное взаимодействие в образовательном процессе по иностранным языкам, использовать онлайн-тесты для контроля и самоконтроля обученности учащихся по иностранному языку, организовывать и реализовывать обучение в дистанционном формате в режиме реального времени.

Мотивационно-ценностный компонент информационно-коммуникационной компетенции отражает значимые качества личности учителя, необходимые для осуществления качественного процесса обучения иностранному языку в условиях цифровизации образования: коммуникабельность, креативность в использовании информационно-коммуникационных технологий, устойчивая социальная и профессиональная позиция, внутренняя потребность сделать процесс обучения эффективным, интересным, современным, информативным, привлекательным, конструктивным.

Самообразовательная компетенция учителя иностранного языка – способность и готовность поддерживать и повышать в процессе самообразовательной деятельности свой уровень владения иностранным языком, а также методическими, лингводидактическими и педагогическими знаниями и умениями в целях непрерывного совершенствования своей профессиональной деятельности.

Данная компетенция является регулятором личностных достижений, мобильности, побудителем профессионального роста, развития рефлексивных способностей. Становление и развитие самообразовательной компетенции происходит непосредственно в деятельности студентов в процессе возрастания их самостоятельности.

Когнитивный компонент самообразовательной компетенции учителя иностранного языка включает знания о планировании и реализации самообразовательной деятельности, о перспективах профессионального развития, о важности самооценки своей профессиональной компетентности, о критериях сформированности компонентов профессиональной компетентности.

Операционно-деятельностный компонент данной компетенции инкорпорирует совокупность умений критически оценивать имеющийся потенциал методических, лингводидактических, психолого-педагогических знаний и умений; планировать и организовывать свою самостоятельную учебно-познавательную деятельность; осуществлять самоконтроль и самокоррекцию своей учебной деятельности; самостоятельно определять программу самообразования; управлять собственным временем для решения поставленных задач; выстраивать стратегию своего профессионального роста как учителя; отражать свои достижения в профессионально-методическом портфеле учителя иностранного языка.

Мотивационно-ценностный компонент самообразовательной компетенции включает такие качества личности учителя, как инициативность, развитое чувство ответственности за качество профессионально-личностного роста, высокая степень рефлексии, эмоциональная саморегуляция, открытость новому опыту, стремление реализовать себя.

Итак, профессиональная компетентность как цель лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка представляет собой сложное комплексное социально-психологическое образование, интегральную личностную характеристику, включающую совокупность профессионально значимых компетенций (психолого-педагогическую, профессионально-коммуникативную, лингводидактическую, методическую, социокультурную, информационно-коммуникационную, самообразовательную), определяемых потребностью профессии и возможностью дальнейшего профессионально-личностного развития и самосовершенствования и являющихся показателями готовности к осуществлению профессионально-педагогической деятельности по обучению учащихся иностранному языку и культуре.

Нацеленность на формирование профессионально значимых компетенций, интегративных форм умственной деятельности, ориентирующих в профессионально-педагогической деятельности, помогает не только

оптимизировать процесс овладения курсом методики преподавания иностранных языков, но и подготовить к более осознанному и мотивированному овладению знаниями, умениями, личностными и профессиональными качествами, способствует целостному когнитивному, операционно-деятельностному и мотивационно-ценностному развитию личности будущего учителя иностранного языка.

Рассмотренные выше положения относительно сущностных характеристик и компонентного состава профессиональной компетентности учителя иностранного языка служат теоретической базой для определения содержания лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования, которое детально описано в разделе 3.1, а также нашло отражение в учебной программе дисциплины «Методика преподавания иностранных языков» для студентов, обучающихся по направлению специальности 1-21 06 01-01 Современные иностранные языки (преподавание)».

Выводы по второй главе

1. Определение теоретико-методологических основ исследования на философском, общенаучном, конкретно-научном и частнонаучном уровнях реализует идею полиподходности к формированию профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка с позиций современных достижений педагогической науки. Выделенные подходы, соотносимые с *философским* (культурологический), *общенаучным* (системный), *конкретно-научным* (компетентностный, личностно ориентированный) *частнонаучным* (деятельностный) уровнями методологии, выступают в качестве теоретической базы, позволяют многоаспектно рассмотреть проблему исследования и отражают полипарадигмальную ситуацию в современной педагогике. Реализация названных подходов к лингводидактической подготовке учителя обеспечивается следующими принципами: системности, целостности, иерархичности, структуризации, согласованности; культурной множественности, межкультурной доминанты при обучении проектированию и реализации образовательного процесса по иностранному языку; фундаментальности, практической направленности, ориентации на образовательный результат, метапредметности и междисциплинарности; индивидуальной самореализации, включенности в образовательный диалог; моделирования ситуаций будущей профессиональной деятельности, методической рефлексии. Данные принципы обеспечивают интегрированное формирование профессионально значимых компетенций, создают условия для реализации развивающей стратегии лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования, нацеленной на целостное когнитивное, операционно-деятельностное и мотивационно-ценностное развитие личности студента.

2. Анализ сущностных характеристик *компетенции* и *компетентности* в контексте системного, культурологического подходов выявляет многоаспектный статус данных понятий, позволяет рассматривать их как категории познания, деятельности, мотивационной и личностной сфер. Профессиональ-

ная компетентность как цель лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка представляет собой сложное комплексное социально-психологическое новообразование, интегральное свойство личности, выражающееся в высоком уровне его профессионально значимых компетенций (реализация готовностей), как индивидуальная система поведенческих актов (когнитивных, операционно-деятельностных, мотивационно-ценностных), позволяющих самостоятельно и ответственно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность по обучению учащихся иностранному языку и культуре. Профессиональная компетентность должна формироваться как система знаний, когнитивных и практических умений, мотивации, ценностных ориентаций, отношений и других социально обусловленных и личностных поведенческих компонентов, которые, при одновременной активизации, призваны обеспечить эффективную профессиональную деятельность. Структура профессиональной компетентности определяется как целостность, складывающаяся из психолого-педагогической, профессионально-коммуникативной, лингводидактической, методической, социокультурной, информационно-коммуникационной, самообразовательной компетенций, определяемых потребностью профессии и служащих базой для выявления содержания лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования.

Глава 3

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В главе дана характеристика разработанной методики формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования; выделены и обоснованы главные компоненты системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования; представлено описание методов, приемов, системы методических упражнений и заданий; рассмотрено комплексное научно-методическое обеспечение формирования искомой компетентности, описаны педагогические приоритеты, реализуемые в нем.

3.1. Основные компоненты системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка

Методическая система, разработанная в нашем исследовании, обращена к личности будущего учителя иностранного языка, нацелена не только на освоение им совокупности предметных методических знаний и умений, но и обретение компетентности, формирование ценностных ориентаций, личностных (субъектных) свойств и профессиональных качеств, составляющих базу для самоопределения в профессиональной деятельности и основание для выхода в пространство творчества при осуществлении последующей более сложной профессионально-педагогической деятельности [151]. Это придает системе *гуманитарно ориентированный* и *культуросообразный* характер, детерминирует реализацию деятельностной модели обучения, оказывающей стратегически важное влияние на личностное и профессиональное развитие студента, будущего учителя иностранного языка.

Основными характеристиками предлагаемой системы являются:

- комплексность – базируется на всем комплексе дисциплин, связанных с лингводидактической подготовкой студента, будущего учителя иностранного языка; кроме того, методика обучения иностранным языкам служит удобной междисциплинарной площадкой для синтеза знаний и умений из других учебных дисциплин лингвистического и психолого-педагогического циклов;

- интегративность – обеспечивает объединение когнитивного аспекта профессионально-педагогической деятельности учителя иностранного языка (знания, умения, методическое мышление), операционно-деятельностного аспекта (умения, способы деятельности) и мотивационно-ценностного аспекта (мотивы, интересы, способности, профессиональные и личностные качества, интеллектуальные способности) на уровне целей, содержания, принципов и методов обучения, что создает надежный теоретический и технологический фундамент для формирования личности будущего учителя иностранного языка;

- субъектная ориентированность – ставит студента в позицию познающего субъекта учебно-познавательной деятельности, обеспечивая развитие поведенческой свободы личности будущего учителя иностранного языка на основе нормативно закрепленных требований и предоставления самостоятельности в определении стратегий деятельности, создавая тем самым условия для развития профессиональной автономии личности учителя, нацеленности на творческие способы решения профессионально-педагогических задач;

- ориентация на опережающее развитие – обеспечивает синхронизацию требований к лингводидактической подготовке студентов с приоритетами модернизации белорусского общего среднего образования, определяя образовательные результаты в единстве личностных, предметных и метапредметных составляющих, что придает системе перспективный и упреждающий характер, создает условия для опережающего развития профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка.

Разработанная методическая система включает совокупность взаимосвязанных, взаимозависимых, субординационно-организованных *компонентов* (целевого, теоретико-методологического, содержательного, инструментально-процессуального, диагностического и результативного), реализуемых в образовательном процессе учреждений высшего образования.

Целевой компонент определяет общий замысел и общую направленность образовательного процесса на формирование личности будущего учителя иностранного языка посредством овладения им профессиональной компетентностью, обеспечивающей способность и готовность продуктивно и ответственно осуществлять профессиональную деятельность по обучению учащихся иностранному языку и культуре в соответствии с задачами и социокультурными смыслами современного языкового образования как сферы его профессиональной деятельности. Данная цель является стержневой и детерминирует все остальные компоненты системы лингводидактической подготовки в их взаимообусловленности и взаимодействии, обеспечивая гармонию и целостность как главное условие эффективности системы.

Ведущая цель методической системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка согласуется с положениями, зафиксированными в Целях устойчивого развития Республики Беларусь на период до 2030 года (цель №4), Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [84], Концептуальных подходах к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 и на перспективу до 2030 года [82], в Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года [115], ориентированными на повышение доступности качественного образования, соответствующего инновационному развитию экономики и социальной сферы, современным требованиям общества и отдельной личности; обеспечение нового уровня инновационного образования – образования для устойчивого развития.

Реализация поставленной цели осуществляется в современной парадигме, отражающей: а) *потребность общества* в личности учителя иностранного языка, способной осуществлять подготовку учащихся к жизни и деятельности в условиях поликультурного и многоязычного мира; б) *потребность государства* в учителях иностранного языка, способных самостоятельно планировать и конструировать свою профессионально-

педагогическую деятельность с учетом тенденций развития языкового образования, в условиях постоянно меняющегося образовательного контекста; в) *потребность личности* в достижении должного уровня профессионального развития и саморазвития.

Основная цель методической системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка раскрывается в двух проекциях:

а) *оперативная цель* имеет образовательный характер и связана с формированием у студентов всех компонентов профессиональной компетентности в области обучения учащихся иностранному языку и культуре. Овладение профессиональной компетентностью позволяет выпускникам соответствовать ожиданиям целевых работодателей, быть востребованными в профессиональной сфере;

б) *перспективная цель* связана с ориентацией будущего учителя иностранного языка на дальнейшее самостоятельное развитие и совершенствование профессиональной компетентности и всего спектра ее составляющих в течение всей жизни.

С учетом сформулированной цели методическая система призвана обеспечить решение следующих *задач*:

- создать у студентов прочную мировоззренческую и научно-теоретическую базу для профессионально-методической деятельности в качестве учителя иностранного языка в учреждениях общего среднего образования;
- сформировать систему профессионально значимых компетенций в области обучения учащихся иностранному языку (психолого-педагогической, профессионально-коммуникативной, лингводидактической, методической, информационно-коммуникационной, социокультурной, самообразовательной);
- сформировать позитивное отношение к профессии, мотивацию и потребность к непрерывному методическому образованию и самообразованию;
- развить критическое мышление, позволяющее принимать адекватные решения в учебной, научно-исследовательской, профессиональной деятельности;

- способствовать формированию творческой нацеленности на решение профессионально-педагогических задач;
- создать условия для саморазвития, самореализации в различных видах деятельности, расширения возможностей студента с учетом его индивидуальных особенностей;
- создать условия для кооперации всех субъектов образовательного процесса в целях обеспечения сотрудничества в решении учебных, социальных, методических и лингводидактических задач.

В такой трактовке мы подчеркиваем комплексный и интегративный характер обозначенной цели и задач, охватывающих целостную подготовку учителя, направленную не только на усвоение определенной суммы знаний и умений, но и развитие его личностного потенциала, личностных ресурсов, что в конечном итоге ведет к профессиональному развитию обучающегося в соответствии с реальными потребностями и возможностями.

Теоретико-методологический компонент системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка формируется совокупностью научных *подходов* философского, общенаучного, конкретно-научного и частнонаучного уровней методологии, каждый из которых задает определенный характер процессу обучения и служит основой обучения, способствующей созданию условий для реализации поставленной цели и задач.

Разработанная система лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка базируется на концептуальных положениях *системного, культурологического, компетентностного, личностно ориентированного и деятельностного подходов* в их непротиворечивом единстве. Данные подходы составляют в исследовании основание для концептуальных утверждений о сущности лингводидактической подготовки учителя иностранного языка, о характеристиках методической системы лингводидактической подготовки, об организационных и содержательных аспектах образовательного процесса, об общей развивающей стратегии лингводидактической подготовки как ориентире для разработки методики обучения студентов в данной системе.

Так, системный и культурологический подходы позволяют выявить основные характеристики системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка как целостного, культуросообразного и культуросозидательного педагогического явления, сложной образовательной структуры гуманитарного характера, которая реализуется с помощью особой деятельности – социально-культурно-образовательной, и продуцирует в конечном итоге профессиональный человеческий ресурс – учителя иностранного языка для системы обучения иностранному языку на разных ступенях и уровнях.

Компетентностный подход как базовый педагогический подход формирует методологию организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, определяет содержательно-результативные основания построения образовательного процесса лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка.

Личностно ориентированный и деятельностный подходы позволяют описать характеристики системы лингводидактической подготовки с процессуальной и деятельностной точек зрения и обосновать развивающую стратегию лингводидактической подготовки учителя иностранного языка.

Специфику предложенной системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка составляют принципы реализации выделенных методологических подходов: системности, целостности, иерархичности, структуризации, согласованности; культурной множественности, межкультурной доминанты при обучении проектированию и реализации обучения иностранному языку; фундаментальности, практической направленности, ориентации на образовательный результат, метапредметности и междисциплинарности; индивидуальной самореализации, включенности в образовательный диалог; моделирования ситуаций будущей профессиональной деятельности, методической рефлексии.

Обозначенные принципы обеспечивают интенциональные педагогические воздействия на все структурные компоненты системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка, а также создание соответствующих условий для развития студента как субъекта

целенаправленного образовательного процесса по формированию у него всех компонентов профессиональной компетентности. Детальный анализ методологических подходов и принципов их реализации представлен в разделе 2.1.

Содержательный компонент системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка основывается на культурологической концепции содержания образования В. В. Краевского и И. Я. Лернера, в которой содержание рассматривается как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный по структуре (не по объему) человеческой культуре во всей ее структурной полноте [161]. При этом основными структурными элементами, определяющими сущность содержания образования, являются: опыт познавательной деятельности, зафиксированный в виде знаний; опыт репродуктивной деятельности, представленный в форме разнообразных умений обучающихся действовать по образцу; опыт творческой деятельности, предполагающий наличие умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыт эмоционально-ценностных отношений, реализуемых в форме личностных ориентаций.

В такой трактовке категория «содержание образования» включает различные элементы культуры человечества: и систему научных знаний, и эмоционально-образный мир искусства и исторические традиции, и систему деятельности, в том числе творческой, и отношения, и ценностные ориентации. Овладение данными элементами требует не только восприятия, понимания, запоминания, воспроизведения действий по образцам, но и эмоционального отклика, собственного поиска, оценочной деятельности и многого другого [57].

Исходя из этих положений под содержанием лингводидактической подготовки учителя иностранного языка мы понимаем педагогически адаптированную систему знаний, умений, опыта профессиональной методической деятельности (репродуктивной, творческой) и эмоционально-ценностного отношения к педагогической деятельности, усвоение которой обеспечивает профессиональное формирование и развитие личности будущего учителя иностранного языка.

Руководствуясь целью методической системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка, комплексом выделенных принципов, а также учитывая состав и содержание профессиональной компетентности учителя иностранного языка, в содержательный компонент предлагаемой системы мы включаем три интегрированных аспекта: *когнитивный, операционно-деятельностный, мотивационно-ценностный*.

К о г н и т и в н ы й а с п е к т содержания лингводидактической подготовки связан с формированием у студента способности использовать сформированную систему профессионально значимых знаний и представлений для осуществления деятельности по обучению учащихся иностранному языку и культуре. Понимание знания как «формы социальной и индивидуальной памяти, свернутой схемы деятельности и общения, результата обозначения, структурирования и осмысления объекта в процессе познания» [118, с. 51] позволяет говорить о *деятельностном* характере знания, в том числе профессионально-педагогического: знание как результат опыта деятельности и ориентировочная основа для последующей деятельности; и *субъективистском* (конструктивистском) понимании знания: знание как результат осмысления, интерпретации полученной информации, придание ей личностно значимого смысла. В реальной практике, в функционирующей системе обучения иностранному языку, в деятельности учителя профессиональное знание выступает как знание индивидуальное. Усвоенная система профессиональных (социальных) знаний личностно трансформируется в логику осуществляемой профессионально-педагогической деятельности, видоизменяется с учетом ее условий, то есть оказывается динамичной, адаптивной, открытой для внешних воздействий, приспособляемой к конкретным условиям решения профессионально-педагогических задач.

Характеризуя когнитивный аспект содержания лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка, мы учитываем сложность и многогранность феномена «профессионально-педагогическое знание» учителя иностранного языка, его полиморфную структуру и включаем в его

состав знание самого предмета (содержание обучения), знание того, чему обучать, четкое представление продукта деятельности (компетенции, которые должны быть сформированы у обучающихся в процессе обучения иностранному языку); знание того, как обучать, какие методы, приемы, способы, средства обучения использовать; знание тех, кого надо обучать (знание специфики обучающихся, деятельностью которых необходимо управлять в процессе педагогического взаимодействия); знание того, как все эти знания применять в конкретных педагогических ситуациях.

Для учителя иностранного языка важность представляет владение *предметными методическими знаниями*, которые включают: знание основных методических категорий (цели, содержание, методы, принципы обучения и др.); знание закономерностей овладения иностранным языком и культурой и закономерностей обучения им; знание теорий, концепций, методической системы, избранных в качестве базовых для обучения иностранному языку; знание организационно-структурных форм обучения; знание возможностей использования современных технологий обучения иностранному языку, включая информационно-коммуникационные, и т.д.

Помимо предметных методических знаний в состав профессионального знания учителя иностранного языка Н. В. Языкова [186] включает *процедурные знания* о целесообразной последовательности обучающих воздействий, об алгоритмах и обобщенных способах решения типовых методических задач. Предполагается, что такого рода процедурные знания могут быть успешно использованы в практической деятельности учителя в ситуации их адаптации к конкретным условиям обучения.

Не менее важными в структуре профессионального знания учителя иностранного языка являются *методологические знания* о методах и процедурах познавательной исследовательской деятельности. Овладевая методологическими знаниями, он усваивает знания о способах деятельности обучения, о правилах решения профессионально-педагогических задач, о приемах творческой деятельности по нахождению (выбору) способов решения новых задач с учетом новых условий, новых параметров учебной

ситуации. Знания данного типа, включаясь в контекст решения методической задачи, интегрируются, трансформируются, обретают определенную нацеленность на достижение педагогического результата. Усвоение когнитивного аспекта содержания обучения способствует гибкости профессионально-педагогической деятельности учителя в процессе обучения иностранному языку в границах избранного или декретированного метода обучения.

Операционно-деятельностный аспект содержания лингводидактической подготовки учителя иностранного языка включает совокупность методических умений, которые он способен применить на практике. Учитывая функциональную многоаспектность профессиональной деятельности учителя иностранного языка, профессионально значимые умения подразделяются на:

а) *аналитические*, связанные с профессионально-методическим анализом нормативно-правового и учебно-методического обеспечения образовательного процесса по иностранному языку; анализом содержания обучения (педагогической ситуации, внешних и внутренних условий обучения, приемов и методов обучения с точки зрения поставленных учебных задач и т.д.); лингводидактическим анализом языкового и речевого учебного материала для моделирования процесса овладения им; отбором и методическим анализом аутентичного материала, в том числе страноведческого и культуроведческого характера, для обучения иностранному языку и культуре и др.;

б) *конструктивно-проектировочные*, связанные с планированием и проектированием системы уроков, конструированием методического сценария каждого отдельного урока, разработкой непосредственных учебных материалов и заданий, прогнозированием возможных трудностей усвоения учебного материала обучающимися, уточнением отдельных этапов урока с учетом конкретных условий обучения и др.;

в) *коммуникативно-обучающие*, обеспечивающие реализацию различных компонентов урока посредством использования конкретных методов и способов обучения (показ, объяснение, организация тренировки и применения, коррекция, оценка) адекватно конкретной учебной ситуации; создание

условий иноязычной коммуникативной деятельности (мотивационной основы общения, коммуникативной обстановки на занятии, предметного содержания общения).

Такая обобщенная классификация умений тесно связана в едином, нерасчленном комплексе с профессиональными знаниями и в целом отражает главные стороны профессиональной деятельности учителя иностранного языка. При этом особенностью конструктивно-проектировочных и коммуникативно-обучающих умений является то, что они предполагают творческий аспект деятельности учителя, не могут быть полностью автоматизированы и органично включают в себя метапредметные умения, связанные с умением критически мыслить, комплексно оценивать учебную ситуацию, видеть проблемы и противоречия и творчески их решать, кооперироваться и взаимодействовать с другими ради эффективного решения возникающей задачи, формировать собственное мнение и принимать самостоятельные, ответственные и обоснованные решения. Эти умения интегрируются в выделенные предметные умения, повышая уровень развития умственной активности, и в конечном итоге укрупняют потенциал способности и готовности будущего учителя действовать автономно и эффективно в новых нестандартных ситуациях.

М о т и в а ц и о н н о - ц е н н о с т н ы й а с п е к т содержания лингводидактической подготовки предполагает обретение будущим учителем иностранного языка личностных и профессиональных качеств, а также ценностных ориентаций, определяющих избирательное отношение к ценностям будущей профессиональной деятельности, системе установок, мотивов, убеждений и предпочтений. По утверждению А. В. Малева, «ценностное отношение» учителя/преподавателя иностранного языка представляет собой одновременно «процесс (восприятия, объяснения и понимания иноязычной культуры и методики ее преподавания через призму ценностей) и результат этого процесса как установка, позиция субъекта по отношению к профессиональной методической деятельности как личностной ценности [102, л. 224]. Процесс воспитания системы ценностей требует актуализации одновременно когнитивной, аффективной, волевой и поведенческой сфер личности.

Выделяют три вида отношений, которые являются критериями, позволяющими оценить сформированность мотивационно-ценностного аспекта содержания: 1) к личности учащегося как речевому партнеру в межличностном и педагогическом общении; 2) к профессионально-методической деятельности, ее цели и личностному смыслу; 3) к себе как субъекту профессиональной и коммуникативно-речевой деятельности.

Ценностный аспект включает: позитивное, эмпатическое отношение к учащемуся как речевому партнеру в межличностном и педагогическом общении; осознание социальной значимости своей профессии и себя как субъекта образовательной и культурно-просветительской деятельности; осознание иностранного языка как культурного феномена, выполняющего в образовательном процессе метапредметную функцию; профессиональную автономию и креативность; принятие определенной методической концепции и уважительное отношение к проявлениям иных методических взглядов и оценок; способность к профессионально-личностному саморазвитию и самосовершенствованию; нацеленность на сотрудничество, кооперацию и сотворчество.

Ценностные ориентации обуславливают комплекс мотивов личности учителя. Мотивы и мотивация как внутренняя движущая сила действий и поступков человека направляют конкретные устремления учителя в связи с его профессиональной деятельностью, которая приобретает для него личностный смысл.

Мотивационный аспект содержания лингводидактической подготовки составляют: потребность в ходе учебного иноязычного общения с учащимися расширить их представление о современном поликультурном и мультилингвальном мире, особенностях цивилизационных процессов в странах изучаемого языка, привить уважение и интерес к ценностям культур других народов, углубить их знания о своеобразии и уникальности своей национальной культуры; стремление обновлять свой собственный методический инструментарий новыми приемами, методами, технологиями; интерес к импровизации и творчеству в профессионально-педагогической деятельности.

Подытоживая вышеизложенное, необходимо отметить, что отличительной особенностью представленного содержания лингводидактической подготовки является его культуросообразный и компетентностный характер, поскольку оно включает в свой компонентный состав предметные, метапредметные и личностные составляющие и наполняет гуманитарное основание методической системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка аксиологической составляющей. Каждый из выделенных аспектов содержания представляет одну из сторон социального опыта учителя иностранного языка, овладевающего профессиональной компетентностью. Описанное содержание отличается интегрированностью, ценностно-смысловой и практикоориентированной направленностью, обеспечивает гибкую и углубленную лингводидактическую подготовку будущего учителя иностранного языка с ориентацией не только на сегодняшний, но прежде всего на завтрашний день.

Инструментально-процессуальный компонент системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка предусматривает освоение способов деятельности, обеспечивающих эффективное осуществление процесса обучения учащихся иностранному языку и культуре. Компонент представлен последовательными этапами обучения, комплексом методов и приемов активного обучения, системой методических упражнений и заданий, соответствующих новому содержанию обучения и обладающих развивающим потенциалом.

Каждый из выделенных этапов обучения характеризуется определенной целевой направленностью:

- первый этап (*репродуктивно-подражательный*) – формирование мотивации, направленности на профессионально-педагогическую деятельность, формирование представлений о специфике будущей педагогической деятельности, усвоение теоретических методических знаний, формирование методических умений с ориентацией на репродуктивную деятельность;
- второй этап (*поисково-исполнительский*) – приобретение первичного опыта самостоятельного решения методических задач в нестандартных ситуациях, овладение способами профессионального поведения, развитие системы метапредметных умений, формирование ценностного отношения к развитию своей профессиональной компетентности;

- третий этап (*творческий*) – формирование собственного стиля обучения, профессионально-методических взглядов и убеждений.

Как видно из описания этапов, на каждом из них актуализируются те или иные составляющие содержания образования, рассмотренные выше.

Реализация обозначенных этапов обучения обеспечивается посредством комплекса методов и приемов активного обучения, системы методических упражнений и заданий, оказывающих воздействие на образовательный процесс и личность обучающегося, позволяющих целенаправленно и комплексно актуализировать, наращивать и совершенствовать знания и умения, личностные и профессиональные качества студентов. Данные методы, приемы, упражнения и задания опираются не только на процессы восприятия, памяти, внимания, а, прежде всего, на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение, проявление при этом личностной позиции, активности и креативности. Подробное описание методов и приемов обучения, системы методических упражнений и заданий нами изложено в разделе 3.2.

Кроме того, важной составляющей описываемого компонента системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка является *научно-методическое обеспечение*, отражающее уровень и содержание научного, программного и учебно-методического сопровождения обучающей деятельности. Научно-методическое обеспечение характеризуется полнотой, охватом всего образовательного процесса и включает комплекс средств для поддержания высокого теоретического и практического уровня образовательной деятельности, способствует эффективности процесса обучения, направленного на достижение заданных цели и задач (учебные программы, учебные и учебно-методические пособия, электронный учебно-методический комплекс, дидактические материалы).

Принципиальная новизна разработанного научно-методического обеспечения связана с усилением практикоориентированности содержания методического образования при сохранении его фундаментальности; включением

в учебные программы не только предметных, но и личностных и мета-предметных результатов; определением образовательных результатов в формулировках, отражающих не единицы усваиваемого содержания, а готовность выпускников решать профессиональные и жизненные задачи; реализацией принципа перспективности; перестройкой образовательного процесса с ориентацией на развитие всех компонентов профессионально значимых компетенций (когнитивного, операционно-деятельностного, мотивационно-ценностного); широкой актуализацией межкультурных аспектов методического образования и самообразования; углублением и расширением межпредметных связей; фокусированием не на целях, а на результатах обучения.

Диагностический компонент методической системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка отражает особенности моделируемого образовательного процесса и включает *критерии* и *показатели* сформированности профессиональной компетентности студентов, разработанные и апробированные средства *диагностики* и *оценки* качества обучения (интегрированного компетентностного результата лингводидактической подготовки) в логике соответствующего этапа обучения.

В нашем исследовании **к р и т е р и й** представляет собой основной признак, по которому можно судить о том, насколько обучающийся подготовлен к сознательному выполнению своих обязанностей и тому, чтобы впоследствии эффективно проявить свою компетентность при решении педагогических и методических задач. В силу того, что профессиональная компетентность рассматривается нами как новый целостный образовательный результат, интегративное свойство личности, выражающееся в высоком уровне актуализации профессионально значимых компетенций, как индивидуальная система поведенческих актов, обуславливающих эффективное осуществление профессионально-педагогической деятельности по обучению учащихся иностранному языку и культуре, в качестве критериев сформированности искомой компетентности выступают ведущие элементы в ее структуре: когнитивный, операционно-деятельностный и мотивационно-ценностный. В свою очередь, каждый критерий представлен

показателями, которые описываются, соответственно в терминах знаний, умений и профессионально и личностно значимых качеств. Такой подход к выделению критериев и показателей отражает, на наш взгляд, природу измеряемого объекта, а сами по себе критерии являются значимыми ориентирами в профессиональном формировании и развитии личности студента, будущего учителя иностранного языка.

Когнитивный критерий определяет способность использовать сформированную систему предметных методических и метапредметных знаний для осуществления профессионально-педагогической деятельности по обучению учащихся иностранному языку.

Операционно-деятельностный критерий позволяет оценить степень владения предметными методическими (аналитическими, конструктивно-проектировочными, коммуникативно-обучающими) и метапредметными умениями для эффективного моделирования и осуществления образовательного процесса по иностранному языку.

Мотивационно-ценностный критерий служит для выявления готовности студентов к реализации личностного потенциала, стремления и потребности применять полученные знания, приобретенные умения в будущей деятельности по обучению учащихся иностранному языку и культуре, а также отношения студентов к содержанию профессиональной компетентности, осознания значимости и важности лингводидактической подготовки для профессионально-педагогической деятельности.

При определении уровней развития профессиональной компетентности мы исходили из теории деятельности (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн и др.), согласно которой совершенствование системного целого представляет собой последовательность ступеней развития, соединенных друг с другом таким образом, что переход от одной ступени к другой связан с наращиванием личностного потенциала и возможностей действовать самостоятельно и эффективно в различных стандартных и нестандартных ситуациях профессионально-педагогической деятельности. Диагностика основных показателей профессиональной компетентности и их сравнение осуществляется в рамках выделенных нами трех уровней ее

сформированности: низкий, средний, высокий. Разница между уровнями заключается в степени владения и в полноте выраженности всего комплекса знаний, умений, личностных и профессиональных качеств для реализации процесса обучения иностранному языку в тех или иных условиях обучения.

В качестве средств проведения д и а г н о с т и к и и компетентностно ориентированной о ц е н к и уровня сформированности и/или динамики развития профессиональной компетентности используются известные диагностические методики, опросники, тестовые методики разных авторов для выявления профессионально значимых личностных качеств будущего учителя иностранного языка (В. Б. Орлова, Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, С. А. Будесси и др.), а также разработанная нами система уровневых контрольно-диагностических заданий для оценки как отдельного целевого параметра (когнитивный, операционно-деятельностный, мотивационно-ценностный компоненты профессиональной компетентности), так и комплексной оценки целевой компетентности, то есть способности решать сложную методическую задачу. Разработанные задания отличаются деятельностным характером, включают репродуктивные, проблемно-поисковые и творческие типы и обеспечивают интегрированную процедуру оценивания предметных и метапредметных образовательных достижений студентов. Кроме того, контрольно-диагностические задания выявляют не только реальный уровень учебных достижений студентов, но и проецируют «зоны ближайшего развития».

Результативный компонент системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка указывает на достигнутую студентами профессиональную компетентность, которая понимается нами как свидетельство готовности будущего учителя эффективно осуществлять обучение учащихся иностранному языку в тех или иных условиях. Данная компетентность, на наш взгляд, представляет собой не только проявленные в деятельности компетенции, а интегрированное новообразование личности студента, выражающееся в высоком уровне актуализации его профессионально значимых компетенций в психолого-педагогической и предметной областях, индивидуальной системе потенциальных поведенческих актов

(когнитивных, операционно-деятельностных, мотивационно-ценностных), свидетельствующих о произошедшей профессионализации личности студента, будущего учителя иностранного языка.

Выделенные результаты являются по сути *личностными, предметными* и *метапредметными*, обеспечивают способность к эффективной профессионально-педагогической деятельности в области обучения учащихся иностранному языку и культуре и отражают номенклатуру показателей, по которым можно судить о профессиональном становлении будущего учителя, совершенствовании его профессиональной компетентности в личностно формирующей методической системе лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка.

Л и ч н о с т н ы е результаты мы связываем с обретением ценностей профессионально-педагогической деятельности учителя иностранного языка, личностных (субъектных) и профессиональных качеств, становлением профессиональной мотивации.

П р е д м е т н ы е результаты – это способность решать профессионально-педагогические задачи в процессе языкового образования учащихся учреждений общего среднего образования, актуализированная в методических знаниях и умениях.

М е т а п р е д м е т н ы е результаты указывают на сформированность методологической грамотности студентов как способности самостоятельно проектировать и конструировать образовательный процесс по иностранным языкам в тех или иных условиях, творчески решать возникающие задачи, осуществлять методическую рефлексия.

Как видно из описания, каждый компонент системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка, являясь относительно изолированным, выполняет свои специфические функции, оказывает воздействие на другие компоненты системы, что приводит к взаимодействию всех структурных компонентов.

Итогом теоретического описания методической системы лингводидактической подготовки учителя иностранного языка является визуальная модель, представленная на рис. 3.1.1.

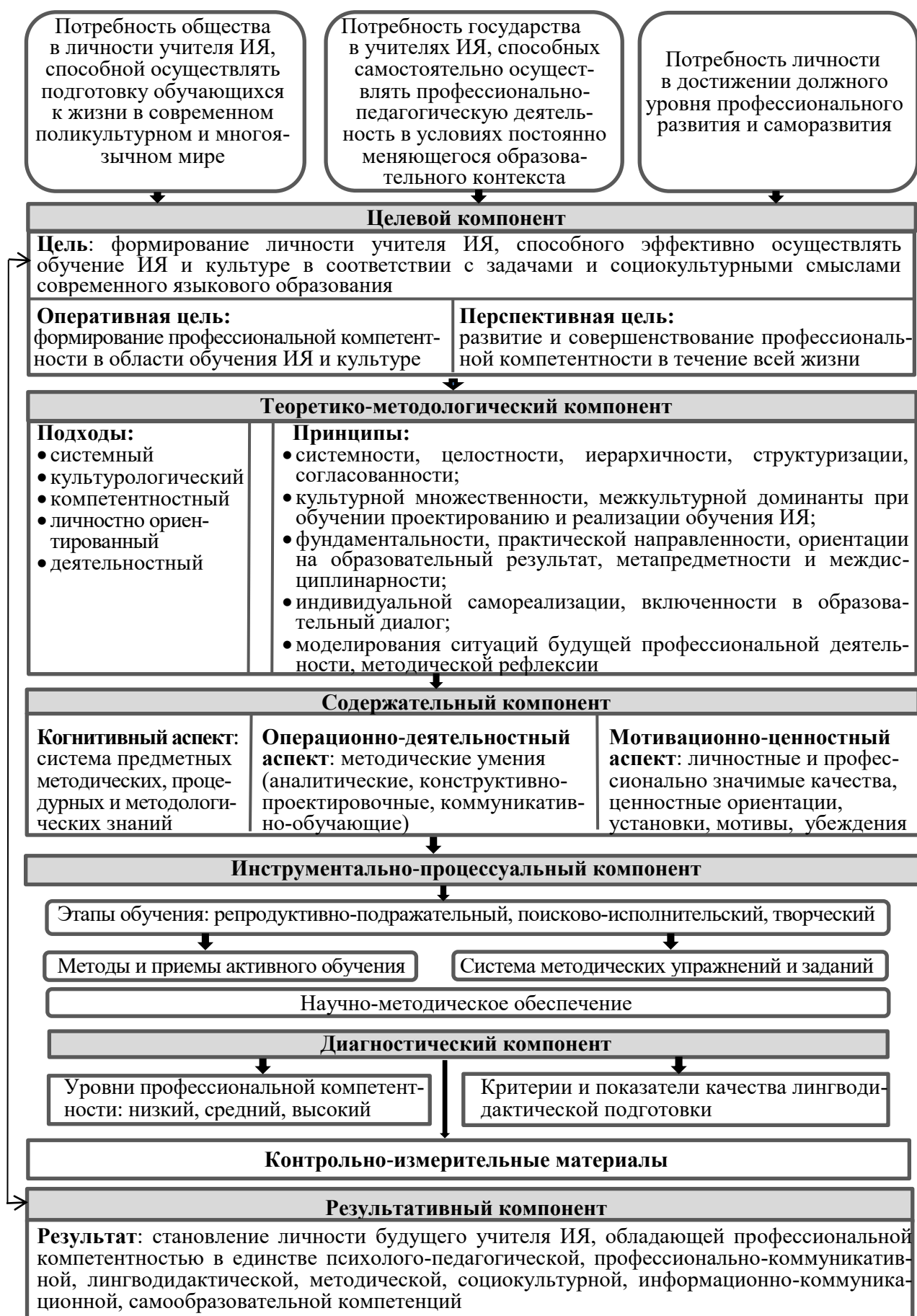


Рис. 3.1.1. Методическая система лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования

3.2. Методы, приемы обучения, система методических упражнений и заданий

В соответствии с избранной в исследовании стратегией профессионально-личностного развития будущего учителя иностранного языка и компетентностной ориентацией обучения формирование у студента долгосрочной способности и готовности действовать инициативно, адекватно и творчески в будущей профессионально-педагогической деятельности, учитывая при этом широкий контекст ситуации и используя свои знания, практические умения, приобретенный опыт при решении новых и нестандартных задач, приоритетное значение в разработанной методике имеют *методы активного обучения*. Обладая высоким развивающим потенциалом, они обеспечивают постоянную включенность и внутреннюю активность обучающегося, позволяют реализовать деятельностный характер подготовки будущего учителя иностранного языка, создают социокультурное пространство, в котором формируется личность, эмоции, интерес к профессии. Применение методов активного обучения способствует созданию условий, которые ставят студента в позицию субъекта образовательной деятельности, содействуют его профессиональному самоопределению и саморазвитию за счет актуализации мотивационно-ценностной личностной сферы, внутреннего креативного потенциала при создании определенного деятельностного методического продукта (а не только имитации готовых образцов методических действий), стимулируют становление личностной зрелости по мере приобретения методического опыта в сфере обучения иностранному языку, последовательно формируя и укрепляя профессиональную мотивацию [52].

При определении состава актуальных для конструируемой методики методов обучения мы учитывали психологический механизм формирования компетентности, который представляет собой сложное единство когнитивного, предметно-практического и личного опыта и значительно отличается от механизма образования «академического» знания. Такому знанию, в отличие от компетентности, можно обучить. Профессиональная ком-

петентность учителя в области обучения иностранному языку и культуре формируется в процессе активной самостоятельной деятельности субъекта по поиску и конструированию моделей и способов достижения профессионально-образовательных задач. Она не складывается из простой суммы знаний, умений и навыков, а создается на основе интеграции в содержании образования профессиональных предметных и метапредметных знаний, способов познавательной и практической деятельности, требует включенности мотивационно-ценностных аспектов, творческого потенциала, опыта проявления личностной позиции и активности. Важно, чтобы у будущего учителя сложилась система профессионально-личностных установок к осваиваемой методической деятельности и ее основным задачам, что обеспечит в дальнейшем самоопределение и самореализацию личности в ходе осуществления такой деятельности. Компетентностно ориентированная лингводидактическая подготовка требует создания условий, когда обучающийся сам приобретает собственный методический опыт, который становится впоследствии предметом анализа, рефлексивной оценки, коррекции.

Будущий учитель осваивает новые для него виды жизненного и профессионального опыта в процессе его проживания, выявляет и анализирует методические задачи и проблемы, приобретает исследовательские и проектные навыки, умения в области сотрудничества и командного взаимодействия (кооперации), применяет известные, комбинирует и создает новые методы и приемы обучения на основе актуализации критического методического мышления, анализирует и оценивает качество своей деятельности и т.д.

В ряду частных методов активного обучения мы выделяем *объяснительно-иллюстративный, проблемно-поисковый, творческо-исследовательский*. Следует отметить, что данные методы представляют собой систему, и только комплексное их использование может обеспечить достижение нового результата — взаимосвязанное и интегративное развитие когнитивного, операционно-деятельностного и мотивационно-ценностного компонентов профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка,

формирование у него деятельностного отношения к профессионально-педагогическому труду, способности к целостному методическому мышлению. Отдельно взятый изолированный от общей системы метод не может обеспечить в полной мере реализацию всех функций обучения. Каждый метод, отмечает Г. И. Щукина, «не только направлен на решение определенной дидактической задачи, но и является носителем всех функций обучения (побуждает, обучает, организует, развивает, воспитывает)» [182]. В рамках развивающей стратегии лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка проявляется взаимодействие, взаимообогащение и взаимопроникновение названных методов.

Применительно к лингводидактической подготовке студентов данные методы имеют свои специфические приемы реализации, они могут использоваться в практике обучения на различных этапах обучения, поскольку имеют разную степень значимости на каждом из них.

Объяснительно-иллюстративный метод используется на репродуктивно-подражательном этапе, предполагающем первичное овладение студентами теоретической методической информацией. Этот метод явно доминирует в лекционном курсе, основное назначение которого – обогащение студентов систематизированными, дидактически интерпретированными научными знаниями по теории и методике обучения иностранным языкам, создание обобщенной ориентировочной информационной основы методической деятельности, формирование их научного мировоззрения. В ходе лекций студентам предъявляются специально отобранные теоретические знания с иллюстрацией их практическими примерами, деятельность же студентов направлена на восприятие и осмысление предлагаемого материала.

Всевозможные модификации этого метода, например, проблемная лекция, реализующая метод проблемного изложения, когда преподаватель представляет разные точки зрения на теорию, методическую концепцию, демонстрируя аргументы каждой из сторон, или лекция «с процедурой пауз», когда преподаватель активизирует студентов с помощью вопросов, акту-

ализирующих их знания по психологии, лингвистике, дидактике и другим смежным наукам, обращается к студентам с просьбой выразить свое мнение по обсуждаемой проблеме, по сути не меняют позиции участников образовательного процесса, не делают студента самостоятельным в овладении знаниями, не ставят его в позицию познающего субъекта. Студент по-прежнему занимает подчиненное положение.

Вместе с тем такие варианты объяснительно-иллюстративного метода играют весьма значимую роль в активизации мышления студентов, повышают интерес студентов к содержанию лекции и активному участию в решении поставленных лектором методических проблем. В такой оптимизации содержится стремление придать образовательному процессу большую ориентированность на процесс учения. Студенты учатся думать, аргументированно излагать свою точку зрения, доказывать целесообразность принимаемых решений, основываясь на данных смежных наук, а также на собственном жизненном опыте.

В обучении, которое выдвигает цели профессионального и личностного развития и саморазвития будущего учителя иностранного языка, формирование у него системы не только предметных, но и метапредметных знаний и умений, творческой способности и инициативности, особую актуальность приобретают **проблемно-поисковые, творческо-исследовательские методы**, которые обеспечивают поисковый характер добывания и применения теоретических знаний, самостоятельную творческую выработку методических решений, повышенную степень автономии студентов, наибольшую мотивацию учения, включение их в ситуации будущей профессионально-педагогической деятельности.

К числу актуальных творческо-исследовательских методов лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка относится **метод проектов**, или метод решения проблем (problem solving), который получил свое развитие еще в начале XX века в США и основывается на гуманистическом подходе к воспитанию и обучению, а также на концепции

прагматической педагогики американского философа и педагога Дж. Дьюи, провозгласившей принцип «обучение посредством делания» (learning by doing). Метод базируется на идее практико-ориентированного обучения через осуществление деятельности обучающегося, структура которой изоморфна структуре его будущей деятельности.

Указывая на проблемный характер мышления, Дж. Дьюи отмечает, что для формирования рефлексивного мышления важность представляют такие действия, как осознание затруднения и формулировка проблемы, которую нужно решить; анализ всех возможных решений или предположений; выдвижение предположений как гипотезы, определяющей направление наблюдения и сбор фактов; аргументация и систематизация выявленных фактов; практическая или воображаемая проверка правильности выдвинутых гипотез [55]. Метод проектов предполагает использование совокупности учебно-познавательных приемов, позволяющих решить определенную проблему в результате самостоятельной и коллективной (групповой) поисковой, исследовательской, коммуникативной деятельности обучающихся с обязательным представлением ее результатов. Ценность этого метода, при всех сложностях его практической реализации, обуславливается значимостью проектной деятельности, ориентированной на создание образовательного продукта, а не просто изучение определенной дисциплины (Е. С. Полат [128], Н. В. Матяш [106], Н. А. Морева [112], и др.).

Важность применения метода проектов обусловлена тем, что в его основе лежит совершенствование познавательных навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, формулировать и решать проблемы, интегрируя при этом знания из различных областей, развитие не только самостоятельного критического и творческого мышления, но и культуры общения, риторических умений, а также умений выполнять различные социальные роли в совместной деятельности, что, как известно, крайне важно в жизни в современных условиях [162].

Метод проектов позволяет преподавателю создавать образовательные ситуации по различным основаниям (например, ситуации обучения на разных образовательных ступенях, в разных дидактических условиях, разным языковым средствам общения, видам речевой деятельности и др.). Общеизвестно, что компетентность формируется и проявляется в ситуации, поэтому метод проектов представляется наиболее адекватным способом формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка.

Перспективность метода проектов для решения задач нашего исследования обусловлена его прагматической направленностью на результат, который достигается при решении той или иной практической и теоретической методической проблемы. Проект как проблема «может обозначать подлинную ситуацию творчества, где человек перестает быть просто собственником идеи, отказывается от своего, личного, частного, чтобы получить шанс натолкнуться на что-то другое, наполниться им, проявить его в своем творчестве» [59]. При этом комплексный, интегративный характер проектной работы обуславливает развитие интеллектуальных умений, инициативности, критического и творческого методического мышления, обеспечивает подлинно продуктивный характер учебной деятельности и продуктивность образовательного процесса в целом. Получение конкретного результата, оформленного в виде того или иного продукта, имеющего практическую значимость для процесса обучения иностранным языкам, позволяет рассматривать метод проектов как способ формирования у будущего учителя иностранного языка методического опыта решения различного рода профессионально-педагогических задач. Кроме того, в большинстве своем работа над проектом имеет командный характер, что способствует формированию у будущего учителя иностранного языка умений кооперироваться и взаимодействовать с другими для решения возникающих проблем.

Например, во время прохождения преддипломной педагогической практики можно предложить студентам выполнить практико-ориентированный исследовательский проект «Коммуникативное обучение иностран-

ному языку: миф или реальность?». Во время ознакомительного периода педагогической практики студенты совместно с преподавателем выявляют актуальную для определенного класса методическую проблему, связанную с реализацией коммуникативного метода в обучении иностранному языку. К примеру, студенты обнаруживают, что не в полной мере реализуется принцип речемыслительной активности учащихся, или нарушаются правила создания речевых коммуникативных ситуаций на занятиях и т.п. Проект разрабатывается в микрогруппе студентов-практикантов (3 – 5) человек. Студенты обсуждают проблему и выдвигают предположения, что, на их взгляд, нужно изменить в организации учебного процесса для ее решения, фиксируют текущее положение дел (например, количественное соотношение в своих классах учащихся, которые свободно высказывают свои мысли в условиях речевой ситуации и которые воспроизводят заученные речевые образцы и т.д.), совместно разрабатывают дидактические сценарии уроков, в рамках которых апробируется исследовательский вопрос. Апробация проходит в разных классах (по возможности и в разных учреждениях общего среднего образования). После апробации собранные материалы анализируются, обобщаются и готовится итоговая презентация проекта от микрогруппы.

Доклад-презентация включает в себя обоснование поставленного исследовательского вопроса, описание проведенных занятий, выбранных способов получения эмпирических данных, презентацию полученных результатов, демонстрацию подтверждающих материалов (фотографии, контрольные работы учащихся, короткие видеофрагменты уроков). По представленному докладу организуется дискуссия, в которой выступают другие студенты, не участвовавшие в разработке проекта. В ходе дискуссии обсуждается актуальность исследовательского вопроса, значимость полученных результатов для дальнейшего профессионального самосовершенствования будущих учителей иностранного языка, ценность полученных результатов для практики обучения иностранным языкам.

Такого рода проекты обеспечивают возможность творческой самореализации студентов в учебно-методическом и исследовательском аспектах. Создаются условия для формирования творческого методического мышления будущего учителя иностранного языка, самостоятельности и независимости, потребности в дальнейшем самообразовании.

Проблемно-поисковые, творческо-исследовательские методы наиболее уместны на поисково-исполнительском этапе обучения, предполагающем углубление и закрепление теоретических знаний, формирование умений решать практические методические задачи в ходе практических и семинарских занятий по методике, в самостоятельной работе, в процессе исследовательской работы над научным рефератом, курсовой и дипломной работами, а также на творческом этапе, предусматривающем совершенствование и реализацию профессиональной компетентности в стандартных и нестандартных ситуациях, формирование профессиональных взглядов и убеждений посредством решения творческих методических задач.

Названные методы реализуются в предлагаемой методике посредством различных *методических приемов*.

Охарактеризуем отдельные из них.

Прием перекодирования графической (образно-схематической) методической информации в вербальную и наоборот способствует лучшему усвоению учебного материала, актуализирует мыслительную деятельность студента по выявлению сути усваиваемых методических явлений и отношений между ними. Студент осуществляет ряд действий: воспринимает графическую и смысловую информацию, не просто воспроизводит ее (репродуктивный уровень), а решает проблемную задачу, включая полученные сведения в имеющуюся систему знаний.

Например, обучающимся предлагается проанализировать схему иноязычной коммуникативной компетенции и установить, какие компетенции на ней представлены, дать определения этим компетенциям (рис.3.2.1).



Рис. 3.2.1. Схема иноязычной коммуникативной компетенции

Обратным вариантом приема на интерпретацию образно-схематической информации является перекодирование вербальной методической информации и представление ее в схематизированном виде, то есть в форме схемы, таблицы, кластера, древовидного графа, отражающих характер расчлененности знаний, их системных связей и зависимости от определенных факторов и явлений действительности. Это позволяет наглядно выделить определенные сущностные характеристики методических явлений, в ряде случаев проследить динамику их развития.

Например, студентам предлагается на основе изучения методической литературы составить древо появления и развития культуроведчески ориентированных подходов к обучению иностранному языку или в схематизированном виде представить научную информацию о междисциплинарной основе современной теории и методики обучения иностранным языкам и проиллюстрировать отдельную научную информацию примерами из собственной практики изучения иностранного языка.

Большим потенциалом для формирования профессиональной компетентности учителя иностранного языка обладает **прием SWOT-анализа**, который заключается в дифференциации факторов и явлений на четыре основные категории: Strengths (сильная сторона); Weakness (слабая сторона); Opportunities (возможности); Threats (угрозы). Данный прием предоставляет возможность рассмотреть изучаемое методическое явление с разных ракурсов, объективно оценить его, выявить достоинства и недостатки, различать факты и мнения, аргументы и выводы, самостоятельно сформулировать логически верную точку зрения, принимая во внимание различные мнения.

Любое методическое явление может изучаться с помощью данного приема. Например, применяя SWOT-анализ для рассмотрения урока иностранного языка, студенты выделяют сильные стороны урока; определяют его недостатки; оценивают возможности использования, например, информационно-коммуникационных технологий на уроке иностранного языка; указывают на угрозы, которые нужно преодолеть во время урока (рис. 3.2.2).

Сильные стороны (Что получилось)	Слабые стороны (Где были трудности)
• формулировать цели урока (76 %); • подбирать материал для языковой/речевой зарядки (82 %); • определять содержание обучения с учетом принципа преемственности и перспективности (75 %); • создавать проблемные ситуации (69 %)	• соотносить предметные и метапредметные результаты (67 %); • разграничивать уровни оценивания (75 %); • применять социальные технологии обучения (63 %); • обеспечивать динамику урока (87 %)
Возможности (Что дает применение информационно-коммуникационных технологий)	Угрозы (Может нанести ущерб, лишить преимуществ)
• возможность повысить мотивацию овладения иностранным языком (84 %); • возможность работать в интерактивной среде (93 %); • возможность организации реального синхронного или асинхронного иноязычного общения (78 %)	• негативные социализирующие свойства отдельных интернет-ресурсов (69 %); • недостаточный уровень профессиональной методической компетентности учителя (68 %)

Рис. 3.2.2. SWOT- анализ урока иностранного языка

Студенты самостоятельно выбирают объекты для проблемно-поисковой деятельности и выполняют задания по плану, составленному совместно с преподавателем, результаты деятельности предъявляются по завершении SWOT-анализа в процессе презентации. Работа может выполняться индивидуально, а также в парах или микрогруппах.

Прием «кейс-стади» (анализ конкретных педагогических ситуаций) позволяет осуществлять обучение студентов методике в условиях интеграции с их будущей профессионально-педагогической деятельностью. В процессе учебных занятий при решении частных методических задач бывает сложно добиться комплексного характера формируемых умений. Суть приема «кейс-стади» заключается в постановке развернутой ситуационной задачи, взятой из реальной практики обучения иностранному языку, с большим количеством сопутствующих данных. Обучающимся предлагается изучить конкретную профессионально значимую ситуацию, проблему и в ходе последующего совместного обсуждения найти пути ее решения. Профессиональная ситуация может предъявляться устно или на основе аудиовизуальных материалов (например, видеофрагмент урока иностранного языка). Микропедагогические ситуации позволяют активизировать мышление студентов, способствуют появлению опыта принятия самостоятельных решений, действий в новой ситуации, решения проблем. При этом происходит междисциплинарная интеграция знаний, расширение как общего так и педагогического кругозора потенциальных учителей иностранного языка, развитие способности к проблемному осмыслению различных сторон их будущей профессионально-педагогической деятельности.

Прием «кросс-группинг», или «свободная перекрестная атака», способствует формированию методологической грамотности будущего учителя иностранного языка, осознанию важности профессиональных проблем, формированию определенной профессиональной позиции.

Данный прием предполагает организацию обсуждения студентами предложенной дискуссионной проблемы, например, «Является ли методика теоретической наукой или искусством?», в группе, разделенной на три подгруппы. Представитель одной из подгрупп, интерпретируя собственными словами поставленный вопрос, адресует его участникам любой из оставшихся подгрупп, от которых ожидается достаточно полный, научно обоснованный ответ.

ванный и ясный ответ – экспромт. Представителям других подгрупп необходимо оказать поддержку студентам, развивающим свои идеи, убедить в правильности какого-либо суждения, поставить под сомнение выдвинутые доводы, резюмировать сказанное. Например, студент из первой подгруппы адресует участникам второй подгруппы вопросы: «Почему методика обучения иностранным языкам является наукой? Что определяет научную самостоятельность методики?». Ответ на данный вопрос, поступающий от второй подгруппы, представляет методологический ориентир для дальнейшего обсуждения: «Чтобы доказать, что методика является наукой, нужно вычленить признаки, принадлежащие любой науке, и определить, имеются ли они у методики». Другой студент из второй подгруппы развивает идею о статусе и критериях науки, «которая возникает из потребностей общества, имеет свой предмет и методы исследования, собственный категориальный аппарат, методы исследования». Студент из третьей подгруппы включается в полилог и задает вопрос всем подгруппам: «Есть ли все эти признаки у методики?» – и, выслушав все аргументы, резюмирует сказанное, формулирует вывод о том, «что все перечисленные основания позволяют методике претендовать на статус науки». В это время студент из второй группы, пытаясь создать коллизию в дискуссии, интересуется: «Не является ли методика только областью теоретизирования? Ведь известно утверждение, что настоящий учитель – это “методический скульптор” (В. В. Сафонова), творец своей собственной методики». И здесь студенты всех подгрупп включаются в обсуждение, высказывают самые разные суждения по поводу связи теории и практики в обучении: «Учитель – это талантливый и искусный практик, и он тогда свободен, когда изучил накопленный методический опыт и может творить», «Невозможно написать краткое педагогическое руководство, которым можно воспользоваться в любых условиях, необходим собственный анализ любого педагогического явления», «Мастерство приходит только с практикой и не может появиться только в ходе чтения каких-либо инструкций» и др. На завершающем этапе обсуждения студенты первой группы подводят итог «обмена мнений», высказывают суждения о важности учебного предмета «Методика обучения иностранным языкам» в подготовке учителя-профессионала. Данный прием формирует личностные, предметные и метапредметные составляющие профессиональной компетентности студентов.

В ходе таких обсуждений они приобретают способность к взаимодействию и коммуникации, учатся формировать собственное мнение, воспринимать большое количество суждений и на этой основе принимать решения, отличать мнения от фактов, аргументировать свою позицию относительно тех или иных методических проблем.

Прием «развертывания профессиональных перспектив» помогает развивать образное методическое мышление, соотносить аргументы и факты, развивать умение мыслить перспективно.

Например, на доске рисуется силуэт дерева (рис.3.2.3). Ствол дерева – это выбранная тема, ключевой вопрос темы, смоделированная или реальная ситуация, которые предполагают множественность решений. Ветви дерева – это варианты решений проблем, предположений, которые начинаются со слов: «Возможно, ...», «Вероятно, ...». Количество ветвей не ограничено. Листья дерева – обоснование, аргументы, которые доказывают правоту высказанного предположения (указанного на ветви).

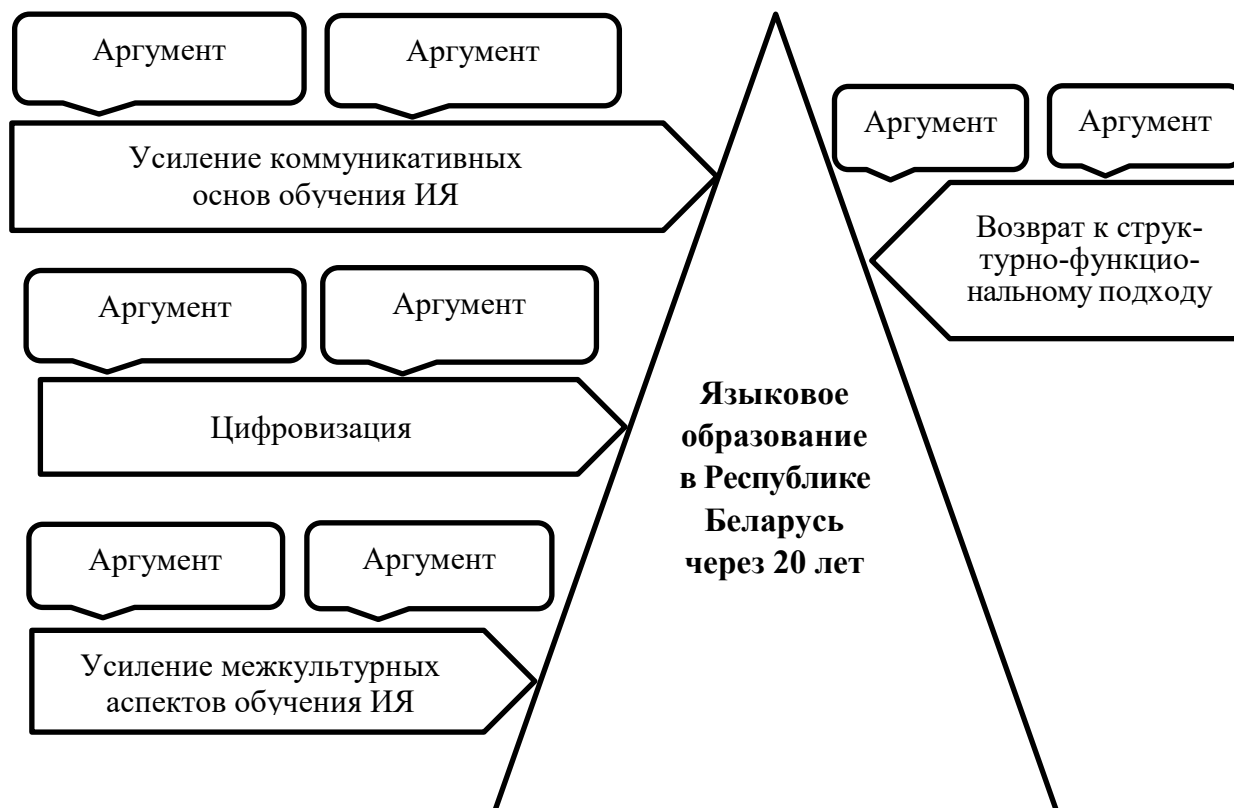


Рис. 3.2.3. Дерево решений «Каким быть языковому образованию через 20 лет?»

Приемы игрового моделирования играют важную роль в комплексном формировании методических умений, развитии профессиональных и личностных качеств будущего учителя иностранного языка. В педагогических исследованиях *ролевая игра* рассматривается как особый вид антропотехники, обеспечивающей овладение различными компонентами профессионального мастерства в рамках ситуации, содержащей элемент условности, и посредством ролевого взаимодействия ее участников (Н. П. Аникеева [5], В. П. Бедерханова [16], А. А. Вербицкий [35], В. А. Кан-Калик [75], М. В. Кларин [80], Н. В. Самоукина [140], А. П. Ситников [153] и др.). Игровые методики «очеловечивают» дидактический процесс: студент как субъект игровой и моделируемой профессионально-педагогической деятельности включен в целеполагание, планирование, выбор способов и средств достижения поставленных целей, что обеспечивает формирование опыта профессионального поведения. Ролевое моделирование позволяет заложить в обучение социальный и ценностно-ориентационный контексты, необходимые для профессионального самоопределения будущего учителя. В процессе ролевой игры проявляется и определяется целостная позиция студента, осуществляется рефлексия и творческое усвоение педагогических норм и ценностей в постоянно меняющихся условиях взаимодействия.

К числу основных психолого-педагогических принципов проектирования и организации ролевых игр ученые относят:

- принцип предварительного имитационного моделирования конкретных условий и игрового моделирования содержания и форм профессионально-педагогической деятельности;
- принцип проблемности содержания имитационного моделирования и процесса его развертывания в игровой модели;
- принцип совместной деятельности обучающихся;
- принцип диалогического общения;
- принцип двуплановости игровой учебной ситуации, ее направленности на достижение как игровых целей, так и учебных (А. А. Вербицкий [35], В. А. Трайнев [164]).

Суть *деловой методической игры* заключается в том, что она является формой воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности учителя иностранного языка, то есть действия студентов разворачиваются в воображаемой «мнимой» ситуации по особому сюжету, моделирующему какие-либо аспекты реальной профессионально-педагогической деятельности. Осуществляемое в процессе игры позиционное взаимодействие требует от студента вхождения в ролевую позицию других участников игры, оценки и выполнения своих действий с учетом этих позиций. Обучающиеся в ходе игры постоянно оценивают свои действия, корректируют их в соответствии с реакцией других. Это актуализирует эмпатию, системную рефлекссию и саморефлексию. В деловой методической игре органично сочетаются учебная и будущая профессиональная деятельность, при этом профессиональная деятельность выступает на первый план и является важным мотивирующим фактором. Действуя согласно сюжету, обучающийся не только осваивает учебное содержание, решая ситуационную задачу, но и учится оперативно анализировать заданные обстоятельства, планировать, перестраивать свои действия с учетом заданных параметров и действий других, принимать наиболее оптимальные решения, осваивать новые социальные роли, включаться в коллективную деятельность по решению различного рода педагогических задач.

При этом в процессе разработки деловой методической игры для будущих учителей иностранного языка следует найти такие проблемы в образовательном процессе учреждений общего среднего образования, которые позволят активизировать мотивационно-ценностную сферу личности студента, вызовут у него положительный эмоциональный отклик, заставят прожить эти ситуации. Все обучающие действия преподавателя должны быть подчинены одной цели – «формированию индивидуального педагогического образа и становлению педагогической позиции будущего учителя» [65].

Преимущества деловой методической игры как средства активизации обучения заключаются также в том, что она оказывает сильное мотивирующее воздействие. Мотивы игровой деятельности содержатся в ней

самой и способны выполнять роль «пускового» механизма при формировании профессиональной компетентности. Типичными ситуациями профессиональной и учебно-воспитательной сферы общения в деловой методической игре могут быть: проведение педагогического совета, где рассматриваются вопросы обучения иностранному языку в учреждении общего среднего образования; заседание методического объединения учителей иностранного языка, на котором обсуждаются научно-методические сообщения, стиль работы того или иного учителя, открытый урок иностранного языка; встреча учителей школы с учителем-новатором; встреча студентов-практикантов с известным ученым в области лингводидактики и методики обучения иностранным языкам и т.п.

Таким образом, можно сделать вывод, что все охарактеризованные в этой части монографии методы и приемы обучения отличаются практической направленностью, их содержательное наполнение связано с будущей профессионально-педагогической деятельностью студентов и, что очень важно, они имеют ярко выраженную ориентацию на формирование метапредметных умений, необходимых современному учителю иностранного языка: комплексно решать проблемы, координировать свои действия с другими людьми, кооперироваться и взаимодействовать для эффективного решения возникающих проблем, критически мыслить, оценивать имеющийся потенциал методических, лингводидактических, психолого-педагогических знаний и умений, творчески применять имеющиеся знания в зависимости от сложившейся ситуации, использовать дополнительные источники информации для эффективного решения профессионально-педагогических задач, анализировать собственную учебно-познавательную деятельность,

Реализация указанных методов активного обучения в процессе лингводидактической подготовки ведет к изменению позиции преподавателя, организующего работу со студентами. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности обучающихся, в педагога-менеджера и режиссера обучения. Преподаватель становится

руководителем, координатором, консультантом, к которому обращаются не по статусу, а как к авторитетному источнику информации, как к советчику и эксперту. Он организует и направляет деятельность студентов, моделируя варианты образовательных ситуаций и ситуаций методической деятельности; консультирует, воздерживаясь от прямых подсказок, «провоцируя» вопросы, размышление, рефлексивную оценку собственной деятельности обучающихся; выполняет функции фасилитации и методической поддержки личности. При такой позиции преподавателя студенты становятся активными субъектами своей учебно-познавательной деятельности, свободными в выборе способов и средств решения методических задач, а не просто потребителями некоторого набора знаний, умений, правил исполнения методической деятельности и т.д.

Обратимся далее к характеристике разработанной **системы методических упражнений и заданий**, созданной на основе описанных методов и приемов и позволяющей поэтапно и в комплексе формировать когнитивный, операционно-деятельностный и мотивационно-ценностный компоненты профессиональной компетентности учителя иностранного языка.

Вслед за ведущими лингводидактами (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова), под упражнением применительно к обучению студентов методике обучения иностранным языкам мы понимаем *специально организованное многократное выполнение методических действий с целью решения поставленной методической задачи*. Упражнение может выступать либо как единственная процедура, в рамках которой осуществляется научение – уяснение содержания методического действия, его закрепление, обобщение и автоматизация, либо как одна из процедур наряду с объяснением, заучиванием, которые предшествуют упражнениям и обеспечивают первоначальное уяснение содержания методического действия, его первичное выполнение. В этом случае упражнение обеспечивает завершение уяснения и закрепления, а также обобщения и автоматизации, что приводит к овладению методическим действием и превращением навыка в умение. По своей сути

упражнение есть материализованный процесс решения задачи, причем задача представлена в задании в виде инструкции совершить какое-либо действие (И. Л. Бим, 1988). Таким образом, и задача и задание являются компонентами упражнения. При этом задание рассматривается как средство педагогического управления учебной деятельностью студентов (план преподавателя), которое превращается в задачу при принятии задания как цели деятельности (план учения). В отличие от упражнения, задание предполагает использование ориентировочной основы действия, затрагивает потребностно-мотивационную сферу обучающегося и носит более творческий характер. По мнению С. А. Днепров, учебные задания позволяют создавать проблемные ситуации, управлять учением, активизировать познавательную деятельность обучающихся, а задачи служат дидактическим средством (условием), способствующим более эффективному усвоению знаний, развитию мыслительных умений и навыков [54].

Учебная методическая задача – это препарированная специально для целей обучения проблемная ситуация, имеющая место в реальном учебном процессе (Н. В. Языкова) и связанная с организацией, планированием и реализацией образовательного процесса по иностранным языкам, решение которой возможно лишь при условии ее анализа, соотнесения данного и искомого и применения соответствующих методических знаний и умений. Задача активизирует мыслительную деятельность студента, как бы «запускает» психологические механизмы мышления – операции анализа, синтеза, обобщения и абстрагирования, которые в процессе решения задач не только проявляются, но и совершенствуются, что оказывает определенное влияние на развитие общих интеллектуальных способностей будущего учителя иностранного языка.

Однако следует отметить, что диапазон возникающих в процессе профессиональной деятельности учителя иностранного языка проблемных ситуаций настолько широк, что вряд ли возможна их исчерпывающая классификация. В такой же степени не представляется реальным обеспечить

будущего учителя алгоритмами решения задач на все случаи профессионально-педагогической деятельности. Поэтому более важным в данной ситуации, по нашему мнению, является формирование у студентов общего подхода к проблемным ситуациям, умений анализировать их, выделять существующие для определенной задачи условия и действовать в соответствии с этими условиями. Такой подход предполагает формирование у обучающихся *методического мышления* как теоретико-практической деятельности, умения проникать в сущность педагогических явлений, устанавливать причинно-следственные связи, формулировать определения, умозаключения, выдвигать гипотезы, делать выводы на основе полученных эмпирическим путем данных (Н. В. Языкова).

На нецелесообразность абсолютизации традиционного задачного подхода указывал И. Я. Лернер. По мнению ученого, только те задачи полноценно выполняют свою функцию, способы решения которых можно представить достаточно строго, иначе возникает опасность наводнения учебного процесса произвольными задачами и вопросами, для решения которых у студентов нет необходимой подготовки [97]. Ведь методические знания и умения у студентов, начинающих изучение курса методики обучения иностранным языкам, непрочные, и познавательные задачи решаются ими на основе догадки, «прикидки», что не гарантирует формирования умений и даже мало результативно, поскольку приводит к поверхностности мышления. Достаточно строгому решению типовых профессиональных задач (ситуаций) можно научить с помощью методических упражнений.

Таким образом, методическое упражнение предопределяет деятельность студентов, практически моделирует ее, апеллирует к потребностно-мотивационной сфере, знаниям и умениям, материально обеспечивая их реализацию.

К отличительным признакам методических упражнений, направленных на формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка, относится то, что они

- включают методические задачи, решаемые учителем иностранного языка, то есть отражают внутреннее содержание решаемых учителем методических задач;
- нацелены на комплексное и взаимосвязанное развитие когнитивного, операционно-деятельностного и мотивационно-ценностного компонентов профессиональной компетентности учителя;
- могут строиться на основе текста, то есть содержать готовый фактический материал или сноску на необходимый источник;
- в качестве структурного элемента могут включать методические советы и теоретические справки.

При разработке упражнений мы также основывались на необходимости давать формулировки заданий, ориентирующих студентов на их познавательную активность и творческую самостоятельность.

Таким образом, разработанная типология методических упражнений и заданий строится с учетом видов учебно-познавательной деятельности, характера решаемых методических задач, а также отражает переход познавательной активности обучающихся от репродуктивно-подражательного через поисково-исполнительский к творческому уровню.

В соответствии с видами учебно-познавательной деятельности мы выделяем три группы упражнений и заданий: 1) *когнитивного уровня*, направленные на освоение и активизацию теоретических методических знаний, позволяющих получить системное представление об объектно-предметной области методики обучения иностранным языкам как науки и обеспечивающих формирование ориентировочной основы профессионально-методической деятельности учителя; 2) *операционно-деятельностного уровня*, нацеленные на развитие у студентов практических методических умений, связанных с планированием и организацией процесса обучения иностранному языку на разных ступенях общего среднего образования; 3) *мотивационно-ценностного уровня*, ориентированные на формирование профессионально-методических взглядов и убеждений на основе актуализации

полученных знаний и приобретенных умений, становление их профессионально-ценностных ориентаций, создание реальной системы личностных представлений о будущей профессионально-методической деятельности.

Исходя из характера решаемых студентами методических задач, мы разработали следующие типы упражнений и заданий: а) *теоретико-аналитические*, б) *конструктивно-технологические*, в) *диагностико-оценочные*, г) *рефлексивные*. Кроме того, на основании этапов формирования профессиональной компетентности студентов в рамках данных типов упражнений нами выделены *имитативно-репродуктивные*, *ситуативно-моделируемые*, *креативно-продуктивные* виды.

Основным назначением упражнений **КОГНИТИВНОГО** уровня является усвоение теоретических методических знаний: важнейших методических теорий и концепций, известных алгоритмов, методических норм и правил организации и осуществления обучения иностранному языку. Структура таких упражнений-заданий основывается на логических приемах мышления: описание методических явлений, группировка по общим и отличительным признакам, перечисление сходных и отличительных признаков, установление сходств и различий между категориями, анализ и обобщение фактов. Мы полагаем, что в системе работы над усвоением и активизацией методической теории особое внимание следует уделять овладению студентами терминотерминологической системой теории и методики обучения иностранным языкам. Именно через термины, подчеркивают исследователи, «студент овладевает теорией, поэтому необходимо, чтобы термин был четко осмыслен как единица определенной понятийной системы» [45, с. 3]. Наиболее эффективными здесь являются теоретико-аналитические упражнения и задания, направленные на уяснение содержания методических терминов, их анализ и методически корректную интерпретацию, конкретизацию, углубление понятий при сравнении разных толкований методических терминов, осознание значимости методических терминов в практике обучения иностранному языку.

Примерами таких упражнений и заданий служат следующие:

- ознакомьтесь с научно-методическим толкованием термина *содержание обучения иностранному языку*, приведенным в словарной статье, затем кратко резюмируйте его понятийное содержание;
- проанализируйте трактовки понятия *межкультурная коммуникативная компетенция*, предложенные разными авторами, и определите, насколько радикально они, на Ваш взгляд, отличаются;
- поясните, в чем заключаются существенные различия в понятийном содержании терминов *упражнение* и *прием* в обучении иностранным языкам;
- укажите «ложные» определения тех или иных методических понятий;
- сформулируйте понятийную суть термина *уровень владения иностранным языком* и сопоставьте Ваше определение с приведенным в словаре;
- сопоставьте дефиниции методических терминов *подход* и *метод*, приведенные в словарных статьях, и определите, какой из них является видовым, а какой родовым, найдите в них общие теоретические положения;
- составьте для себя список терминов, которые являются ключевыми при обсуждении проблемы контроля в обучении иностранным языкам. Какое понятийное содержание Вы вкладываете в каждый из них?
- определите понятийную взаимосвязь между социокультурной и социальной компетенциями;
- внесите правки в текст, в котором авторы пытаются охарактеризовать цели и задачи обучения иностранному языку на современном этапе. Попробуйте исправить терминологические неточности, случаи методической некорректности.

Примерами упражнений данной группы могут служить также методические кроссворды, терминологические диктанты.

Важное значение в работе с методическими понятиями имеет их систематизация, которая позволяет вскрыть существенные связи между ними в едином терминологическом поле, служит более глубокому проникновению

в содержание методических понятий и в целом способствует развитию системного методического мышления студентов. Систематизация понятий может проходить путем построения *классификационных схем понятий*, то есть в виде системы, в которой зафиксированы родовидовые отношения между тематически связанными терминами.

Выявление родовидовых отношений проводится путем деления наиболее широких методических понятий (подходы, методы обучения, обучение аудированию, говорению, чтению, письменной речи). Деление осуществляется на основе информации, представленной в учебной литературе по методике обучения иностранному языку.

Примеры классификационных схем методических понятий представлены на рис. 3.2.4; 3.2.5.

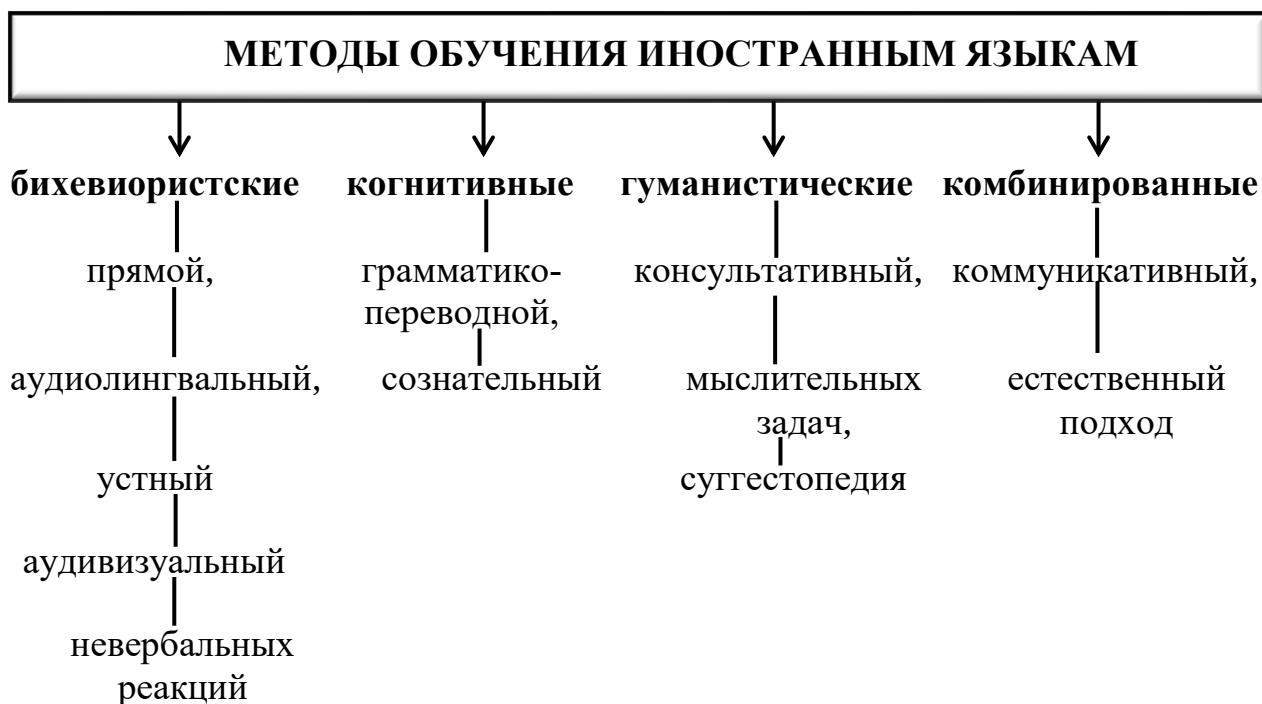


Рис. 3.2.4. Классификационная схема понятия «методы обучения иностранным языкам» в английской методической литературе (Дж. Ричардс, Т. Роджерс)

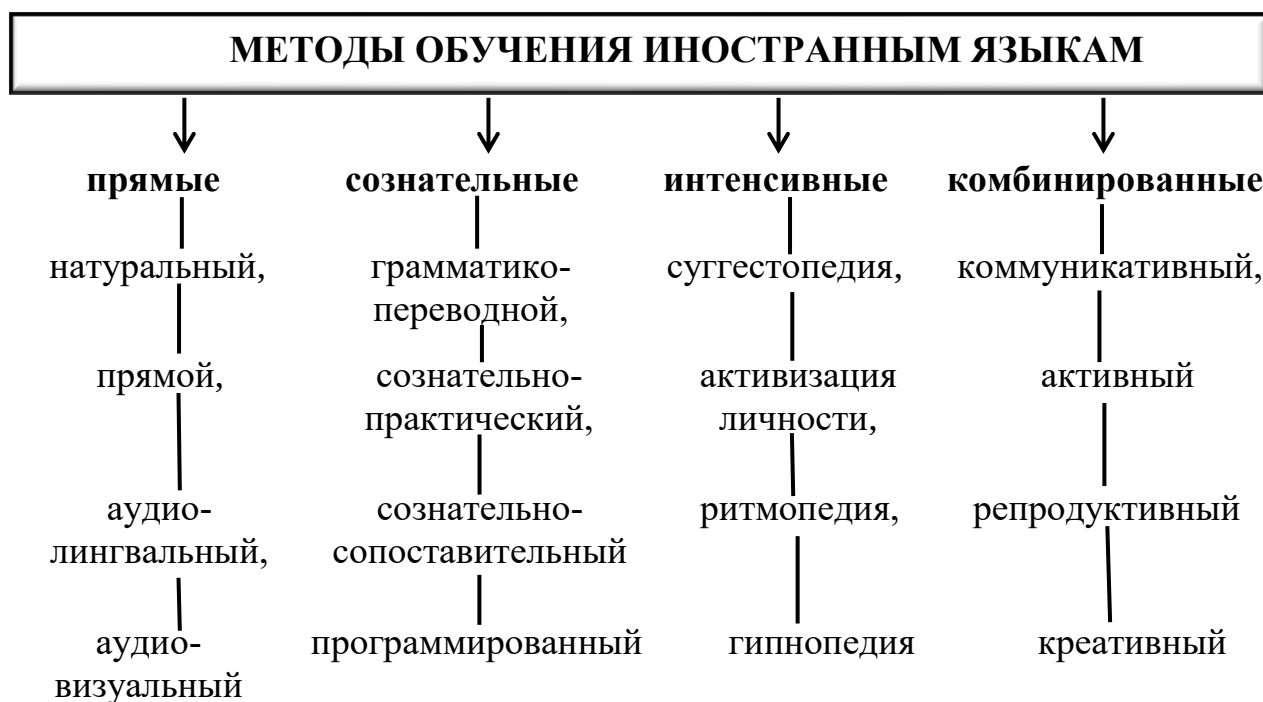


Рис. 3.2.5. Классификационная схема понятия «методы обучения иностранным языкам» в русскоязычной методической литературе (Б. А. Глухов, А. Н. Щукин)

Теоретико-аналитические упражнения могут выполняться на всех этапах формирования профессиональной компетентности студентов. На репродуктивно-подражательном этапе студенты усваивают методические категории на уровне их восприятия и воспроизведения в знакомой типовой ситуации, осуществляют вариативные действия по их опознанию, конкретизации, выбору, комбинированию, структурированию посредством выполнения имитативно-репродуктивных упражнений, выполняемых с использованием большого количества развернутых опор.

На поисково-исполнительском этапе используются ситуативно-моделирующие виды упражнений на воспроизведение и расширенную трактовку, интерпретацию теоретической методической информации, определение ее ценности для тех или иных условий обучения, причем в условиях новых нестандартных ситуаций при решении конкретной методической задачи. При этом дидактические опоры в этих упражнениях имеют более свернутый обобщенный характер.

В качестве примера данного вида упражнений можно привести следующее задание: студентам предлагается ознакомиться с проблемной педагогической ситуацией, связанной с некорректным использованием того или иного методического приема, и попытаться дать совет коллеге, какой прием лучше использовать в сложившейся ситуации, раскрыть содержание данного приема, его функциональное назначение.

Или другой пример: студентам предлагается пояснить суть бихевиористского и когнитивного подходов в обучении иностранному языку и выразить свою оценку (дать разъяснение) эффективности и целесообразности их использования в конкретных условиях обучения.

На творческом этапе рекомендуется использовать креативно-продуктивные упражнения, нацеленные на творческий методический анализ, конкретизацию и обобщение теоретических методических положений, создание собственного методического продукта. Специфика данного вида упражнений заключается в том, что учебная методическая задача овладения определенным методическим действием, формулируемая до сих пор преподавателем, ставится обучающимся уже самостоятельно в зависимости от специфики проблемной ситуации. Обладая некоторым объемом знаний психолого-педагогического, лингводидактического, логико-методологического характера, знаниями о самой познавательно-методической деятельности, а также основными обобщенными характеристиками предмета методики, выраженными в методических категориях, студенты сами выводят новое (для них) теоретическое знание и практическое решение проблемы.

Креативно-продуктивные упражнения часто имеют комплексный характер, включают решение нескольких методических задач. Например, студентам предлагается объяснить, как реализуется принцип преемственности на разных ступенях обучения иностранному языку в учреждениях общего среднего образования. Для этого им нужно актуализировать знания о принципах обучения иностранному языку в учреждениях общего среднего образования, проанализировать учебные программы и учебники по иностран-

ному языку для первой, второй и третьей ступени обучения с точки зрения реализации принципа преемственности (выяснить, какие учебные задания дублируются, оправданно или неоправданно; каким образом идет изменение в формировании навыков и развитии умений учащихся; какие знания учащихся необходимо использовать на той или иной ступени, расширяя и углубляя их), сформулировать научно-практические рекомендации для учителя, каким образом реализовать принцип преемственности на разных ступенях обучения иностранному языку в учреждениях общего среднего образования. В таких упражнениях в максимальной степени проявляется творчество будущих учителей в их познавательной деятельности, которая, по мнению психологов, представляет собой «способность и умение видеть педагогическую задачу, самостоятельно находить (создавать) способы ее решения и рационально применять известные способы решения в новых учебных и педагогических ситуациях» [53, с. 35].

Упражнения и задания **операционно-деятельностного** уровня нацелены на формирование у студентов умений решать профессионально-методические задачи, связанные с учебно-практической деятельностью учителя по проектированию и организации процесса обучения иностранному языку на основе актуализации усвоенной методической теории, а также имеющегося собственного опыта изучения иностранного языка. Эти упражнения характеризуются высокой степенью осмысленности методической деятельности, целенаправленностью, активностью, самостоятельностью, обращенностью и открытостью к смежным с методикой дисциплинам, рефлексией собственной учебно-познавательной деятельности. Эта группа упражнений представлена всеми четырьмя типами: *теоретико-аналитическими, конструктивно-технологическими, диагностико-оценочными и рефлексивными.*

Т е о р е т и к о - а н а л и т и ч е с к и е упражнения данного уровня направлены на профессионально-методический анализ нормативно-правового и учебно-методического сопровождения учебного процесса, то есть программно-методических материалов (концепции учебного предмета

«Иностранный язык», образовательных стандартов, учебных программ по иностранному языку), учебно-методических комплексов, дополнительных учебно-методических разработок, контрольно-измерительных материалов для выбора наиболее эффективных обучающих и оценочных приемов и технологий, прогнозирования возможностей их использования применительно к конкретным условиям обучения, оценивания их с точки зрения современной теории обучения иностранным языкам.

К этому типу относятся также упражнения на профессионально-методическое наблюдение уроков иностранного языка с последующим их анализом с точки зрения современных требований к уроку, а также на лингводидактический анализ учебного материала (языкового и речевого) для моделирования процесса обучения иностранному языку и культуре, прогнозирование трудностей, условий, оптимальных средств овладения учащимися иностранным языком как средством межъязыкового межкультурного общения.

Например, при обучении иноязычной лексике студентам ставится задача определить денотативное и коннотативное значения слов, подлежащих усвоению, сопоставить их значения в родном и иностранном языках, проанализировать варианты национально-специфического и стилистического употребления слова, установить возможные трудности их усвоения учащимися, продумать ситуации их употребления, которые могут привести к межкультурным конфликтам, составить алгоритм работы над национально окрашенной лексикой.

При подготовке уроков по обучению иноязычной грамматике студенты решают следующие методические задачи: проводят лингводидактический анализ речевых образцов, выделяют в них особенности формы, грамматического значения и употребления, устанавливают возможные трудности их усвоения с точки зрения межъязыковой, внутриязыковой и культурной интерференции, предлагают оптимальные приемы обучения.

Конструктивно-технологические упражнения строятся на основе заданий, направленных на самостоятельное планирование и разработку дидактических сценариев уроков или их фрагментов, а также на конструирование непосредственных учебных материалов и заданий. Данные упражнения связаны с такими методическими действиями, как отбор и дозировка учебного материала, определение методов, способов, приемов, средств обучения в моделируемой учебной ситуации, прогнозирование вероятных действий обучающихся в той или иной ситуации, определение оптимальной последовательности методических действий, моделирование и создание речевых ситуаций, выработка и принятие самостоятельных решений в моделируемой учебной ситуации, аргументация правильности / неправильности методического решения. Такие действия и реализующие их умения предполагают не только собственно профессиональный, но в значительной степени творческий аспект в деятельности учителя иностранного языка, поскольку при планировании своих обучающих действий важно учитывать специфику учебного материала, соотносить его с особенностями обучения на разных образовательных ступенях, условиями и возможностями реализации основных принципов обучения и др.

Примерами таких упражнений являются следующие:

- создайте условную или проблемную ситуацию для составления учащимися монологов и диалогов по теме. Продумайте, какие опоры и в каком случае следует предложить отдельным учащимся;
- на основе памятки по работе с текстом для чтения составьте план урока по обучению учащихся 7 классов ознакомительному чтению на иностранном языке;
- сгруппируйте лексические единицы по следующим основаниям: абстрактное/конкретное, однозначное/многозначное; предложите приемы первичного ознакомления учащихся с ними;
- предложите варианты использования функциональной модели диалога в качестве опоры для обучения диалогической форме иноязычного общения;

- сформулируйте речевую установку для обучающихся, где речевая задача общения на иностранном языке жестко обуславливает употребление изучаемых лексических единиц (грамматических структур);

- придумайте исходный контекст для ознакомления учащихся с грамматическим явлением «Степени сравнения имен прилагательных», а также опоры, обеспечивающие возможность применения индуктивного метода обучения;

- разработайте памятку для овладения учащимися многозначными лексическими единицами. Воспользуйтесь следующими словарями английского языка: New Junior English Dictionary (Longman, 1993), English Dictionary for advanced learners (Macmillan, 2000);

- составьте список из 10 английских пословиц и определите, какие ценности англосаксонской культуры лежат в основе этих пословиц. Разработайте комплекс проблемных культуроведческих заданий, направленных на усвоение знаний о ценностях англосаксонской культуры в диалоге с родной;

- разработайте культуроведческий комментарий для введения безэквивалентных слов (*doggy-bag, milkman, lunch*);

- приведите примеры возможного использования следующих видов дополнительных материалов на уроке иностранного языка: загадки, пословицы и поговорки, афоризмы, песни, рифмовки, скороговорки и т.д.

Диагностико-оценочные упражнения связаны, с одной стороны, с прогнозированием и идентификацией языковых и речевых ошибок учащихся, оцениванием и коррекцией смысловой стороны речи учащихся, с другой – с выявлением источников и причин ошибок, определением мер по их исправлению и предупреждению, установлением причинно-следственных связей между ошибками учащихся и недостатками в работе учителя, применением коммуникативных способов исправления ошибок учащихся.

Например:

- определите возможные объекты контроля по следующим способам контроля: словарный диктант, управляемая беседа, языковые игры, написание личного письма, изложение, тест на восстановление (cloze-test), имитативные (симулятивные) задания;

- расширьте следующий список коммуникативно ориентированных способов исправления ошибок учащихся:

- ✓ указание на зону ошибки, например, *Watch your grammar, Article, Mind your pronunciation;*

- ✓ подсказка через предъявление образца, например, студент сделал ошибку *I just read the article*, учитель подсказывает *You've just read the article, haven't you?;*

- ✓ уточнение содержания высказывания, студент сделал ошибку *I lived here for ten years*, учитель уточняет *Do you still live here? What about the tense form in the sentence?;*

- ✓ ...;

- определите причину данной ошибки в речи учащихся *She taked the situation seriously* (интерференция родного языка; внутриязыковой перенос; чрезмерные обобщения). Как можно снизить количество таких ошибок в речи учащихся?

- укажите, какие действия учителя в данных ситуациях являются ошибочными, и обоснуйте возможные причины ошибочных действий учителя:

- ✓ учитель совсем не исправляет ошибки учащихся в устной речи;

- ✓ учитель исправляет каждую ошибку учащегося в устной речи, постоянно перебивая его;

- ✓ учитель оценивает только домашние задания, но не работу на уроке;

- ✓ учитель не комментирует выставленные учащимся отметки;

- о каких ошибках в письменных работах учащихся могут сигнализировать следующие знаки: *Sp, P, WO, V, Gr, Art, Pr?*

Рефлексивные упражнения позволяют будущему учителю осмыслить и осознать себя, свой внутренний потенциал (личностный и профессиональный), критически анализировать способы своей учебно-познавательной и профессионально-педагогической деятельности. Основным назначением таких упражнений является развитие умения видеть себя со стороны, формирование установки на постоянный самоанализ своих действий, осмысление своего профессионального «я». Осмысливая собственную образовательную деятельность, студент акцентирует внимание как на «знаниевых» продуктах деятельности, так и на структуре самой деятельности, которая привела его к созданию данных продуктов, для повышения ее эффективности в дальнейшем.

Примерами упражнений для развития интеллектуальной рефлексии студентов являются: заполнение анкет и вопросников по результатам микропреподавания (Например: *Что я знаю? Что мне помогло и почему у меня получилось? Что я использовал? Что мне нужно усовершенствовать? Чему я научился? Какие формы работы вызвали наибольший интерес и почему? Что я чувствовал? Какие были трудности? Как я их преодолел?*); ведение дневниковых записей, фиксирующих события профессиональной деятельности (например, во время педагогической практики) с последующим анализом и осмыслением.

Также это может быть рефлексивный самоанализ изучения научно-методической литературы. Например, самостоятельное изучение литературы по определенной методической проблеме может сопровождаться опросником: 1. *Что нового я узнал, изучив материалы этой главы?* 2. *Какая методическая идея в этой главе произвела на меня наибольшее впечатление?* 3. *С какими идеями этой главы я не совсем согласен? Почему?* 4. *Какой вывод для себя я могу сделать, прочитав эту главу?* 5. *Какие идеи или материалы данной главы будут особенно востребованы в моей будущей профессионально-педагогической деятельности?*

Особое значение в формировании умения самостоятельно решать практические методические задачи имеют упражнения на анализ собственного опыта изучения иностранного языка, так как такие упражнения являются стимулами к выведению будущего учителя в рефлексивную позицию по отношению к своей будущей профессиональной деятельности и себя как ее субъекта. В качестве примера задания может быть предложена следующая формулировка: «Приходилось ли вам сталкиваться с такой ситуацией, что, зная грамматическое правило, учащиеся продолжают делать ошибки на это правило в спонтанной речи? Как вы думаете, почему так происходит?». Выполнение таких упражнений выводит студентов на новый уровень размышлений относительно тех или иных методических явлений, способствует комплексному осмыслению проблемы/учебной ситуации, устранению разрыва между знанием как таковым и его применением.

Для развития эмоциональной готовности к эффективному педагогическому взаимодействию с учащимися на уроке иностранного языка может использоваться упражнение «Грани моего “я”», которое содержит такое задание:

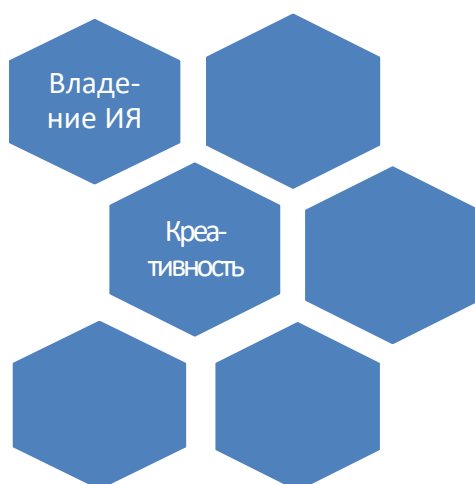
- Ориентируясь на «окна Джогари» (четыре «пространства» личности: арена – то, что я знаю о себе и знают окружающие обо мне; фасад – то, что я не знаю о себе, например, привычка перебивать говорящего; скрытая область – то, что я скрываю от других в силу тех или иных причин; неизвестное, бессознательное – то, что скрыто и от меня и от других, включая скрытые возможности), проведите вместе со своими близкими или одноклассниками микроисследование, которое поможет вам раскрыть свое «я» и понять себя как личность. Охарактеризуйте грани Вашего «я»: воспринимаемое с внешней стороны, реальное, идеальное, будущее.

Для осознания уровня своей готовности к профессиональной деятельности обучающимся можно предложить упражнение, в котором им необходимо в форме «бриллианта» выложить модель «профессиональной компетентности» и «защитить» логику расстановки компонентов (рис. 3.2.6). Студентам предлагаются следующие карточки:

Профессиональная компетентность – это:

- 1) увлеченность педагогической деятельностью;
- 2) умение общаться на иностранном языке и организовывать учебное иноязычное общение;
- 3) владение иностранным языком в совершенстве;
- 4) умение технологично проектировать собственную профессионально-педагогическую деятельность;
- 5) креативность в педагогической деятельности;
- 6) глубокое знание психолого-педагогических основ обучения, воспитания и развития учащегося средствами иностранного языка;
- 7) рефлексия собственной профессионально-педагогической деятельности;
- 8) обладание профессионально важными качествами личности.

1 команда



2 команда

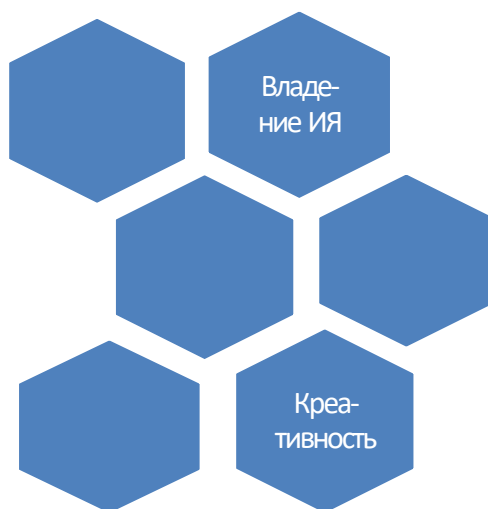


Рис. 3.2.6. Модель «профессиональной компетентности учителя иностранного языка»

Студенты иерархизируют важные компоненты, входящие в состав профессиональной компетентности и представляют их в последовательности, приоритетной для каждой из команд.

Выполнение таких упражнений, побуждающих студентов к активному самоанализу и осмыслению своих действий, а также своих профессиональных и личностных качеств, позволяет научиться осознанно планировать свою деятельность, отслеживать выполнение поставленных целей и корректировать дальнейшую работу, осознавать свою индивидуальность, уникальность и предназначение, что в конечном итоге ведет к формированию собственной позиции будущего учителя, развитию его как субъекта методической деятельности.

Упражнения и задания **мотивационно-ценностного** уровня служат формированию у будущего учителя иностранного языка профессионального мировоззрения как системы методических взглядов и убеждений, что часто называют термином *методическое кредо*. Данные упражнения строятся на основе заданий, актуализирующих внутреннюю структуру профессионально-педагогической деятельности учителя – представления, образы, интересы, профессиональные мотивы, индивидуально-типологические особенности и профессионально важные качества будущего специалиста – и обеспечивающих осознание будущим учителем себя как профессионала, формирование знаний о профессиональной реальности и своем месте в ней, системы представлений о себе в контексте будущей профессионально-педагогической деятельности, умений оценить возможности и способности к своему профессиональному росту. Важно создавать образ профессиональной работы, отражать позитивную образовательную среду, в которой работает учитель иностранного языка, духовно-нравственную, творческую составляющую личности учителя иностранного языка и его профессионально-педагогической деятельности. Упражнения, связанные с формированием методических взглядов и убеждений, могут включать задания на сопоставление методических идей и подходов; изложение своих профессионально-

методических взглядов на определенную проблему; составление памяток, советов, рекомендаций для учителя. Собственная позиция будущего учителя иностранного языка формируется в процессе выполнения заданий по комментированию цитат известных ученых, не потерявших своей актуальности.

Например:

- Прокомментируйте метафорическое высказывание Н. М. Шанского: «Лингвист может и не быть методистом. Настоящий же методист всегда является одновременно и хорошим лингвистом» (1969, с.13–14).

- Л. В. Щерба называл методику «падчерицей языкознания». Прав ли был ученый? Выскажите свои собственные суждения.

- Прокомментируйте нижеизложенную цитату К. Д. Ушинского. Выразите свое согласие либо несогласие с ней:

«Невозможно написать краткое педагогическое руководство, где преподаватель может найти прямое указание, как поступать в том или ином случае. Необходим собственный анализ происходящих событий, собственное видение существа дела, поиск необходимых педагогических средств».

К профессионально-мировоззренческим упражнениям мы относим также написание методического эссе. К примеру, студентам предлагается тема для эссе-рассуждения «Методическое кредо учителя иностранного языка», в ходе написания которого они размышляют над тем, какие характеристики личности учителя важны для эффективной организации процесса обучения иностранному языку и культуре. Рассуждают о роли, функциях, гуманистической миссии учителя иностранного языка в современном поликультурном и мультилингвальном мире; морально-этических, эстетических и иных нормах деятельности учителя; знаниях и умениях, необходимых современному учителю иностранного языка; стилях взаимодействия с обучающимися. Основная цель подобных размышлений – помочь студентам осознать и самостоятельно сформулировать собственное методическое кредо, ориентированное на предстоящую педагогическую деятельность.

Таким образом, методика формирования профессиональной компетентности учителя иностранного языка, включающая арсенал методов и приемов активного обучения, используемых в комплексе с системой методических упражнений и заданий, применяемых на разных этапах обучения, представляет собой систему воздействий на учебный процесс и личность обучающегося, обеспечивающую взаимосвязанное и интегративное формирование когнитивного, операционно-деятельностного и мотивационно-ценностного компонентов профессиональной компетентности.

3.3. Научно-методическое обеспечение формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования

Разработанная методическая система лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного, реализованная через экспериментальную методику, нашла отражение в научно-методическом обеспечении процесса формирования профессиональной компетентности студентов в области обучения учащихся иностранному языку и культуре.

Концептуальные идеи, положенные в основу системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка, были учтены при разработке образовательных стандартов высшего образования I ступени по специальностям 1-21 06 01-01 «Современные иностранные языки (преподавание)» и 1-21 03 08 «Иностранные языки (с указанием языка)» в логике новых требований к профессиональной компетентности учителя иностранного языка.

Научно-методическое обеспечение получило внедрение через следующие компоненты: учебную программу дисциплины «Методика преподавания иностранных языков», учебную программу спецкурса «Методика обучения межкультурному общению на иностранном языке в учреждениях общего среднего образования», курс лекций к спецкурсу [149], электронный учебно-

методический комплекс по учебной дисциплине «Методика преподавания иностранных языков» [183], учебное пособие по английскому языку «Exploring the World of Intercultural Communication and Co-operation» [143].

Отметим, что научно-методическое обеспечение представляет собой открытую целостную систему методических материалов (учебных программ, учебно-методических и учебных пособий), объединенных единой педагогической концепцией, которая ставит цель повышения качества лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка. Целостность системы обеспечивается реализацией исходных методологических позиций, совокупностью задач лингводидактической подготовки, отражением в нем содержания и методики формирования профессиональной компетентности.

Компоненты научно-методического обеспечения комплексно реализуют идею целостного профессионально-личностного развития студента, способствуют созданию предпосылок и условий интегрированного когнитивного, операционно-деятельностного и аксиологического развития личности будущего учителя иностранного языка.

Разработанное на единых теоретических основаниях системного, культурологического, компетентностного, личностно ориентированного и деятельностного подходов, научно-методическое обеспечение синхронизировано с обновленными образовательными стандартами и учебными программами по иностранному языку для учреждений общего среднего образования и отражает общую ориентацию на развивающую стратегию лингводидактической подготовки студентов, направленность на комплексное и взаимосвязанное формирование и развитие профессионально значимых компетенций (психолого-педагогической, профессионально-коммуникативной, лингводидактической, методической, социокультурной, информационно-коммуникационной, самообразовательной).

В качестве педагогических приоритетов, реализуемых в научно-методическом обеспечении лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка, выступают следующие.

Первый приоритет связан с нацеленностью научно-методического обеспечения на компетентностно ориентированное содержание и результаты методического образования.

Второй приоритет: направленность обновленного содержания образования на достижение студентом образовательных результатов в круге не только предметных, но и личностных и метапредметных компетенций для целенаправленного формирования его методического опыта.

Третий приоритет состоит в усилении практикоориентированности лингводидактической подготовки при сохранении ее фундаментальности. Признается, что основной структурной единицей учебной программы являются не знания и умения, а *способы деятельности*, которые включают действия, а действия, в свою очередь, – операции, последовательное формирование которых позволяет преодолеть диссонанс между когнитивным, деятельностным и аксиологическим развитием личности будущего учителя.

Четвертый приоритет заключается в укреплении межпредметных связей, что обусловлено полипарадигмальностью современной методики обучения иностранному языку как научной и учебной дисциплины. В содержание методического образования интегрированы знания из смежных научных областей (лингвистики, лингвокультурологии, психологии, психолингвистики, педагогики и др.), поскольку любая профессионально-педагогическая задача, решаемая учителем иностранного языка, является полидисциплинарной. Методика обучения иностранному языку служит наиболее удобной площадкой для интеграции дисциплин лингвистического и педагогического циклов.

Пятый приоритет: обеспечение широкой актуализации межкультурных аспектов методического образования, что предопределяется доминирующей в последние десятилетия межкультурной парадигмой языкового образования.

Шестой приоритет состоит в стимулировании самообразовательной деятельности будущих учителей, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий [150].

Все это позволяет говорить о перспективном и упреждающем характере научно-методического обеспечения, его ориентации не только на сегодняшний, но прежде всего на завтрашний день за счет формирования актуальных и опережающих компетенций.

Учебные программы. Была подготовлена учебная программа дисциплины «Методика преподавания иностранных языков» для студентов, обучающихся по направлению специальности 1-21 06 01-01 «Современные иностранные языки (преподавание)». Программа разработана с учетом современных требований к учителю иностранного языка в условиях информационного общества, изменившегося в последние годы социокультурного контекста изучения иностранного языка и обучения ему, а также актуального состояния методики обучения иностранным языкам как научной и учебной дисциплины. В ней учтены современные мировые тенденции и национальные приоритеты Республики Беларусь в развитии языкового образования.

В структуру учебной программы входят: *пояснительная записка*, раскрывающая цель и задачи обучения дисциплине, ее место в системе подготовки специалиста с высшим образованием, требования к освоению учебной дисциплины, формы текущей аттестации; *содержание учебного материала*, представленное примерным тематическим планом и содержанием разделов и тем; *учебно-методическая карта* дисциплины, отражающая количество часов, отводимых на каждую тему, виды учебной деятельности студентов, формы контроля, планируемые результаты обучения по каждой теме. В *информационно-методической части* учебной программы указан список рекомендуемой к использованию основной и дополнительной литературы, даются рекомендации о формах организации самостоятельной работы студентов, а также содержание и способы критериального оценивания образовательных результатов студентов.

Целью обучения по учебной дисциплине «Методика преподавания иностранных языков» является формирование профессиональной компетентности как интегративного свойства личности учителя иностранного

языка, обеспечивающего способность и готовность самостоятельно и продуктивно осуществлять деятельность по обучению учащихся учреждений общего среднего образования иностранному языку и культуре посредством актуализации психолого-педагогической, профессионально-коммуникативной, лингводидактической, методической, социокультурной, информационно-коммуникационной и самообразовательной компетенций.

Основные *задачи* обучения по учебной дисциплине:

- сформировать у студентов научно обоснованное представление о характере и специфике профессиональной деятельности учителя иностранного языка;
- сформировать когнитивный, операционно-деятельностный, мотивационно-ценностный компоненты профессиональной компетентности: комплекс теоретических методических знаний, позволяющих получить системное представление об объектно-предметной области методики обучения иностранному языку как науки и обеспечивающих формирование ориентировочной основы профессионально-методической деятельности учителя; методических умений, связанных с планированием и организацией процесса обучения иностранному языку на разных ступенях общего среднего образования; систему профессиональных мотивов, отношений, ценностей;
- развить творческий потенциал будущего учителя иностранного языка, умение самостоятельно и креативно применять приобретенные знания и умения в новых, нестандартных ситуациях;
- развить критическое методическое мышление для решения образовательных, воспитательных и развивающих задач в системе непрерывного обучения иностранному языку и культуре, для выработки собственных методических решений в условиях вариативности методов, приемов, средств обучения;
- развить методическую рефлексию у студентов, обеспечивающую оценку своей методической грамотности, стремление к постоянному профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию.

Содержание программы сосредоточено на наиболее значимых областях методики обучения иностранным языкам и носит междисциплинарный характер. В ключевых тематических разделах курса «Общетеоретические основы методики обучения иностранным языкам в учреждениях общего среднего образования», «Методика обучения иноязычному речевому общению в учреждениях общего среднего образования», «Управление учебно-познавательной деятельностью учащихся в процессе обучения иностранным языкам» учтены инновационные направления и идеи современной педагогики, психологии, философии, социологии, других научных дисциплин. В частности, в основе курса лежат идеи развития профессиональной и учебной автономии, положения антропоцентрического и личностно ориентированного подходов, гуманистические идеи педагогической науки, направления культурологического подхода в образовании. Интеграция в содержании учебной программы общепрофессиональных и методических знаний в сочетании с их прикладной направленностью создает те естественные условия, в которых студент из объекта профессиональной лингводидактической подготовки превращается в субъект социокультурного развития.

Отличительным преимуществом данной программы является определение образовательных результатов в формулировках, отражающих не единицы усваиваемого содержания, а готовность обучающихся решать различные профессионально-педагогические задачи.

Программа фокусирует внимание на трех компонентах профессиональной компетентности учителя иностранного языка (когнитивном, операционно-деятельностном, мотивационно-ценностном), их взаимосвязанном формировании и развитии. В ней впервые представлены и конкретизированы аксиологические аспекты содержания методического образования: профессионально значимые качества личности учителя иностранного языка, необходимые для успешного функционирования и самореализации в профессиональной сфере, которые подлежат становлению в условиях институционального методического образования и самообразования.

Ставя задачу привести преподавание курса методики в высшей школе в соответствие с новыми нормативными документами по языковому образованию учащихся учреждений общего среднего образования, а также программами будущего, которые только проектируются в образовательном пространстве Республики Беларусь, при разработке данной программы мы пересмотрели требования к образовательным результатам студентов по учебной дисциплине и расширили их за счет включения «гибких навыков» (*soft skills*), так называемых навыков «широкого применения» (способность критически мыслить, комплексно решать возникающие проблемы, творческая нацеленность на решение профессионально-педагогических задач, социально-эмоциональный интеллект, цифровая грамотность и др.). При этом гибкие навыки рассматриваются не как дополнительное содержание образования, а распределяются по всему содержанию методического образования, «растворяются» в основном содержании образования, укрупняя его. В данном случае мы руководствовались тем, что учителю для того, чтобы быть готовым и способным формировать гибкие навыки у учащихся, необходимо самому обладать ими.

Гибкие навыки являются частью учебной программы, что отражается в требованиях к знаниям, умениям студентов (например, «студенты должны уметь креативно использовать информационно-коммуникационные и ресурсы Интернет для моделирования процесса обучения иностранному языку и культуре в разных образовательных контекстах», или «уметь прогнозировать трудности усвоения учащимися иноязычной лексики с национально-культурным компонентом содержания, используя данные лингвокультурологии, социолингвистики, и создавать культуроведческий комментарий для разного контингента обучающихся» и др.), а также в формах и видах учебной деятельности студентов, предлагаемых к использованию в рамках учебной дисциплины. Программа ориентирует на критические и творческие практики познания, такие как поиск информации и генерация идей, совместное наращивание и творческое использование приобретенных предметных методических знаний, привлечение знаний из смежных научных областей, постоянная рефлексия и самоанализ собственных действий.

Новизна программы заключается в том, что знания и умения, которые должны приобрести студенты, представлены в соотношении с контекстом их использования, показана практика их применения, ситуации использования приобретенных умений. Это обеспечивает постоянную вовлеченность студентов в процесс познания.

В отличие от существовавших ранее программ по данной дисциплине в учебно-методической карте тематика разделов представлена в четкой корреляции с видами учебной деятельности студентов на лекционных, практических/семинарских занятиях, в ходе самостоятельной работы, а также с формами контроля и планируемыми образовательными результатами, которые сформулированы в терминах *знать, уметь, владеть* и соотнесены с формируемыми компетенциями. Такое развернутое структурное представление содержания образовательного процесса по учебной дисциплине служит усилению практико-ориентированной направленности лингводидактической подготовки будущего учителя при сохранении фундаментальности предметных методических знаний.

В программе предлагаются компетентностно ориентированные оценочные средства определения успешности учебно-познавательной деятельности студентов, даются рекомендации по организации их самостоятельной работы. Формы контроля, рекомендуемые к использованию, отличаются комплексным подходом к оцениванию профессиональной компетентности студентов, имеют интегрирующую межпредметную природу, призваны выявлять способность студента решать профессиональные педагогические задачи в процессе обучения иностранному языку. При этом оценке подлежат три компетентностные составляющие: когнитивная, операционно-деятельностная и мотивационно-ценностная.

Для расширения и углубления базового курса методики преподавания иностранных языков с учетом актуализирующейся в последние годы межкультурной парадигмы языкового образования была подготовлена учебная программа спецкурса «Методика обучения межкультурному общению на иностранном языке в учреждениях общего среднего образования». Данная учебная дисциплина входит в цикл общенаучных и общепрофес-

сиональных дисциплин, является учебной дисциплиной компонента учреждения высшего образования, определяемой по выбору студента, и призвана обогатить знания студентов об особенностях обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации в современном глобализованном мире.

Целью освоения программы учебной дисциплины «Методика обучения межкультурному общению на иностранном языке в учреждениях общего среднего образования» является дальнейшее развитие профессиональной компетентности студентов, обеспечивающей их способность успешно решать профессионально-педагогические задачи, связанные с формированием у учащихся учреждений общего среднего образования межкультурной коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку.

Основные *задачи* обучения по учебной дисциплине состоят в следующем:

- обогатить знания студентов о современном состоянии языкового образования, мировых тенденциях и национальных приоритетах в его развитии;
- расширить представления о смене научных парадигм в теории и методике обучения иностранным языкам, о межкультурной парадигме языкового образования;
- ознакомить с новой лингводидактической концепцией, связанной с глобальным распространением английского языка в мире и его диверсификацией (World Englishes Paradigm);
- сформировать знания о междисциплинарных основах обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации;
- углубить знания о вариативности культуроведчески ориентированных подходов и принципов формирования межкультурной коммуникативной компетенции;
- развить умения творчески применять новейшие методы, приемы, технологии в обучении языковым средствам межкультурного иноязычного общения, говорению как форме устного межкультурного общения, а также невербальному межкультурному общению;

- развить умения адекватно использовать ресурсы поликультурного и многоязычного интернет-пространства для моделирования межкультурного общения в учебных условиях;
- продолжить развитие критического методического мышления относительно возможностей и перспектив использования современных технологий и средств в обучении межкультурному общению на иностранном языке;
- актуализировать у студентов потребность в дальнейшем профессионально-методическом развитии.

Новизна спецкурса заключается в акцентуации особенностей обучения английскому языку с учетом произошедшей в последние годы его диверсификации (появление множества вариантов, отличающихся друг от друга тем, что в каждом из них проецируется не только культура исконных носителей языка, но и культура тех, кто пользуется им как международным средством общения). Студенты расширяют свои знания о плюрицентричности (*pluricentricity*) современного английского языка, разнообразии его общественных функций в современном поликультурном мире, о дидактическом потенциале иностранного языка (в нашем случае английского) как учебного предмета, о новейших подходах, методах и приемах обучения английскому языку как средству глобальной межкультурной коммуникации (в том числе как современному *лингва франка*), осознают социальную и гуманитарную значимость своей профессии и себя как субъекта образовательной и культурно-просветительской деятельности [146].

Содержание учебного материала представлено следующими разделами:

1. Современное языковое образование и межкультурная коммуникация.
2. Иностранный язык в современном поликультурном мире и новые направления в обучении ему.
3. Междисциплинарные основы обучения межкультурному общению на иностранном языке.
4. Культуроведчески ориентированные подходы к обучению иностранному языку как средству межкультурной коммуникации.

5. Методика обучения языковым средствам межкультурного общения на иностранном языке.

6. Методика обучения устным и письменным видам межкультурного иноязычного общения.

7. Методика обучения невербальному межкультурному общению.

8. Методика организации эффективного педагогического общения при обучении иностранному языку как средству межкультурной коммуникации.

Учебной программой предусмотрена интенсивная самостоятельная работа студентов, которая приобретает черты творческой, исследовательской. Для управления самостоятельной учебно-познавательной деятельностью студентов в программе рекомендуются к использованию задания на комплексный методический (включая социокультурный) анализ учебной литературы по иностранному языку с межкультурной составляющей; лингводидактический анализ эмпирического материала, нашедшего отражение в интернет-блогах, форумах и касающегося межкультурных барьеров, социокультурных помех, культурного шока; просмотр видеолекций в YouTube известных лингвистов, методистов и составление их опорных конспектов; конструирование серии проблемных культуроведческих заданий по определенной тематике для конкретных учебных условий; написание методического эссе; подготовку и проведение лекции в тандеме с преподавателем; разработку и публичную защиту проекта по одной из актуальных проблем обучения межкультурному иноязычному общению на разных ступенях общего среднего образования. Такие задания обеспечивают актуализацию теоретических знаний, практических умений и личностных качеств будущего учителя иностранного языка, способствуют развитию критического мышления, исследовательской самостоятельности и независимости, творческой нацеленности на решение профессионально-педагогических задач, а также умений в области сотрудничества и сотворчества.

Учебные пособия. Новизна содержательного наполнения рассмотренного выше спецкурса потребовала подготовки и написания к нему курса лекций «Методика обучения межкультурному общению на иностранном языке в учреждениях общего среднего образования» [149], который

предназначен для студентов, обучающихся по направлениям специальности «Современные иностранные языки (преподавание)» и «Иностранные языки (английский)», а также для преподавателей и учителей иностранного языка.

Основная цель курса лекций – дать актуальный теоретический и практический материал, обогащающий основной курс методики обучения иностранным языкам за счет включения в него межкультурных аспектов современного языкового образования, который может быть использован студентами в ходе самостоятельной работы, поскольку для осознания сущности современной методики обучения иностранному языку как средству межкультурного иноязычного общения будущему учителю необходимо ориентироваться в широком поле наук, связанных с обучением языку и культуре, понимать изменения, происходящие в самом языке, знать закономерности овладения иностранным языком как инструментом межкультурного взаимодействия в современном поликультурном и многоязычном мире, а эти задачи не могут быть с исчерпывающей полнотой решены в рамках аудиторных занятий по одной и даже нескольким учебным дисциплинам.

Именно ориентация на углубленную самостоятельную работу определила структуру и содержание курса лекций, который состоит из двух разделов: «Теоретические аспекты обучения межкультурному общению на иностранном языке в учреждениях общего среднего образования» и «Практические аспекты обучения межкультурному общению на иностранном языке в учреждениях общего среднего образования».

В первом разделе освещается ряд вопросов, касающихся современного состояния языкового образования, направлений, в соответствии с которыми оно развивается, сущности межкультурной образовательной парадигмы. Рассматривается понятие *межкультурная коммуникация* в лингводидактическом ракурсе, вводится дидактическое описание структуры и содержания межкультурной коммуникативной компетенции, освещаются принципы формирования у учащихся учреждений общего среднего образования

межкультурной коммуникативной компетенции, а также компетентностное содержание обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации.

Будущие учителя иностранного языка расширяют знания о специфических особенностях иностранного языка как учебного предмета в современном социокультурном контексте, знакомятся с концепцией мировых вариантов английского языка (World Englishes Paradigm) (Бр. Качпу, Л. Смит, З. Г. Прошина), которая потребовала изменения некоторых дидактических установок при обучении иностранному языку как международному средству общения, пересматривают позиции относительно концепции природных носителей языка в современной теории и практике обучения иностранному языку.

Особое внимание уделяется расширению традиционных представлений о междисциплинарных основах обучения межкультурному иноязычному общению: раскрывается связь методики с социологией, социолингвистикой, лингвокультурологией, лингвострановедением, этнопсихологией и другими областями научного знания. Рассматриваются общие характеристики современных культуроведчески ориентированных методических подходов (лингвострановедческого, лингвокультуроведческого, коммуникативно-этнографического, социокультурного, межкультурного), а также стратегии, способы их реализации в разных дидактических контекстах.

Каждая лекция включает «Примеры из практики», иллюстрирующие те или иные теоретические положения и обеспечивающие осознание будущим учителем иностранного языка сложной системы взаимосвязей между языком, культурой и обучением, что способствует формированию у него теоретического лингводидактического мышления.

Второй раздел посвящен описанию особенностей методики обучения межкультурному общению на иностранном языке в учреждениях общего среднего образования, включая обучение лексическим средствам иноязычного общения в аспекте диалога культур, обучение говорению как форме

устного межкультурного общения. В этом разделе излагается методика обучения невербальному межкультурному общению, что является одним из важнейших новых ракурсов коммуникативного образования средствами иностранного языка. Также в разделе освещаются особенности организации педагогического общения при обучении иностранному языку как средству межкультурной коммуникации. Внимание уделяется раскрытию требований к речи учителя иностранного языка, а также характеристике стилеобразующих черт педагогического речевого общения в англоязычной и белорусско- / русскоязычной культурах.

Наряду с курсом лекций, был подготовлен в соавторстве электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Методика преподавания иностранных языков» [183], в котором также нашли реализацию отдельные элементы разработанной нами методики (раздел 3.2). Данный ЭУМК предназначен для организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в процессе изучения учебной дисциплины, формирования совокупности профессионально значимых компетенций и развития стратегий автономного учения. При этом интегрированное формирование предметных и метапредметных компетенций студентов осуществляется через синтез аналитической и творческой методической деятельности. Методической доминантой в ЭУМК выступает система проблемных методических упражнений и заданий (теоретико-аналитических, конструктивно-технологических, диагностико-оценочных и рефлексивных типов).

Качественно новые, крайне сложные задачи подготовки современного учителя иностранного языка к профессионально-педагогической деятельности по обучению иностранному языку как средству межкультурной коммуникации обуславливают необходимость конструирования вузовских учебных пособий по иностранному языку нового поколения, иного уровня и качества.

С этой целью нами были разработаны теоретические основы создания таких пособий, выделены основные подходы и принципы их проектирования [148, с. 255 –264].

Функциональное назначение таких учебных пособий – помочь в реализации модели профессиональной лингводидактической и коммуникативной подготовки будущего учителя иностранного языка, которая формирует готовность к межкультурной коммуникации в современном глобализованном мире; развивает билингвальные, бикультурные/поликультурные способности; позволяет ориентироваться в инокультурной среде, представлять собственную культуру средствами иностранного языка; помогает распознавать коммуникативные барьеры и помехи в ходе межкультурного взаимодействия; а также осознавать социальную значимость труда педагога и себя как субъекта образовательной и культурно-просветительской деятельности.

Конструирование учебных пособий по иностранному языку для будущих учителей иностранного языка должно быть ориентировано на решение основных задач, стоящих перед современным языковым образованием в Республике Беларусь:

- развитие коммуникативной культуры обучающихся через овладение нормами межкультурного общения на иностранном языке, усвоение требований иноязычной устной и письменной речи на уровне, который достаточен для адекватной трактовки передаваемой и воспринимаемой информации;
- когнитивное развитие обучающихся, направленное на реструктурирование отдельных фрагментов индивидуального образа картины мира, до уровня, достаточного для восприятия мира изучаемого языка;
- социокультурное развитие личности, ориентированное на восприятие «иного» в его непохожести через познание ценностей новой культуры в диалоге с национальной, сопоставление изучаемого языка с родным и культуры этого языка со своей привычной, обеспечивающее возможность представлять свою страну и культуру в условиях иноязычного межкультурного общения;
- развитие ценностных ориентаций обучающихся, появление у них стремления к сотрудничеству и взаимодействию с другими народами;

- развитие мотивации изучения иностранного языка через формирование потребностей лучше и точнее понимать окружающий мир и быть понятым им;

- развитие самообразовательного потенциала обучающихся, обеспечение их готовности к самостоятельной работе над языком, достигаемое путем овладения необходимыми техниками учебно-познавательного труда, стратегиями самоанализа, самонаблюдения [83].

При этом в связи с требованием высокого уровня предметных и метапредметных знаний выпускников, сформированности их умений комплексно решать задачи воспитания, обучения и развития учащихся как субъектов межкультурной коммуникации, эффективно используя знания из смежных с методикой научных областей, в основу создания нового поколения учебных пособий по иностранному языку для будущих учителей иностранного языка должны быть положены системный, культурологический, компетентностный, личностно ориентированный и деятельностный подходы в их непротиворечивом единстве. Разработанные в главе 2 принципы реализации данных подходов, а также состав и содержание профессиональной компетентности учителя иностранного языка стали базой для создания инновационного учебного пособия по английскому языку «Exploring the World of Intercultural Communication and Co-operation» [143], целью которого является формирование у студентов – будущих учителей иностранного языка межкультурной коммуникативной компетенции.

Необходимость создания данного пособия была вызвана тем, что в настоящее время теоретические вопросы конструирования учебных пособий по иностранному языку для высшей школы, ориентированных на обучение студентов межкультурному общению на иностранном языке, относятся к числу приоритетных и вместе с тем наименее разработанных областей научного знания в отечественной методике обучения иностранным языкам. Несмотря на то, что утверждение о необходимости обучения студентов любых направлений подготовки профессиональному межкуль-

турному общению на иностранном языке является общепризнанным, пока это далеко от реального практического воплощения на разных ступенях языкового образования в учреждениях высшего образования. В практике обучения иностранному языку в высшей школе наблюдается парадоксальная ситуация: при хорошем владении языковыми знаниями (фонетика, лексика, грамматика) и речевыми навыками порождения и восприятия речи на иностранном языке в процессе межкультурной коммуникации студенты испытывают определенные трудности в правильном истолковании истинного смысла иноязычного высказывания, реальных намерений, отношений партнеров по общению. Вполне правильные с лексической, грамматической и семантической точки зрения высказывания иностранцев воспринимаются как необычные, неожиданные, неуместные, странные и неадекватные, что приводит к коммуникативным помехам, кросс-культурным барьерам, а порой к культурному шоку в ходе межкультурных контактов. Причины подобного кроются в незнании норм и ценностей, свойственных иной культуре, отсутствии поликультурного мировоззрения, личностных поведенческих качеств, необходимых для эффективной коммуникации в межкультурной среде.

В сложившихся условиях целью профессиональной межкультурной подготовки будущего учителя иностранного языка, чья профессиональная деятельность связана с повышенной коммуникативной и социокультурной ответственностью, является не только овладение одним или более языками, взятыми в изоляции, с ориентацией на «идеального носителя иностранного языка», а формирование у него способности адаптироваться к многокультурной и мультилингвальной среде, следуя канонам поликультурной вежливости, способности выступить «медиатором культур», умея выразить собственные взгляды и ценности, которые являются неотъемлемой частью родной культуры, средствами иностранного языка. Наряду с этим особую важность приобретает способность и готовность учителя превратить в ходе преподавательской деятельности языковое и культурное многообразие современного мира из фактора, препятствующего диалогу культур, в средство обогащения и поликультурного развития личности обучающихся [145].

Разработанное учебное пособие «Exploring the World of Intercultural Communication and Co-operation» структурно состоит из четырех разделов.

Первый раздел «Intercultural Communication in the Globalized World» фокусирует внимание на основных характеристиках межкультурной коммуникации, существенных различиях коммуникативного поведения человека в условиях официального и неофициального общения на английском языке, степени вариативности вербального и невербального поведения участников общения в межкультурной среде, причинах возникновения коммуникативно-когнитивных барьеров межкультурной коммуникации и путях их преодоления.

Второй раздел «English as a Lingua Franca» углубляет знания студентов о языках международного общения, социокультурных свойствах английского языка как *лингва франка*, концепции мировых вариантов английского языка (World Englishes Paradigm), понятиях EFL (английский язык как иностранный), ESL (английский как второй язык), ELF (английский язык как современный *лингва франка*), особенностях глобализованного английского языка (Globish English), академической публичной речи в условиях использования английского языка как *лингва франка*.

Третий раздел «Professional Profile of the Modern Linguist» обеспечивает видение студентами лингвистики как области научного знания, языковой семьи как культурного наследия человечества, достижений выдающихся лингвистов и их влияния на развитие современного общества, причин кросс-культурного воздействия одного языка на другой как взаимопроникновение лингвистических культур, степени востребованности лингвистов в обществе, особенностей обучения английскому языку как *лингва франка*.

Четвертый раздел «Academics and Academic Life» раскрывает миссии современного высшего образования, а также всемирно известных университетов, сущность эколингвистики и степени социальной ответственности лингвиста за загрязнение языка, значимость искусственных языков в прошлом, настоящем и будущем.

В комплексе эти разделы готовят студентов к восприятию сложных и многогранных проблем межкультурного общения в современном поликультурном и мультилингвальном мире. Будущие учителя иностранного языка углубляют знания об особенностях межкультурной коммуникации, обогащают свои представления о влиянии культуры на поведение человека, роли и функциях учителя иностранного языка в обучении школьников иностранному языку как средству межкультурной коммуникации.

Отличительной особенностью данного пособия является его направленность на развитие умений межкультурного профессионального общения в ходе обсуждения актуальных профессионально значимых проблем, которые ранее были усвоены студентами на уровне знаний при изучении теоретических дисциплин. Особый акцент делается на обучении академическим формам межкультурного иноязычного общения (академическая дискуссия, академическое интервью, академическое эссе и др.). Кроме того, в каждом разделе присутствует профессионально-педагогический компонент, когда будущим учителям иностранного языка предлагается, например, определить степень полезности полученной информации в их будущей преподавательской деятельности, раскрыть собственное видение предложенной методической проблемы на основе усвоенных в тематическом разделе знаний. Все это позволяет говорить о преимуществах данного пособия перед другими в отношении профессиональной межкультурной подготовки будущего учителя иностранного языка.

Таким образом, подводя итог описанию научно-методического обеспечения формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования, следует подчеркнуть, что оно имеет комплексный характер и реализует идею целостного когнитивного, операционно-деятельностного и аксиологического развития личности студента, интеграцию в его подготовке специальных предметных и метапредметных компетенций, обеспечивая тем самым перспективный и упреждающий характер лингводидактической подготовки.

Выводы по третьей главе

1. Методическая система лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка, имея гуманитарно ориентированный и культуросообразный характер, обуславливает реализацию деятельностной модели обучения, обеспечивающей профессионально-личностное развитие студента. Система воплощает идею целостности достижения студентами предметных (методические знания и умения), личностных (субъектные свойства, профессиональные качества, ценностные ориентации) и метапредметных (методологическая грамотность) образовательных результатов, составляющих базу для самоопределения в профессиональной деятельности и основание для выхода в пространство творчества при осуществлении более сложной профессионально-педагогической деятельности.

Данная методическая система представлена целостным единством взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов (целевого, теоретико-методологического, содержательного, инструментально-процессуального, диагностического, результативного), взаимодействие которых направлено на получение социально, профессионально и личностно значимого результата – компетентной личности учителя иностранного языка новой формации, профессиональные функции которого значительно изменяются в условиях постиндустриального информационного общества.

2. Разработанная методика формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка, построенная на основе системного, культурологического, компетентностного, личностно ориентированного и деятельностного подходов, нацелена на комплексное и взаимосвязанное развитие когнитивного, операционно-деятельностного и мотивационно-ценностного компонентов искомой компетентности, формирование опыта творческой методической деятельности, кооперативных умений студентов, развитие их критического методического мышления, способности к методической рефлексии. В качестве доминирующих в разработанной методике выступают методы и приемы активного обучения (перекодирования графич-

ческой методической информации в вербальную и наоборот, SWOT-анализа, «кейс-стади» – анализа конкретных педагогических ситуаций, игрового моделирования и др.), которые ставят студента в позицию субъекта учебно-познавательной деятельности, способствуют его профессиональному самоопределению и саморазвитию за счет актуализации мотивационно-ценностной личностной сферы, внутреннего креативного потенциала при создании определенного деятельностного методического продукта. Образованная на основе описанных методов и приемов обучения система методических упражнений и заданий включает их группы (упражнения когнитивного, операционно-деятельностного, мотивационно-ценностного уровней), типы (теоретико-аналитические, конструктивно-технологические, диагностико-оценочные, рефлексивные упражнения), виды (имитативно-репродуктивные, ситуативно-моделируемые, креативно-продуктивные упражнения). Предлагаемая система методических упражнений и заданий построена с учетом видов учебно-познавательной деятельности студентов, характера решаемых методических задач, этапов формирования профессиональной компетентности. Она имеет интегративный характер, разворачивает логичный переход познавательной активности обучающихся от репродуктивно-подражательного через поисково-исполнительский к творческому уровню, обеспечивает переход от предметных знаний к компетентностным образовательным результатам, выступает средством формирования гибких навыков (soft skills).

3. Описанная система лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка нашла свое практическое воплощение в научно-методическом обеспечении процесса формирования профессиональной компетентности студентов в учреждениях высшего образования. Научно-методическое обеспечение отражает уровень и содержание научного, программного и учебно-методического сопровождения обучающей деятельности.

Педагогические приоритеты, реализуемые в научно-методическом обеспечении, связаны с ориентацией процесса обучения на компетентностно ориентированное содержание и результаты методического образования; включением в учебные программы не только предметных, но и личностных

и метапредметных результатов; усилением практикоориентированности лингводидактической подготовки при сохранении ее фундаментальности; углублением и расширением межпредметных связей курса методики с другими научными дисциплинами; широкой актуализацией межкультурных аспектов методического образования; стимулированием самообразовательной деятельности будущих учителей, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий. Это позволяет говорить о перспективном и упреждающем характере научно-методического обеспечения, его ориентации не только на сегодняшний, но прежде всего на завтрашний день за счет формирования актуальных и опережающих компетенций.

Научно-методическое обеспечение включает следующие компоненты: учебную программу дисциплины «Методика преподавания иностранных языков», учебную программу спецкурса «Методика обучения межкультурному общению на иностранном языке в учреждениях общего среднего образования», курс лекций к спецкурсу, электронный учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Методика преподавания иностранных языков», учебное пособие по английскому языку «Exploring the World of Intercultural Communication and Co-operation». Данные компоненты научно-методического обеспечения комплексно реализуют идею профессионально-личностного развития будущего учителя иностранного языка через формирование у него профессионально значимых компетенций (психолого-педагогической, профессионально-коммуникативной, лингводидактической, методической, социокультурной, информационно-коммуникационной, самообразовательной).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Глубинные трансформации, происходящие в системе образования Республики Беларусь, связанные с переходом к новой образовательной парадигме, в основе которой учение вместо обучения, а также возросший социальный и дидактический статус иностранного языка в современном постиндустриальном информационном обществе определили необходимость пересмотреть под новым углом зрения концептуальные основы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования и определить основные пути ее совершенствования и развития в долгосрочной перспективе.

В качестве предпосылок совершенствования лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка выступают: а) характерологические особенности информационного общества, которые детерминируют коренную трансформацию всей человеческой жизни, влекут за собой новые требования к личностным характеристикам человека и к лингводидактической подготовке будущего учителя иностранного языка; б) изменившийся социокультурный контекст изучения иностранного языка и обучения ему, что сопряжено с изменением современной лингвокультурной ситуации в мире. Приобретение иностранным языком функции международного средства общения, зарождение в последней трети прошлого столетия концепции мировых вариантов английского языка (World Englishes Paradigm), получившей название «лингвореволюции XX в.» (В. В. Кабакчи, 2002), позволяет вскрыть резервы для обновления лингводидактической подготовки учителя иностранного языка; в) необходимость и перспективность реализации компетентностной модели лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка, которая соответствует общемировому тренду в подготовке современного специалиста, обладает ярко выраженной интегративностью и направленностью на достижение образовательных результатов в круге не только предметных, но и личностных

и метапредметных компетенций, обеспечивает переход от узконаправленной, утилитарно-прагматической подготовки учителя к профессионально- и личностно-развивающей.

В качестве единого методологического основания предлагаемой методической системы выступает совокупность принятых в рамках современных психолого-педагогических исследований подходов философского (культурологический), общенаучного (системный), конкретно-научного (компетентностный, личностно ориентированный) и частнонаучного (деятельностный) уровней методологии. Данные подходы, обладая большим взаимодополняющим потенциалом, позволяют многоаспектно рассмотреть проблему лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка, отражают полипарадигмальную ситуацию в современной педагогической науке. Выделенные подходы реализуются через систему следующих принципов: системности, целостности, иерархичности, структуризации, согласованности; культурной множественности, межкультурной доминанты при проектировании и реализации обучения иностранному языку; фундаментальности, практической направленности, ориентации на образовательный результат, метапредметности и междисциплинарности; индивидуальной самореализации, включенности в образовательный диалог; моделирования ситуаций будущей профессионально-педагогической деятельности, методической рефлексии.

Методическая система лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка, представленная в монографии, обращена к личности будущего учителя иностранного языка, нацелена не только на освоение им совокупности предметных методических знаний и умений, но и обретение профессиональной компетентности, которая интерпретируется как сложное комплексное социально-психологическое новообразование, интегральная характеристика личности, включающая когнитивный, операционно-деятельностный и мотивационно-ценностный компоненты, выражающаяся в высоком уровне актуализации его профессионально

значимых компетенций (психолого-педагогической, профессионально-коммуникативной, лингводидактической, методической, социокультурной, информационно-коммуникационной, самообразовательной) и обеспечивающая способность и готовность эффективно и ответственно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность по обучению учащихся иностранному языку и культуре в соответствии с задачами современного языкового образования, а также с учетом актуального состояния теории и методики обучения иностранным языкам. Исходя из этого определения, профессиональная компетентность подразумевает усвоение обучающимися не разрозненных фрагментарных методических знаний, умений, способов деятельности, а владение ими в единстве в результате усвоения социально-культурного опыта.

Основными компонентами методической системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования выступают взаимосвязанные, взаимозависимые, субординационно-организованные целевой, теоретико-методологический, содержательный, инструментально-процессуальный, диагностический и результативный компоненты, реализуемые в образовательном процессе высшей школы и нацеленные на достижение личностных, предметных и метапредметных образовательных результатов.

Развивающая стратегия лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка нашла отражение в разработанной методике, которая построена на основе принятых научных подходов и сформулированных принципов, опирается на описание состава и содержания профессиональной компетентности учителя иностранного языка и включает этапы обучения, методы и приемы активного обучения, систему методических упражнений и заданий. Отличительной особенностью методики является нацеленность на интегрированное овладение теоретическими методическими знаниями, совокупностью методических умений (предметных и метапредметных) через осознание своей роли и функций, сформированность личностных и профессиональных качеств, ценностных ориентаций.

Разработанная система лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования нашла реализацию и внедрение посредством научно-методического обеспечения формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка, представляющего собой открытую целостную систему методических материалов (учебных программ, учебно-методических и учебных пособий, электронного учебно-методического комплекса, дидактических материалов), объединенных педагогической концепцией, нацеленной на повышение качества лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования. Компоненты научно-методического обеспечения комплексно реализуют идею профессионально-личностного развития будущего специалиста, создание предпосылок и условий интегрированного когнитивного, операционно-деятельностного и аксиологического развития личности будущего учителя иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Адольф, В. А.* Профессиональная компетентность современного учителя / В. А. Адольф. – Красноярск : КрасГу, 1998. – 190 с.
2. *Алексеева, Т. Б.* Культурологический подход в современном образовании : науч.-метод. пособие / Т. Б. Алексеева. – СПб. : ООО «Книжный дом», 2008. – 301 с.
3. *Алексеева, Л. П.* Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности / Л. П. Алексеева, Н. С. Шаблыгина. – М. : НИИВО, 1994. – 122 с.
4. *Андреев, А. Н.* Культурология. Личность и культура / А. Н. Андреев. – Минск : Дизайн ПРО, 1998. – 160 с.
5. *Аникеева, Н. П.* Анализ имитационных педагогических игр / Н. П. Аникеева // Игра в педагогическом процессе. – Новосибирск : НГПИ, 1989. – С. 28–37.
6. *Анисимов, О. С.* Основы методического мышления / О. С. Анисимов. – М. : Всерос. высш. шк. управления АПК РСФСР, 1989. – 412 с.
7. *Анисимов, О. С.* Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов. – М. : Экономика, 1991. – 415 с.
8. *Асмолов, А. Г.* Практическая психология как фактор конструирования образовательного пространства личности / А. Г. Асмолов // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – С. 239 – 248.
9. *Асмолов, А. Г.* Психология индивидуальности / А. Г. Асмолов. – М. : Просвещение. 2007. – 242 с.
10. *Асмолов, А. Г.* Системно-деятельностный подход к построению образовательных стандартов / А. Г. Асмолов // Практика образования. – 2018.– №2.– С. 17 – 18.
11. *Байденко, В. И.* Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В. И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. – М. : Педагогика, 2002. – С. 89 – 110.

12. *Байденко, В. И.* Модернизация профессионального образования: современный этап / В.И. Байденко, Дж. ван Зантворт. – М. : Европейский фонд образования, 2003. – 160 с.
13. *Байденко, В. И.* Компетенции в профессиональном образовании: к освоению компетентностного подхода / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3 – 13.
14. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1986. – 444 с.
15. *Бахтин, М. М.* Эстетическое наследие и современность / М. М. Бахтин. – Саранск : Изд-во Морд. ун-та, 1992. – 167 с.
16. *Бедерханова, В. П.* Становление личностно ориентированной позиции педагога / В. П. Бедерханова. – Краснодар : Кубан. ун-т, 2001. – 220 с.
17. *Безукладников, К. Э.* Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка / К. Э. Безукладников. – Пермь : Изд-во ПГПУ, 2008. – 270 с.
18. *Бенин, В. Л.* Культурологический подход как сущность методологии гуманистической педагогики / В. Л. Бенин // Человек в мире культуры. – 2015. – № 3. – С. 85–94.
19. *Бердичевский, А. Л.* Оптимизация системы практической языковой подготовки учителя иностранного языка : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А. Л. Бердичевский. – М., 1992. – 46 с.
20. *Бермус, А. Г.* Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А. Г. Бермус [Электронный ресурс] // Эйдос : интернет-журнал. – 2005. – 10 сент. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>. – Дата доступа: 12.09.2021.
21. *Беспалько, В. П.* О возможностях системного подхода в педагогике / В. П. Беспалько // Сов. педагогика. – 1990. – № 7. – С. 59 – 62.
22. *Библер, В. С.* От наукоучения – к логике культуры : Два филос. введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 412 с.
23. *Библер, В. С.* На гранях логики культуры : книга избр. очерков / В. С. Библер. – М. : Рус. феноменол. о-во, 1997. – 440 с.

24. *Бизяева, А. А.* Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия : учеб. пособие / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 214 с.
25. *Бим, И. Л.* Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 255 с.
26. *Блауберг, И. В.* Проблема целостности и системный подход / И. В. Блауберг. – М. : Эдиториал, 1997. – 448 с.
27. *Богин, Г. И.* Современная лингводидактика / Г. И. Богин. – Калинин, 1980. – 252 с.
28. *Болотов, В. А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8 – 14.
29. *Бондаревская, Е. В.* Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11 – 17.
30. *Бондаревская, Е. В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-н/Д. : Рост. пед. ун-т, 2000. – 352 с.
31. *Борытко, Н. М.* Компетентность – «живое знание» в структуре профессиональной деятельности педагога / Н. М. Борытко // Компетенции в образовании : опыт проектирования : сб. науч. тр. ; под ред. А. В. Хуторского. – М. : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 253–266.
32. *Браже, Т. Г.* Из опыта развития общей культуры учителя / Т. Г. Браже // Педагогика. – 1993. – №2. – С. 70–73.
33. *Бредихина, И. А.* Формирование умений самостоятельного совершенствования методической стороны профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка: старший этап обучения, классический университет : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И. А. Бредихина. – Екатеринбург, 2004. – 238 л.
34. *Вежбицкая, А.* Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежбицкая ; пер с англ. А. Д. Шмелева. – М. : Языки слав. культуры, 2001. – 288 с.

35. *Вербицкий, А. А.* Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
36. *Вербицкий, А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
37. *Верещагин, Е. М.* Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. яз. 1990. – 246 с.
38. *Воробьев, В. В.* Теоретические и прикладные аспекты лингвокультурологии : дис. ... д-ра филол. наук / В. В. Воробьев. – М., 1996. – 356 л.
39. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
40. *Гальперин, П. Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Психология как объективная наука. – М. ; Воронеж, 1998. – С. 288–289.
41. *Гальскова, Н. Д.* Еще раз о лингводидактике / Н. Д. Гальскова // ИЯШ. – 2008. – № 8. – С. 4–10.
42. *Гальскова, Н. Д.* Основные парадигмальные черты современной методической науки / Н. Д. Гальскова // ИЯШ. – 2011. – № 7. – С. 2–11.
43. *Гальскова, Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2013. – 336 с.
44. *Гальскова, Н. Д.* Современная образовательная модель в области иностранных языков: структура и содержание // ИЯШ. – 2015. – № 8. – С. 3–8.
45. *Гвишиани, Н. Б.* Терминология в обучении английскому языку (с глоссарием лингвистических терминов) / Н. Б. Гвишиани. – М. : Высш. шк., 1993. – 157 с.
46. *Гендина, Н. И.* Информационная культура или информационная грамотность : Российский и международный форматы обсуждения проблемы / Н. И. Гендина, Е. Л. Кудрина // Крым – 2004 : материалы конф. [Электронный ресурс] / ГПНТБ России. – Режим доступа : http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a_uid=158. – Дата доступа : 20.02.2021.
47. *Гершунский, Б. С.* Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 608 с.

48. *Гершунский, Б. Г.* Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика : учеб. пособие / Б. С. Гершунский. – М. : Флинта; Наука, 2003. – 768 с.
49. *Глазырина, Е. С.* Формирование лингводидактической компетентности будущих учителей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. С. Глазырина. – Челябинск, 2007. – 196 л.
50. *Гончарук, О. В.* Формирование методической компетенции студентов факультетов иностранных языков педагогических вузов на семинарских занятиях по методике преподавания иностранных языков с использованием видеозаписи ситуационной модели : на материале французского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. В. Гончарук. – М., 2003. – 168 л.
51. *Горлова, Н. А.* Тенденции развития методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Н. А. Горлова. – М. : МГПУ, 2010. – 212 с.
52. *Грудзинская, Е. Ю.* Активные методы обучения в высшей школе / Е. Ю. Грудзинская, В. В. Марико. – Н. Новгород. : Нижегород. гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского, 2007. – 182 с.
53. *Деркач, А. А.* Психология развития личности: развитие познавательных способностей / А. А. Деркач, В. С. Лазаренко. – Луганск : Шлях, 1998. – 176 с.
54. *Днепров, С. А.* Педагогическое сознание : теория и технология формирования у будущих учителей / С. А. Днепров // Образование : исследовано в мире : Междунар. науч. пед. интернет-журнал с библиотекой-депозитарием. – М. : OIMRU, 2000.
55. *Дьюи, Дж.* Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи. – М. : Совершенство, 1997. – 208 с.
56. *Еремин, Ю. В.* Основы профессионально-коммуникативной подготовки учителя иностранного языка / Ю. В. Еремин – СПб. : Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2001. – 180 с.
57. *Загвязинский, В. И.* Теория обучения: современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2004. – 192 с.
58. *Запорожец, А. В.* Психология действия / А. В. Запорожец. – М. : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2000. – 731 с.

59. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2006. – 240 с.
60. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования : компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова. – М. : МПСИ, 2005. – 216 с.
61. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
62. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
63. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : Авторская версия / И. А. Зимняя // Россия в Болонском процессе : проблемы, задачи, перспективы : труды методол. семинара. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
64. Зимняя, И. А. Компетенции учителя в современном образовании / И. А. Зимняя [Электронный ресурс] // Эйдос. – 2006. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. – Дата доступа : 10.12.2021.
65. Зинкевич, Е. Р. Использование технологии имитационных игр в работе со студентами – будущими учителями-словесниками / Е. Р. Зинкевич // Лингвистические и методические аспекты системных отношений единиц языка и речи : Пушкинские чтения : материалы X юбил. науч. конф. – СПб. : САГЛ, 2005. – С. 383 – 392.
66. Извозчиков, В. А. Новые информационные технологии обучения / В. А. Извозчиков. – СПб. : РГПУ, 1991. – 120 с.
67. Ильин, Г. Л. Философия и история образования (психолого-педагогический аспект) / Г. Л. Ильин. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 45 с.
68. Ильин, Г. Л. Образование и культура: поиски взаимного соответствия / Г. Л. Ильин. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. – 78 с.
69. Йай, М. В. Способы оценки билингвальной методической компетенции у студентов языковых вузов : магистратура : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. В. Йай. – М., 2003. – 205 л.

70. *Кабакчи, В. В.* Основы англоязычной межкультурной коммуникации / В. В. Кабакчи. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 232 с.
71. *Кавнатская, Е. В.* Социокультурные аспекты развития умений профессионально-делового общения специалистов в области обучения иностранным языкам : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. В. Кавнатская. – М., 1999. – 310 л.
72. *Каган, М. С.* Проблемы методологии гуманитарного познания : избр. тр. / М. С. Каган. – М. : Юрайт, 2018. – 321 с.
73. *Казанцева, Л. В.* Профессиональная компетенция учителя английского языка / Л. В. Казанцева. – Тамбов : ТОИПКРО. – 1999. – 67 с.
74. *Казанцева, Л. В.* Речевая компетенция учителя иностранного языка: Концепция, моделирование, технология и механизм формирования : дис. ... д-ра пед. наук / Л. В. Казанцева. – Тамбов, 2001. – 412 л.
75. *Кан-Калик, В. А.* Педагогическая деятельность как творческий процесс : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В. А. Кан-Калик. – Л., 1981. – 31 с.
76. *Караулов, Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 261 с.
77. *Кармин, А. С.* Культурология : учеб пособие. / А. С. Кармин. – 2-е изд. – СПб. : Лань, 2003. – 928 с.
78. *Кастельс, М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. – М. : ВШЭ, 2002. – 688 с.
79. *Китайгородская, Г. А.* Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г. А. Китайгородская. – 2-е изд. – М. : Рус. яз., 2001. – 151 с.
80. *Кларин, М. В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – Рига : НПЦ Эксперимент, 1995. – 176 с.
81. *Ковалевская, Е. В.* Генезис и современное состояние проблемного обучения: Общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков : дис. ... д-ра пед. наук / Е. В. Ковалевская. – М., 2000. – 417 л.
82. Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 и на перспективу до 2030 года. – Минск : НИО, 2018. – 38 с.

83. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» / Н. П. Баранова [и др.] // Замежные мовы. – 2015. – № 4. – С. 3–9.
84. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года (Утверждено Постановлением Совета Министров Республики Беларусь 30.11.2021 № 683) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100683&p1=1&p5=0>. – Дата доступа : 03.01.2021.
85. Копылова, В. В. Методика проектной работы на уроках английского языка / В. В. Копылова. – М. : Глобус, 2007 – 170 с.
86. Кристал, Д. Английский язык как глобальный : пер. с англ. / Д. Кристал. – М. : Весь мир, 2001. – 238 с.
87. Крупченко, А. К. Профессиональная компетенция преподавателя иностранного языка для специальных целей / А. К. Крупченко // Учитель–учебник–ученик : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. – М. : МГУ, 2005. – С. 299 –306.
88. Крупченко, А. К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / А. К. Крупченко. – М., 2007. – 458 л.
89. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.
90. Кузнецова, А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике / А. Г. Кузнецова. – Хабаровск : ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.
91. Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1987. – 317 с.
92. Кульневич, С. В. Гуманистические стратегии преодоления кризиса. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания / С. В. Кульневич, Е. В. Бондаревская [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://hpsy.ru/public/x928.htm>. – Дата доступа: 24.01.2022.
93. Кулюткин, Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // Вопр. психологии / ред. : А. М. Матюшкин, А. В. Брушлинский. – 1986. – № 2. – С. 21– 30.

94. *Лебедев, О. Е.* Качество – ключевое слово современной школы / О. Е. Лебедев. – СПб. : Просвещение, 2008. – 189 с.
95. *Леонтьев, А. А.* Теория речевой деятельности и ее значение для обучения иностранцев русскому языку / А. А. Леонтьев // Русский язык за рубежом – 1977. – № 3. – С. 57–61.
96. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
97. *Лернер, И. Я.* Проблема познавательных задач в обучении основам гуманитарных наук и пути её исследования / И. Я. Лернер // Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам. – М., 1972. – С. 5–37.
98. *Ломакина, О. Е.* Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. Е. Ломакина. – Волгоград, 2001. – 253 л.
99. *Лотман, Ю. М.* Семиосфера / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство СПб., 2000. – 704 с.
100. *Лукина, Н. П.* Информационное общество: теория и практика : учеб.-метод. комплекс [Электронный ресурс] / Н. П. Лукина ; Том. гос. ун-т, Ин-т дистанц. образования. – Томск : ИДО ТГУ, 2006.– Режим доступа : <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000243519>. – Дата доступа : 21.11.2021.
101. *Макеева, С. Н.* Формирование методической компетенции у будущего бакалавра педагогического образования в процессе профессионально направленного обучения иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 02 / С. Н. Макеева. – М., 2013. – 232 л.
102. *Малев, А. В.* Непрерывная лингвометодическая подготовка преподавателя иностранного языка : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.02 / А. В. Малев. – Н. Новгород, 2015. – 206 л.
103. *Маркарян, Э. С.* Теория культуры и современная наука / Э. С. Маркарян. – М. : Мысль, 1983. – 284 с.
104. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
105. Мастерство и личность учителя: на примере деятельности учителя иностранного языка / Е. И. Пассов [и др.]. – М. : Флинта: Наука, 2001. – 240 с.

106. *Матяш, Н. В.* Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение / Н. В. Матяш. – М. : Академия, 2016. – 156 с.
107. *Мацумото, Д.* Психология и культура / Д. Мацумото. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – 416 с.
108. *Митина, Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
109. *Михайлиди, С. В.* Формирование элементов информационной культуры школьников при обучении математике : дис. ... канд. пед. наук / С. В. Михайлиди. – М. , 1991. – 135 л.
110. *Михалевская, И. И.* Лингводидактические аспекты обогащения терминологической речи студентов языкового вуза : на материале терминов методики преподавания иностранных языков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. И. Михалевская. – М., 2001. – 253 л.
111. *Молчановский, В. В.* Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного : дис. ... д-ра. пед. наук :13.00.02 / В. В. Молчановский. – М., 1999. – 413 л.
112. *Морева, Н. А.* Технологии профессионального образования / Н. А. Морева. – М. : Академия, 2005. – 429 с.
113. *Мосина, М. А.* Лингвометодическая подготовка будущего учителя иностранного языка в контексте диалогового взаимодействия субъектов образовательного процесса / М. А. Мосина, А. И. Санникова // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 6. – С.71 – 76.
114. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю. Н. Кулюткин [и др.]; под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
115. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 (Протокол заседания Президиума Совета Министров Республики Беларусь от 2 мая 2017 г. № 10) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.economy.gov.by/uploads/files/NSUR2030/Natsionalnaja-strategija-ustojchivogo-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitija-Respubliki-Belarus-na-period-do-2030-goda.pdf>. – Дата доступа : 03.01.2022.

116. *Нечаев, Н. Н.* Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе / Н. Н. Нечаев. – М. : МГУ, 1985. – 112 с.
117. *Нечаев, Н. Н.* Профессионализм как основа профессиональной мобильности : материалы V заседания методол. семинара, 8 февр. 2005 г. / Н. Н. Нечаев. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 92 с.
118. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / редсовет : В. С. Степин [и др.]. – М. : Мысль, 2010. – Т. 1–4. – 2816 с.
119. *Осмоловская, И. М.* О культурологическом подходе к формированию содержания образования / И. М. Осмоловская, И. В. Шалыгина // Образование и наука. – 2006. – № 2. – С. 120–121.
120. Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова [и др.]. – М. : КНОРУС, 2018. – 390 с.
121. *Пассов, Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1995. – 224 с.
122. *Пассов, Е. И.* Методика как теория и технология иноязычного образования / Е. И. Пассов. – Елец : Типография, 2010. – Кн. 1. – 543 с.
123. Педагогика: теории, системы, технологии : учеб. для студентов высш. и сред. учеб. заведений / под ред. С. А. Смирнова. – М. : Академия, 2008. – 512 с.
124. Педагогика : учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб. : Питер, 2018. – 304 с.
125. *Петерсон, Л. Г.* Деятельностный и системно-деятельностный подходы : методология и практика реализации / Л. Г. Петерсон, М. А. Кубышева // Перм. пед. журнал. – 2016. – № 8. – С. 11–20.
126. *Петрикова, А.* Основы межкультурной дидактики / А. Петрикова, Т. Куприна, Я. Галло – М. : Рус. яз. Курсы, 2015. – 376 с.
127. *Плужник, И. Л.* Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов в процессе профессиональной подготовки / И. Л. Плужник. – М. : ИНИОН, РАН, 2003. – 215 с.
128. *Полат, Е. С.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Буханкина. – М. : Академия, 2008. – 364 с.

129. *Пометун, Е. И.* Сущность компетентностного подхода и его внедрение в школах Украины / Е. И. Пометун // Адукація і виховання. – 2017. – №3. – С. 47– 55.
130. *Посталюк, Н. Ю.* Проектирование инновационных образовательных систем [Электронный ресурс] / Н. Ю. Посталюк. – Режим доступа : <http://psychology.narod.ru/121.html>. – Дата доступа : 12.03.2022.
131. *Прошина, З. Г.* EIL или EFL? Изменение буквы или новая концепция языкового образования? / З. Г. Прошина // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – № 4. – С. 171– 182.
132. *Равен, Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. / Дж. Равен. – М. : Когнито-Центр, 2002. – 396 с.
133. *Ратова, И. В.* Образовательные технологии как условие создания эмоционально-положительного фона обучения : дис. ... канд. пед. наук / И. В. Ратова. – М., 2002.
134. *Розин, В. М.* Культурология / В. М. Розин. – 2-е изд. перераб. и доп. – М. : Гардарики, 2003. – 462 с.
135. *Розин, В. М.* Возобновление методологии: открытые письма, адресованные последователям Московского методологического кружка / В. М. Розин / предисл. В. Л. Даниловой. – М. : Ленанд, 2017. – 384 с.
136. *Рубинштейн, С. Л.* Принцип творческой самодеятельности: К философским основам современной педагогики / С. Л. Рубинштейн // Вопр. психологии. – 1986. – № 4. – С. 101 – 108.
137. *Русецкий, В. Ф.* Формирование функциональной грамотности как научная и образовательная проблема / В. Ф. Русецкий, О. В. Зеленко // Веснік адукації. – 2020. – № 9. – С.15–21; №10. – С.5 – 13; № 11. – С. 5 –11.
138. *Русецкий, В. Ф.* Воспитательная направленность научно-методического обеспечения по учебным предметам учреждений общего среднего образования / В. Ф. Русецкий // Педагогическая наука и образование. – 2020. – №2. – С. 16–21.

139. *Садовский, В. Н.* Принцип системности, системный подход и общая теория систем. Системные исследования / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1978. – 234 с.
140. *Самоукина, Н. В.* Организационно-обучающие игры в образовании / Н. В. Самоукина. – М. : Нар. образование, 1996. – 111 с.
141. *Сафонова, В. В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : ИСТОКИ, 1996. – 237 с.
142. *Сафонова, В. В.* Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова. – М. : Высш. шк., Амскорт интернэшнл, 1991. – 311 с.
143. *Сафонова, В. В.* Exploring the World of Intercultural Communication and Co-operation / В. В. Сафонова, Л. А. Силкович. – М. : НИЦ «Еврошкола», 2019. – 228 с.
144. *Сериков, Г. Н.* Элементы теории системного управления образованием. / Г. Н. Сериков. – Челябинск : ЧГТУ, 1994. – Ч.1: Системное видение образования. – 169.
145. *Силкович, Л. А.* Концептуальные основы разработки спецкурса, направленного на развитие коммуникативной культуры будущего лингвиста-преподавателя в аспекте межкультурной коммуникации / Л. А. Силкович // Зб. наук. прац Академії післядипломної адукації / рэд.кал. : А. П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : АПА, – 2018. – Вып. 16. – С. 277–292.
146. *Силкович, Л. А.* Лингвометодические основы построения учебно-методического комплекса по английскому языку как средству межкультурной коммуникации / Л. А. Силкович // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред.кол. ; голов. ред. О. М. Топузов]. – Київ. : Пед. думка. – 2018. – Вип. 20. – С. 426–435.
147. *Силкович, Л. А.* Социокультурные предпосылки обновления лингвометодической подготовки учителя иностранного языка / Л. А. Силкович // Адукацыя і выхаванне. – 2019. – № 5 (329). – С. 33–41.

148. *Силкович, Л. А.* Концептуальные основания разработки учебного пособия, ориентированного на подготовку будущего учителя иностранного языка к межкультурной коммуникации / Л. А. Силкович // *Linguodidactica*. – 2020. – Т. XXIV – 350 с.
149. *Силкович, Л. А.* Методика обучения межкультурному общению на иностранном языке в учреждениях общего среднего образования : курс лекций для студентов, обучающихся по специальностям 1-21 06 01-01 «Современные иностранные языки (преподавание)», 1-02 03 08 «Иностранные языки (английский)» / Л. А. Силкович ; под науч. ред. В. Ф. Русецкого. – Минск : МГЛУ, 2021. – 136 с.
150. *Силкович, Л. А.* Методологические основания научно-методического обеспечения лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка / Л. А. Силкович // *Актуальные проблемы романогерманской филологии и методики преподавания иностранных языков : материалы Междунар. науч. конф., 22 окт. 2021 г., Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины*. – Гомель, 2021. – С. 58. – 63.
151. *Силкович, Л. А.* Система лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка / Л. А. Силкович // *Адукацыя і выхаванне*. – 2022. – № 5. – С. 55–64.
152. *Синичкина, Н. Е.* Формирование лингвометодической компетенции будущего учителя родного русского языка в современном вузе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Н. Е. Синичкина. – Великий Новгород, 2010. – 353 л.
153. *Ситников, А. П.* Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнологии / А. П. Ситников. – М. : Технол. шк. бизнеса, 1996. – 428 с.
154. *Сластенин, В. А.* Педагогический процесс как система / В. А. Сластенин. – М. : МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 237 с.
155. *Соловова, Е. Н.* Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход / Е. Н. Соловова. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
156. *Соколова, Н. Г.* Билингвальные аспекты методической подготовки студентов педагогического колледжа к межкультурному профессионально-ориентированному общению : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. Г. Соколова. – М., 1999. – 184 л.

157. *Сысоев, П. В.* Концепция языкового поликультурного образования: На материале культуроведения США : дис. ... д-ра пед. наук / П. В. Сысоев. – М., 2004. – 546 л.
158. *Субетто, А. И.* Онтология и эпистемология компетентностного подхода / А. И. Субетто. – СПб. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2016. – 173 с.
159. *Тарева, Е. Г.* Межкультурный подход как лингводидактическая инновация / Е. Г. Тарева // Теория и практика обучения иностранным языкам : традиции и инновации : сб. науч. ст. междунар. науч.-практ. конф. памяти академика И. Л. Бим. – М. : ТЕЗАУРУС, 2013 (6). – С. 61 –67.
160. *Татур, Ю. Г.* Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : Авторская версия / Ю. Г. Татур. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 17 с.
161. Теоретические основы процесса обучения / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1989. – 316 с.
162. *Титова, С. В.* Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании : теория и практика : пособие для студентов и аспирантов языковых ф-тов ун-тов и вузов. – М. : 2009. – 240 с.
163. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам / под общ. ред. М. К. Колковой. – СПб. : КАРО, 2007. – 288 с.
164. *Трайнев, В. А.* Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании (методология и практика) / В. А. Трайнев, И. В. Трайнев. – М. : Изд.-торг. корпорация «Дашков и К», 2006. – 282 с.
165. *Флиер, А. Я.* Культурология для культурологов / А. Я. Флиер. – М., 2000. – 324 с.
166. *Фурманова, В. П.* Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В. П. Фурманова. – Саранск : Морд. ун-т, 1993. – 124 с.
167. *Халеева, И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И. И. Халеева. – М. : Высш. шк., 1989. – 232 с.

168. *Хасан, Б. И.* Границы компетенций: педагогическое вменение и возрастные притязания / Б. И. Хасан // Журн. практического психолога. – 2004. – № 3. – С. 13 – 23.
169. *Хомский, Н.* Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М., 1972. – 259 с.
170. *Хуторской, А. В.* Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС – ПРЕСС, 2005. – 383 с.
171. *Хуторской, А. В.* Метапредметный подход в обучении / А. В. Хуторской. – М. : Эйдос, 2012. – 73 с.
172. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской. – М. : МГУ, 2013. – 416 с.
173. *Шамов, А. Н.* Когнитивный подход к обучению лексике : моделирование и реализация: (Базовый курс немецкого языка) : дис. ... д-ра пед. наук / А. Н. Шамов. – Н. Новгород. 2005. – 537 л.
174. *Шамов, А. Н.* Учитель иностранного языка: портрет педагогической деятельности / А. Н. Шамов. – Н. Новгород : Минин. ун-т, 2019. – 276 с.
175. *Шипелевич, Л.* Метод, технология или образование в обучении РКИ / Л. Шипелевич // Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет : материалы V Междунар. науч. конф., 9 – 13 мая. – Варшава : Варшав. ун-т, 2012. – С. 116–121.
176. *Шишов, С. Е.* Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Пед. о-во России, 1999. – 313 с.
177. *Шляйхер, А.* Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI века? / А. Шляйхер; пер. с англ. И. С. Денисенко, И. Ю. Облачко. – М. : Нац. образование, 2019. – 336 с.
178. *Щедровицкий, П. Г.* Очерки по философии образования / П. Г. Щедровицкий. – М. : Пед. центр «Эксперимент». 1993. – 153 с.
179. *Щепилова, А. В.* Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму / А. В. Щепилова. – М., 2003. – 486 с.

180. *Щерба, Л. В.* Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Л. В. Щерба ; под ред. И. В. Рахманова. – М. : Просвещение, 1974. – 112 с.
181. *Щукин, А. Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М. : Астрель, 2008. – 746 с.
182. *Щукина, Г. И.* Методы обучения как компонент учебного процесса / Г. И. Щукина // Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе / под ред. Ю. К. Бабанского, И. Д. Зверева, Э. И. Моносзона. – М. : Педагогика, 1980. – С. 22–26.
183. Электронный учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Методика преподавания иностранных языков» для специальностей 1-21 06 01-01 «Современные иностранные языки (преподавание), 1-02 03 08 «Иностранный язык (английский)» [Электронный ресурс] / Т. П. Леонтьева [и др.] – Минск : МГЛУ, 2020. – Режим доступа : <http://elearning.mslu.by/assignments/124/main/>.
184. *Эльконин, Д. Б.* Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
185. *Юдин, Э. Г.* Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал, 1997. – 444 с.
186. *Языкова, Н. В.* Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете / Н. В. Языкова, С. Н. Макеева. – М. : ТЕЗАУРУС, 2015. – 288 с.
187. *Якиманская, И. С.* Основы личностно ориентированного образования / И. С. Якиманская. – М. : Бином, 2011. – 220 с.
188. *Bachman, L. F.* Fundamental Considerations in Language Testing / L. F. Bachman. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1990.
189. *Beillerot, J.* Les competences collectives et la question des saviors / J. Beillerot // Cahiers pedagogiques. – 1991. – № 297. – P. 12 –17.
190. *Blancher, P.* L'approche interculturelle comme principe didactique et pedagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralite linguistique [Electronic resource] / P. Blancher. – Mode of access : http://didac-ressources.eu/wpcontent/uploads/2017/09/pdf_Blanchet_inter.pdf. – Date of access : 12.03. 2022.

191. *Brisling, R.* Understanding Culture's Influence on Behavior / R. Brisling. – Orlando, 1993.
192. *Byram, M.* Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching / M. Byram, V. Essarte-Sarries. – Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1991. – 232 p.
193. *Byram, M.* Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching / M. Byram, G. Zarate. – Strasbourg : Council of Europe, Council for Cultural Cooperation, 1997. – 120 p.
194. *Byram, M.* Language Learning in Intercultural Perspective : Approaches Through Drama and Ethnology / M. Byram, M. Fleming. – Cambridge Univ. Press, 1998. – 310 p.
195. *Cameron, D.* Globalizing 'communication' / D. Cameron // New Media Language / ed. J. Aitchison and D. M. Lewis. – London : Routledge, 2008. – P. 27 – 35.
196. *Canale, M.* Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language teaching and Testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – № 1. – P. 1 – 47.
197. *Chomsky, N.* Language and Mind / N. Homsy. – N.Y. : Harcourt, Brace, Jovanovich, 1972.
198. *Corbett, J.* An Intercultural Approach to English Language Teaching (Language for Intercultural Communication and Education) / J. Corbett. – Clevedon, Philadelphia, Adelaide : Multilingual Matters Ltd, 2003. – 216 p.
199. *Coste, D.* Linguistique Applique / D. Coste, G. Holzer // Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning / ed. by M. Byram and A. Hu. – N. Y. : Routhledge, 2013. – P. 425–428.
200. *Crystal, D.* English as a Global Language / D. Crystal. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1997. – 150 p.
201. *Cunningham, D.* Language Death – an Appraisal / D. Cunningham // IATEFL Issues. – 2001. – № 160. – P.4.
202. Definition and selection of competences: theoretical and conceptual foundation [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/01.parsys.70925.downloadList.59988.DownloadFile.tmp/2001annualreport.pdf>. – Date of access: 17.04.2022.

203. *Deterding, D.* TESOL Quarterly / D. Deterding. – 2005. – № 39. – P. 425–440.
204. *Galissou, R.* La formation en question / R. Galissou, C. Puren. – Paris : Cle international, 1999. – 128 p.
205. *Gore, J. M.* Reflecting on reflective teaching / J. M. Gore // Journal of Teacher Education. – 1987. – Vol. 38. – Iss.2. – P. 33–39.
206. *Gudykunst, W. B.* Towards a Theory of Effective Interpersonal and Intergroup Communication / W. B. Gudykunst // International and Intercultural Communication Annual. – 1993. – Vol. 17. – P. 33–71.
207. *Guir, R.* Nouvelles competences des formateurs et nouvelles technologies / R. Guir // Education permanente. – 1996. – № 127. – P. 34 – 41.
208. *Hairullin, R. Z.* The Specificity of the Educational Process at the University in the Multinational Group. Teaching at the University Level: Cross-Cultural Perspectives from the United States and Russia / R. Z. Hairullin. – USA : Charles C. Thomas Publisher, LTD. 2007. – P. 127–142.
209. *Honna, N.* English as an International Language / N. Honna. – Tokyo : ALC Press, 2005. – 276 p.
210. *Hymes, D.* On communicative competence / D. Hymes, J. B. Pride, J. Holmes // Sociolinguistics. – Harmondsworth, Middlesex : Penguin, 1973. – P. 269 – 293.
211. *Jenkins, J.* English as a Lingua Franca : Attitude and Identity / J. Jenkins. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2008. – 148 p.
212. *Jenkins, J.* World Englishes / J. Jenkins. – London; N. Y. : Routledge, 2003. – 233 p.
213. *Kachru, Braj B.* World Englishes / Braj B. Kachru and L. Smith // Editorial. – 1985. – № 4. – P. 209–212.
214. *Kachru, Braj B.* The power and politics of English / Braj B. Kachru // World Englishes. – 1985. – Vol.5. – № 2/3. – P. 121–140.
215. *Knowles, G.* A Cultural History of the English Language / G. Knowles. – London : Arnold, 1997. – 180 p.

216. *Kramsch, C.* Language and Culture / C. Kramsch. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1998. – 134 p.
217. *Linard, M.* Des machines et des Hommes: apprendre avec les nouvelles technologies, reedition augmentee d'une postface / V. Linard. – Paris : L'Harmattan, 1994. – 76 p.
218. *Mader, J.* International English: What is it? Or more importantly, what is it not? / J. Mader, R. Camerer // Proc. of the BESIG Conference, 21 Nov. 2009. – Poznan, 2009.
219. *Mc Kay, S. L.* Teaching English as an International Language / S. L. Mc Kay. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2002. – P. 82 – 83.
220. *Nold, G.* Fremdsprachendidaktik // Routhledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning / ed. by M. Byram and A. Hu. – N. Y. : Routhledge, 2013. – P. 253 – 257.
221. *Phillipson, R.* Linguistic Imperialism / R. Phillipson. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1992. – 365 p.
222. *Rivers, W. M.* From Linguistic Competence to Communicative Competence / W. M. Rivers // TESOL Quarterly. – 1972. – № 7. – P. 25–34.
223. *Savignon, S. J.* Communicative Competence: an Experiment in Foreign Language Teaching. Language and the Teacher: a series in applied linguistics. – Philadelphia : Center of Curriculum Development, 1972. – 115 p.
224. *Savignon, S. J.* Communicative Competence: Theory and Classroom Practice / S. J. Savignon. – Reading, MA : Addison-Wesley, 1983 – 322 p.
225. *Savignon, S. J.* Interpreting Communicative Language Teaching : Context and Concerns in Teacher Education / S. J. Savignon. – New Haven : Yale Univ. Press, 2002. – 239 p.
226. *Schon, D. A.* The reflective practitioner : How professionals think in action / A. D. Schon. – N. Y. : Basic Books, 1983. – 374 p.
227. *Seidlhofer, B.* Understanding English as a Lingua Franca / B. Seidlhofer. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2011. – 244 p.

228. Teaching and Learning: Towards the Learning Society [Electronic resource]. – European Council. – 1995. – Mode of access : <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>. – Date of access : 20.02.2022.
229. *Tsuda, Y.* Hegemony of English vs. Ecology of Language: Building Equality in International Communication / Y. Tsuda // *World Englishes 2000: Selected papers presented at the Third Intern. Conf. on World Englishes, held at the East-West Center in Honolulu, Dec. 19-21, 1996* / ed. by L. Smith and M. Forman. – Honolulu : College of Languages, Linguistics and Literature, Univ. of Hawaii and the East-West Center, 1997. – P. 21–31.
230. *Van Ek, J. A.* Objectives for Foreign Language Learning / J. A. Van Ek. – Strasbourg : Council of Europe, 1986. – 303 p.
231. *Wallace, M. J.* Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach / M. J. Wallace. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1995. – 180 p.
232. *Widdowson, H. G.* EIL, ESL, EFL: global issues and local interest / H. D. Widdowson // *World Englishes*. – 1997. – Vol. 16. – № 1. – P.135–146.
233. *Widdowson, H. G.* Defining Issues in Foreign Language Teaching / H. D. Widdowson. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2010. – 197 p.

Научное издание

Силкович Лилия Александровна

**СИСТЕМА ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Ответственный за выпуск *Л. А. Силкович*

Ст. корректор *С. О. Иванова*

Компьютерная верстка *Е. А. Запеко*

ОПодписано в печать 31.10.2022 Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Ризография, цифровая печать. Усл. печ. л. 12,32. Уч.-изд. л. 10,05. Тираж 100 экз. Заказ 48.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий от 02.06.2017 г. № 3/1499. ЛП № 02330/458 от 10.07.2020 г. Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.