

Глава 12

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ОБУЧЕНИИ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ

1. Определение понятий

Термин *технологии обучения* возник в середине XX столетия в США и первоначально соотносился с идеей технизации учебного процесса. Сторонники этого направления в качестве основного средства повышения эффективности учебного процесса рассматривали широкое использование на занятиях технических средств обучения, в том числе обучающих машин.

Такая трактовка термина сохранилась до 70-х гг. прошлого столетия, когда произошла дифференциация термина на:

а) *технологии в обучении* (technology in teaching), означающие применение в учебном процессе технических средств;

б) *технологии обучения* (technology of teaching), характеризующие используемые на занятиях различные приемы обучения, обеспечивающих достижение поставленной цели занятий.

Термину *технологии обучения* в российской педагогике долгие годы соответствовал термин «НОТ» (научная организация труда) – совокупность приемов работы, обеспечивающих совершенствование труда (обучения) на основе достижений науки и техники. Одновременно в зарубежной и отечественной педагогике получило широкое распространение понятие *педагогические технологии*, которым посвящено большое число публикаций в разных областях знаний (*Педагогические технологии, 2004; Кларин, 1998; Беспалько, 1989*), а курс «Педагогические технологии» включен в образовательные программы высшей школы.

Термин «педагогические технологии» чаще всего используется для обозначения совокупности приемов и способов работы преподавателя на занятиях. Его можно рассматривать как обобщающее понятие для характеристики приемов работы педагога с различными средствами педагогического воздействия на учащихся, в том числе техническими средствами.

Такое понимание термина находится в соответствии с рекомендацией ЮНЕСКО, согласно которой «педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования» (*Педагогические технологии, 2004. С. 26*). И хотя среди ученых нет единой трактовки этого понятия, можно утверждать, что первоначальное понимание *технологии в обучении* как использования в учебном процессе технических средств, и *технологии обучения* как совокупности приемов работы учителя, демонстрирующих его мастерство, в понятии «педагогические технологии» объединились для достижения максимального его эффекта.

Представим систему педагогических технологий в виде табл. 40.

Таблица 40

Педагогические технологии

Технология в обучении	Технология обучения	Средства технической поддержки педагогических технологий
<p>Аудитивные: грамзапись, магнитопись, радио.</p> <p>Визуальные: натуральные, художественно-изобразительные, графические.</p> <p>Аудиовизуальные: кино, телевидение, видео</p>	<p>Обучение в сотрудничестве</p> <p>Компьютерные технологии.</p> <p>Игровые технологии.</p> <p>Проблемное обучение.</p> <p>Проектная технология.</p> <p>Программированное обучение.</p> <p>Дистанционное обучение.</p> <p>Компьютерное обучение.</p> <p>Развивающее обучение.</p> <p>Метод проектов.</p> <p>Технологии личностно-ориентированного обучения.</p> <p>Авторские педагогические технологии.</p> <p>Диалоговые технологии обучения языку.</p> <p>Дальтон-технологии.</p> <p>Технология case study</p> <p>Технология «Языковой портфель»</p> <p>Интерактивные технологии обучения тандем-метод</p>	<p>Звукотехнические.</p> <p>Светотехнические.</p> <p>Звукосветотехнические.</p> <p>Компьютерные</p>

2. Место педагогических технологий в учебном процессе

Педагогические технологии, как свидетельствует многолетний опыт преподавания языков, являются эффективным средством повышения эффективности и качества занятий, которые достигаются в результате:

а) интенсификации учебного процесса в целом, так как с их помощью расширяется объем и прочность усвоения учебного материала при сокращении времени, отводимого на его усвоение;

б) индивидуализации занятий благодаря тому, что преподаватель, используя различные технологии, может предложить учащимся программу занятий с учетом их интересов и индивидуальных затруднений в овладении материалом;

в) лучшей организации учебного процесса вследствие четкого распределения видов работы по месту их выполнения (самостоятельно, в кабинете технических средств обучения). Особое место отводится использованию компьютерных программ, позволяющих значительно расширить возможности самостоятельной учебной работы учащихся в режиме интерактивного обучения;

г) максимального приближения процесса обучения к условиям реального общения с помощью аудиовизуальных средств, воссоздающих языковую среду;

д) опоры на разные источники информации, что создает благоприятные условия для восприятия учебного материала и его активизации;

е) возможности варьировать приемы обучения благодаря педагогическим возможностям, заложенным в разных видах педагогических технологий.

Исключительно велика также познавательная и воспитательная роль современных технологий обучения при знакомстве с языком и культурой носителей языка.

О роли технологий обучения применительно к овладению иностранным языком писал в далекие 60-е г. прошлого столетия Б.В. Беляев, который справедливо замечал, что такие технологии (в соответствии с традициями тех лет он их называл техническими средствами обучения) повышают эффективность занятий по языку благодаря:

- обильному слушанию иноязычной речи, что способствует развитию у учащихся внутренней иноязычной речи, на основе которой быстрее и легче образуются навыки и развиваются умения активного говорения;
- просмотру видеоматериалов, что способствует развитию устной речи;
- возрастанию потребности в беспереводном понимании иноязычной речи в результате опоры на разные источники восприятия;
- возможности многократного прослушивания собственной иноязычной речи в магнитозаписи с последующей ее самокоррекцией;
- возможности воспроизводить иноязычную речь, которая непосредственно связана с реальными жизненными ситуациями и потребностями учащихся.

«Использование таких средств в обучении языку является весьма рациональным методическим приемом и способом обучения языку, рассчитанным на развитие у учащихся той внутренней речи, без которой невозможна ни активная внешняя устная речь (говорение), ни полноценное овладение письменной иноязычной речью» (Беляев, 1965. С. 166).

Эффективность работы с современными педагогическими технологиями зависит:

- 1) от владения преподавателем такими технологиями, от знания их возможностей для достижения поставленной цели обучения;
- 2) систематической и комплексной работы с технологиями, которые должны стать органической частью системы обучения языку;
- 3) уверенности преподавателя в том, что использование избранных для занятий технологий имеет преимущество в сравнении с традиционными средствами обучения, что проверяется в рамках опытного обучения и сравнения эффективности разных видов технологий.

Можно утверждать, что современные педагогические технологии в виде системы средств обучения (технологии в обучении) и приемов работы с ними (технологии обучения) являются надежным источником повышения качества занятий по языку.

3. Аудиовизуальные технологии

Это средства обучения, рассчитанные на зрительное, слуховое либо зрительно-слуховое восприятие содержащейся в них информации. С учетом канала поступления информации такие средства принято подразделять на

слуховые (фонограммы), зрительные (видеограммы) и зрительно-слуховые (видеофонограммы).

Они могут быть учебными, т. е. содержать методически обработанный материал, специально предназначенный для обучения языку (учебные диафильмы, кинофильмы, программы для работы с компьютером), и неучебными, привлекаемыми в качестве учебных материалов, но изначально таковыми не являющимися (например, программы телевизионных передач, художественные фильмы).

Такие технологии, называемые аудиовизуальными средствами обучения (АВСО), являются эффективным источником повышения качества обучения благодаря яркости, выразительности и информативной насыщенности зрительно-слуховых образов, воссоздающих ситуации общения и знакомящих со страной изучаемого языка и образом жизни его носителей. На занятиях успешно реализуется дидактический принцип наглядности, возможна индивидуализация обучения с учетом запросов учащихся и одновременно массовость в охвате участников обучения (например, при просмотре кинофильмов, спектаклей). Повышается мотивационная сторона обучения, а систематическая работа с АВСО позволяет восполнить отсутствие языковой среды на всех этапах обучения.

Таблица 41 дает представление о системе аудиовизуальных технологий, применяемых в обучении языку.

Таблица 41

Аудиовизуальные технологии обучения

Фонограммы	Видеограммы	Видеофонограммы
Грамзапись. Магнитозапись. Радиопередачи. Речь, непосредственно звучащая	Натуральные: предметы, действия. Художественно- изобразительные: учебные рисунки, репродукции с произведений живописи, слайды, диафильмы, фотографии, географические карты. Графические: таблицы, схемы	Кинофильмы. Видеофильмы. Телепередачи. Компьютерные программы

Виды аудиовизуальных технологий

Фонограммы относятся к аудитивным средствам обучения, предназначенным для слухового восприятия с помощью специальной звукозаписывающей и звуковоспроизводящей аппаратуры (магнитофон, проигрыватель, плеер для компакт-дисков, радиоприемник и др.). Методисты рекомендуют использовать фонограммы с первых занятий языком и усматривают достоинства этого средства обучения в следующем.

Речь в записи отличается:

- а) образцовостью (при прослушивании записи с использованием качественной аппаратуры и подготовленной диктором – носителем языка);

б) возможностью многократного прослушивать записи без потери первоначальных акустических характеристик;

в) возможностью записать свой голос и прослушать запись, сравнив с образцовой;

г) возможностью прослушивать разные варианты иноязычной речи, что особенно важно при подготовке учащихся к аудированию лекций по специальности. Тем самым расширяется диапазон воспринимаемых на слух текстов разного жанра и стиля продлевается нахождение в языковой среде благодаря работе с фонограммой вне учебной аудитории в свободное от занятий время.

Перечисленные достоинства фонограммы, а также доступность средств слуховой наглядности, благодаря разнообразию современных технических средств (в том числе удобных для индивидуального пользования кассетных плееров) и наличию в обращении большого числа магнитокассет, делают фонограмму помощником преподавателя, способным восполнить его отсутствие, и обязательным компонентом учебных комплексов по иностранным языкам.

В то же время звукозапись обладает определенной сенсорной недостаточностью, которая проявляется в быстрой утомляемости при недостаточном опыте аудирования иноязычной речи. Информация воспринимается и усваивается неполностью. Сенсорная недостаточность преодолевается по мере приобретения опыта в аудировании иноязычной речи и выполнения специальных упражнений. Затруднение восприятия речи на слух следует учитывать при определении времени звучания иноязычного текста. Соответствующие параметры даются в программах по русскому языку для разных этапов обучения.

Грамзапись долгие годы относилась к числу наиболее доступных аудитивных технологий благодаря изданию курсов иностранного языка на грампластинках и наличию в обращении грамзаписей общеобразовательного и социокультурного характера (в том числе спектаклей и художественных текстов в исполнении мастеров слова). Развитие звукотехники привело к постепенному вытеснению грамзаписи магнитокассетной.

Магнитокассета имеет значительные преимущества в сравнении с грамзаписью, так как не нуждается в громоздкой аппаратуре для прослушивания фонограмм в виде проигрывателя и дает возможность учащимся не только прослушать образцовый текст, но и записать свою речь. Возможность не только записать свой голос, но и изображение (например, на сотовый телефон) расширяет возможности аудиовизуальных технологий.

Магнитокассета за последние годы пережила значительную эволюцию (от записи текстов на магнитную ленту до компакт-дисков), что расширяет возможности работы с фонограммой.

Для изучающих иностранные языки в разные годы было выпущено большое количество лингвонных курсов на компакт-кассетах, которые издавались в виде приложений к популярным учебникам для средней школы и вузов. Так, в учебно-методический комплекс «Английский язык: Up and Up» (10–11 класс, базовый уровень, 2009) наряду с учебником, книгой для преподавателя и других материалов входит также CD с записью текстов и упражнений к учебнику. Приложения в виде аудиокассет входят в состав больших

ства учебно-методических комплексов для средней школы. Обзор языковых курсов для средней школы можно найти в пособии «Кабинет иностранного языка», (под ред. Е.П. Полат, 2003).

Оптимальным условием для работы с фонограммой считается использование лингвонных кабинетов. В зависимости от технических возможностей и решаемых методических задач подразделяются на *аудиопассивные*, *аудиоактивные* и *аудиокомпаративные* (термины предложены американским методистом Э. Стэком (1971)).

Аудиопассивные кабинеты обеспечивают возможность прослушивать фонограмму с магнитофона преподавателя либо другого источника звука. Рабочие места студентов оборудованы головными телефонами. Кабинеты предназначены в первую очередь для упражнений в аудировании. Достоинства кабинета: сравнительно несложное оборудование, возможность качественно прослушивания аудиозаписей. Все студенты работают в заданном режиме. Отсутствие обратной связи между преподавателем и учащимися, а также работа всех учащихся с одной программой ограничивают возможности работы в таком кабинете.

Аудиоактивные кабинеты. В них имеется возможность не только прослушивать фонограммы, но и практиковаться в говорении всем учащимся одновременно. Для этого рабочие места оборудованы в дополнение к головным телефонам микрофонами. Учащиеся имеют возможность слышать свой голос при выполнении задания и реагировать на предъявляемые в звукозаписи речевые стимулы. Преподаватель может подключаться к рабочим местам студентов и управлять процессом обучения.

Аудиокомпаративные кабинеты. Оборудование таких кабинетов дает возможность учащимся записать свой голос на индивидуальный магнитофон, прослушать запись, сравнить с образцовой и внести коррекции в выполненное задание. На столе преподавателя имеется пульт управления, позволяющий подключаться к рабочим местам учащихся. Рабочие места учащихся оборудованы в виде кабины. Это позволяет работать в более комфортных условиях и максимально использовать возможности звукотехники. Учащиеся тренируются в аудировании и говорении, при этом обеспечивается индивидуализация обучения.

Выбор кабинета и приемов работы с фонограммой зависит от цели и этапа обучения. На начальном этапе аудиоматериалы используются для формирования речевых навыков и развития речевых умений в результате прослушивания образцов речи и воспроизведения прослушанного с различной целевой установкой. На продвинутом этапе цель работы с фонограммой – комплексное развитие речевых умений на материале текстов, отражающих содержание избранного профиля обучения. Прослушиванию текста предшествует задание на сжатый / подробный пересказ текста, его письменное изложение или ответы на вопросы к тексту. Методические задачи с использованием средств звукозаписи решаются в ходе выполнения специальных лабораторных заданий и лабораторных работ, которые представляют комплекс упражнений с элементами программирования.

Учащиеся выполняют лабораторные задания самостоятельно, контролируя работу с помощью ключей. Лабораторные работы обычно проводятся на уроке под контролем преподавателя. Приемы работы с фонограммой даются в не потерявшем своего значения до наших дней пособии «*Технические средства в*

обучении иностранным языкам» / В.В. Ляховицкий, И.М. Кошман, 1981, а из современных работ – в пособии «Кабинет иностранного языка», 2003 и книге Е.Н. Солововой «Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый этап (2010). В этой работе подробно рассматриваются особенности использования на занятиях видео, изобразительной наглядности, аудиотекстов.

Видеограммы предназначены для зрительного восприятия печатного текста либо изображения в виде рисунка, фотографии, таблицы, схемы и др. Видеограммы в зависимости от конкретности / абстрактности зрительного образа могут быть натуральными (предметы, действия), художественно-изобразительными, графическими. Видеограммы широко используются на всех этапах обучения в качестве эффективного средства семантизации языкового материала, его активизации в речи, знакомства со страной и образом жизни носителей языка. Они могут быть статичными и динамичными, не нуждающимися в специальной аппаратуре и требующими для демонстрации проектора и экрана.

Видеограммы относятся к числу наиболее популярных средств наглядности благодаря яркости и выразительности изображения, его доступности для восприятия. Они входят в число учебных комплексов либо издаются в виде самостоятельных учебных пособий (настенных тематических учебных картинок, картинных словарей, видеофильмов и др.).

На занятиях по фонетике видеограммы используются для постановки звуков с опорой на зрительный образ, демонстрирующий положение органов речи при артикуляции звука. Особую ценность представляют таблицы, показывающие расхождения в артикуляции сходных по произношению звуков в разных языках. На занятиях по лексике видеограммы служат средством семантизации значения иноязычных слов беспереводным способом и их автоматизации с опорой на зрительный образ. Для этого рекомендуется использовать натуральную наглядность, демонстрируя учащимся предметы и действия, а также изображения из картинных словарей, где лексика группируется тематически в удобной для изучения форме. Для этого рекомендуется использовать картинные словари, которые имеются на рынке в большом количестве.

На занятиях по грамматике видеограммы применяются для семантизации материала на уровне грамматической формы и для его закрепления с опорой на зрительный образ. Однако чаще всего видеограммы находят применение на занятиях по развитию речи, где они используются в качестве опоры для воссоздания ситуации общения и стимула для построения учащимися собственного высказывания с опорой на зрительный образ. Создание речевой ситуации является основной целью использования видеограммы на занятиях по языку, что способствовало появлению термина «ситуативная наглядность, или наглядность речевых поступков» (Артемов, 1969).

За последние годы популярность приобрели так называемые интерактивные доски (серии BUSY BOARD, STORY MAGIC). Это диски с мультимедийным материалом для работы с интерактивной доской по программе начальной школы.

Видеофонограммы. К пособиям этой группы относятся кино-, теле- и видеофильмы, а также видеограммы со звуковым сопровождением (например, слайдфильмы).

Видеофонограммы считаются наиболее эффективным средством обучения языку благодаря информативности зрительного ряда и динамизму изображения. Ситуативность и динамизм особенно востребованы при обучении речевому общению, а технические возможности позволяют повысить выразительность зрительно-слухового ряда за счет использования крупного плана, цвета, мультимедийности, стереозвука, широкого экрана и др. Благодаря эмоциональному воздействию изображения создается эффект соучастия, желание предвосхитить и продолжить реплику персонажа. Реактивность, т. е. желание реагировать на речевое действие вместо героя \ вместе с ним, является ценным качеством при обучении речевому общению. Следует подчеркнуть также большую познавательную ценность кино, телевидения. Вряд ли какое-либо иное учебное пособие может сравниться с ними по силе впечатления и эмоционального воздействия.

Вне языковой среды такие пособия в максимальной степени позволяют реализовать общеобразовательные и социально-культурные цели обучения.

В распоряжении преподавателя имеется большое количество видеофонограмм, специально предназначенных для изучающих иностранный язык, в том числе и видеокурсы социокультурного содержания.

Вот образцы некоторых учебных пособий для изучающих русский язык как иностранный.

Мультимедиа:

А.С. Пушкин в зеркале двух столетий. Энциклопедия. М., 1999.

Русский язык с самого начала. М., 1999.

Москва. Мультимедийный рассказ о жизни Москвы. М., 1999.

Россия. Путешествие по городам и регионам России. М., 1999.

Видеофильмы:

Семь прогулок по Москве / Ю.Е. Прохоров, А.В. Голубева. Учебный видеофильм. СПб., 2003 (50 мин). Для основного этапа. Есть печатное приложение.

Прогулки по Петербургу / А.В. Голубева, К.Н. Лемешева. Учебный видеофильм. СПб., 2003 (50 мин). Есть печатное приложение. Для основного этапа.

Русские о себе. Учебный видеокурс (фрагменты из художественных фильмов и интервью с носителями языка) / Т.К. Кирш и др. М., 1978 (130 мин). Для продвинутого этапа.

Люди, проблемы, мнения. Видеокурс для продвинутого этапа (на материале передач ЦТ). М., 1991 (60 мин).

Для начала достаточно. Видеокурс из семи эпизодов на темы повседневного общения. М., 1991 (70 мин). Для начального этапа.

Добро пожаловать! Видеокурс из семи мультфильмов для начального этапа / Л.П. Мужин, Л.Б. Шамшин. М., 1987. Продолжительность каждого фильма – 10 мин. К курсу издано учебное пособие с дикторским текстом, упражнениями, словарем и методическими рекомендациями по работе с материалом курса, а также рабочая тетрадь.

Чашки / Г.М. Левина, Е.Ю. Николенко. Учебный видеофильм-детектив. Приложение содержит тексты и упражнения. Для начального этапа. СПб., 1992 (80 мин), DVD.

Соперники Москвы. Новгород. Тверь. Учебный видеофильм для основного этапа. СПб., 2006.

Диалог с Россией. Учебный видеофильм / А. Бердичевский, Е. Пассов и др. Для начального этапа обучения (50 мин). Составлен на основе передач Центрального телевидения и состоит из тематических циклов «Верь в себя!», «Любовь», «У нас все нормально». Цель курса – развитие межкультурной компетенции на базе российской культуры. К курсу выпущено пособие (СПб., 2002).

Приятного аппетита / А. Бердичевский и др. Видеофильм для владеющих русским языком в объеме 1-го сертификационного уровня. СПб., 2002. К курсу выпущено приложение с текстами и заданиями.

Кинокурсы:

Шурик, Вася ... и глагол. Пять игровых фильмов для начального этапа. М., 1975. К фильмам выпущено учебное пособие.

Мы говорим по-русски. 30 учебных фильмов (1978), к которым было издано учебное пособие того же названия / Г.Г. Городилова и др. М., 1982.

Давайте познакомимся! 30 учебных фильмов для начального этапа. Каждый фильм тематический и рассчитан на 20 мин демонстрации. Киев, 1983.

4. Средства технической поддержки педагогических технологий

Это аппаратура и технические устройства, которые используются в учебном процессе для хранения и передачи учебной информации, входящей в состав педагогических технологий, для контроля за ее усвоением, формирования речевых навыков и умений.

Если система аудиовизуальных технологий индивидуальна, т. е. предназначена для работы с учащимися над конкретным учебным материалом в условиях определенного этапа обучения, то система средств технической поддержки в значительной мере универсальна и пригодна для применения в различных формах и видах обучения. Например, компьютер как техническое средство обучения используется на всех этапах обучения, вне зависимости от уровня языковой подготовки учащихся.

Специфика средств технической поддержки заключается в их способности обслуживать формы обучения и контроля, которые невозможно осуществлять без специальной аппаратуры. Вряд ли контроль произносительных навыков может быть эффективным без записи голоса учащихся на один из существующих носителей звука (магнитофон, диктофон, кассетный плеер) с последующим анализом звуоряда.

Современные технические устройства обладают универсальными дидактическими возможностями. Они позволяют вести обучение в диалоговом режиме с учетом индивидуальных возможностей учащихся, обеспечивать дистанционное обучение с использованием педагогических технологий. Для современного этапа развития технических средств обучения характерен переход к многофункциональным учебным комплексам и автоматизированным обучающим системам.

Таблица 42 дает представление о системе средств технической поддержки используемых в учебном процессе педагогических технологий.

Таблица 42

Средства технической поддержки педагогических технологий

Звуко-технические	Свето-технические	Звукосвето-технические	Компьютерное обеспечение
Магнитофон. MP3-плеер. Радиоприемник. Проигрыватель (грампластинок, компакт-дисков). Магнитола. Диктофон. Телефон	Диaproектор. Фильмоскоп. Эпипроектор. Фотокамера. Цифровая фотокамера. Кодоскоп. Принтер. Медиаплеер. Смартфон	Кинопроектор. Видеомагнитофон. Видеокамера. Телевизор. Электронный переводчик. DVD-плеер. Мобильный телефон	Компьютер. Микрокомпьютер. Ноутбук. CD-ROM

Магнитофон предназначен для записи и воспроизведения звука. На занятиях по языку используются стационарные (устанавливаются в студиях звукозаписи, лингафонных классах) и переносные магнитофоны. С их помощью учащиеся имеют возможность прослушать образцовый текст, записать свой голос на пленку (кассету), сравнить запись с образцовой, провести коррекцию ответа. Они незаменимы при постановке и коррекции произношения, формировании речевых навыков, развитии умений аудирования и говорения. Оптимальные условия работы с магнитофоном создаются на занятиях в специально оборудованной аудитории при выполнении лабораторных работ. В последние годы предпочтение в работе с фонограммами все чаще отдается аудиоплеерам, которые отличаются компактностью и большими техническими возможностями, в том числе приема и передачи слухового ряда на расстояние.

Диктофон – это средство записи и воспроизведения звука, имеющее небольшие размеры и широкие возможности применения, в качестве носителя записи имеет встроенную флэш-память большой емкости, обеспечивающую большую продолжительность записи в разных скоростных режимах, доступ к любому фрагменту записи без перемотки ленты, выполнение функции голосовой активизации, что автоматически включает запись при обнаружении звука (это гарантирует возможность записать лекцию или беседу с самого начала, ничего не пропустив). Диктофоны нового поколения обеспечивают воспроизведение записи по таймеру, хранение записанного материала в разных папках с автоматическим присвоением каждому файлу ярлыка с указанием даты, времени и продолжительности записи, возможность подключить диктофон к компьютеру для сохранения и редактирования файлов, их передачи по электронной почте.

Фильмоскоп – это аппарат оптической проекции, предназначен для просмотра диафильмов и слайдов.

Кодоскоп – это светотехническое средство, аппарат статической проекции, предназначен для демонстрации на экране прозрачных объектов – изображений, выполненных на специальной пленке. Такие объекты могут создаваться в процессе занятий и демонстрировать развитие и формирование рассматриваемого объекта.

Эпипроектор предназначен для демонстрации на экране непрозрачных объектов – текстов, иллюстраций, фотографий и др.

Кинопроектор – это средство оптической проекции, предназначен для демонстрации кинофильмов в специально оборудованной аудитории. На смену кинопроекторам приходят более удобные для использования средства оптической проекции – видеоматрифонны и проекторы. Проекторы позволяют воспроизводить на экране изображение с диска компьютера, а также одновременно двух изображений с разных источников. Проекторы входят в состав домашних кинотеатров, которыми оборудуются учебные заведения.

Компакт-диск – это электронный носитель аудио-, видео-, текстовой, графической информации, воспроизводимой с помощью специального устройства (проигрыватель, компьютер). Имеет преимущества перед традиционными аудио- и видеозаписями благодаря высокому качеству воспроизведения информации, легкости ее поиска на диске, возможности передачи информации на другие источники, в том числе через Интернет. Первые компакт-диски (compact disk, CD, совместная разработка компании Philips и Sony), увидели свет 25 лет назад и в настоящее время по всему миру, по оценкам Philips, было продано более 200 млрд CD. Компакт-диск толщиной всего 1,2 мм стал основателем современного семейства оптических дисков разного назначения – CD-Rom, DVD, Blu-ray и др.

Компьютер предназначен для индивидуального использования с целью обработки информации путем выполнения задаваемых программой последовательных операций.

На занятиях по языку программы, записанные на дискеты, предназначаются:

- а) для введения и активизации лексико-грамматического материала;
- б) обучения видам речевой деятельности;
- в) знакомства со страной изучаемого языка и реалиями жизни его носителей;
- г) контроля уровня владения языком.

В последние годы программы стали мультимедийными, т. е. синтезирующими звуковое сопровождение, видеоизображение и печатный текст, что позволяет активно использовать все виды наглядности в рамках программы. Работу с компьютером используют специальные учебные курсы, опирающиеся на возможности дистантного обучения. Первоначально компьютерные курсы рассматривались в качестве вспомогательного средства, дополняющего традиционные текстовые учебники. При этом они нередко представляли собой переложение учебных материалов на новый компьютерный носитель с добавлением мультимедийных аудио- и видеоматериалов. В настоящее время распространение мультимедийных сетевых технологий привело к качественному изменению структуры и содержания таких курсов.

5. Технологии обучения. Компьютерные технологии

Под компьютерными технологиями применительно к обучению языку понимаются информационные средства и приемы работы с такими средствами, которые передаются обучаемому с помощью компьютера. Такие средства обеспечивают:

- а) информационную поддержку процесса обучения благодаря большому объему информации и скорости его извлечения из базы данных;
- б) учебную поддержку процесса овладения языком благодаря возможности решать разные учебные задачи с использованием компьютерных программ (ознакомление с новым учебным материалом, его активизация в результате моделирования на экране компьютера речевой среды, контроль уровня владения языком, знакомство со страной изучаемого языка и др.);
- в) техническую поддержку процесса обучения благодаря компьютерной линейной связи между обучающимся, преподавателем, учебным центром.

Для преподавателя иностранного языка компьютерные технологии позволяют успешно решать такие задачи, как увеличение времени общения с изучающим язык (прежде всего в письменной форме), организация самостоятельной работы учащихся, моделирование среды обучения на иностранном языке.

Применение компьютерных технологий на занятиях по языку за рубежом получило распространение с середины 80-х гг. XX столетия, что привело к возникновению термина *computer assisted language learning (CALL)* – обучение языку с использованием компьютера, который сохранил свое значение в качестве обобщающего термина для обозначения всего комплекса теоретических и прикладных проблем, связанных с компьютерным обучением языку. Одновременно с широким распространением компьютерных технологий в наши дни стал широко использоваться также термин *information and communication technologies* – информационно-коммуникативные технологии.

В отечественной лингводидактике для обозначения вопросов, связанных с использованием компьютерных технологий в учебном процессе, используется термин *компьютерная лингводидактика*, предложенный в 1991 г. К.Р. Пиотровским и получивший фундаментальное обоснование с позиции преподавания иностранных языков в сомонии М.А. Ботвенко (*Ботвенко, 2005*) и курсе лекций преподавателей РУДН (*Компьютерная лингводидактика, 2006*). Термин «компьютерная лингводидактика» входит в название одной из специальностей по подготовке специалистов (направление 540305 – *Иностранный язык и компьютерная лингводидактика*) и является самостоятельным разделом курса лингводидактики, изучающим вопросы теории и практики использования компьютеров на занятиях по языку.

В компьютерной лингводидактике разрабатываются три направления исследований:

- а) теоретические аспекты использования компьютеров в обучении языку (в том числе типология компьютерных учебных материалов, оценка эффективности их использования);
- б) экспериментальная работа по созданию и использованию в учебном процессе компьютерных материалов для разных целей, этапов и профилей обучения;
- в) пути интеграции компьютерного обучения с традиционными формами и методами обучения языку.

Компьютерные технологии привлекают внимание учащихся возможностью использовать различные источники информации из сети Интернет и материалами специально разработанных языковых курсов, в которых учитывается специфика компьютера как средства обучения.

По утверждению специалистов, компьютерные технологии на занятиях по языку дают возможность:

- использовать в учебном процессе разнообразную информацию из сети Интернет;
- организовать тренировку в иноязычной деятельности с использованием информации;
- контролировать качество усвоения информации и применение ее в практической деятельности;
- проводить учебный (обучающий) диалог с помощью компьютерной сети.

Ресурсы Интернета позволяют использовать его базу в качестве средства обучения языку, общения между участниками обучения и расширения знаний из различных областей жизни.

Возможности Интернета как средства обучения чаще всего используются:

- для включения материалов Сети в содержание урока;
- самостоятельного поиска нужной информации учащимися;
- подготовки и сдачи экзаменов экстерном.

Наибольший интерес на занятиях по языку представляют возможности Интернета именно как средства овладения языком. Здесь возможны следующие направления использования компьютерных технологий:

- формирование и совершенствование навыков чтения с использованием материалов Сети;
- совершенствование умений аудирования на основе аутентичных текстов;
- совершенствование умений письменной речи в результате общения в письменной форме между учащимися;
- знакомство с социально-культурными реалиями страны изучаемого языка;
- поддержка устойчивой мотивации к овладению языком на основе материалов Интернета.

Одна из задач в работе с компьютерными технологиями заключается в знакомстве учащихся с существующими в Интернете поисковыми системами (Яндекс, Рамблер и др.) и способами нахождения нужной информации. Опыт преподавания свидетельствует, что учащиеся и преподаватели языка часто недостаточно владеют основами компьютерной грамотности, что сдерживает использование компьютерных технологий на занятиях. Для эффективного владения такими технологиями необходимо:

- знать основные поисковые системы и особенности работы с ними;
- уметь извлекать информацию из Интернета и вносить в нее нужные изменения с помощью текстового и графического редакторов;
- уметь пользоваться электронной почтой;
- владеть основными методическими приемами использования ресурсов Интернета, которые могут быть применены в преподавательской деятельности учителя иностранного языка;
- принимать участие в обмене информацией с участниками Сети.

Решение этих задач – важная часть профессиональной подготовки преподавателя языка, которая может проводиться в рамках семинаров повышения квалификации. Семинары организуются в ведущих вузах. Так, 72-часовой семинар «Основы компьютерной и сетевой технологии в преподавании языка» проводится в РУДН. Опыт организации и проведения семинара обобщен в курсе лекций (*Компьютерная лингводидактика, 2006*).

Анализ современных интернет-ресурсов в обучении иностранному языку содержится в пособии *«Использование интернет-ресурсов в обучении иностранных языков» / П.В. Сысов и др. Тамбов, 2008* и статьях на страницах журнала *«Иностранные языки в школе» (2008, 2010)*.

Однако основным средством обучения на занятиях по языку с использованием компьютерных технологий является компьютерный учебник. Научные основы такого учебника и его содержание получили разработку в книге (*Руденко-Моргун, 2006*).

Особенность работы с компьютерным курсом, в отличие от введения учебного материала в традиционном учебнике языка, заключается не в минимизации доли учебного материала и доведении владения им до уровня навыка, а в одновременном введении большого объема информации. Это, по мнению авторов курса «Русский язык с компьютером», позволяет продемонстрировать учащимся массив однородных лексико-грамматических явлений и показать возможности его функционирования в типичных ситуациях общения. Коммуникативная направленность курса обеспечивается также с помощью ролевых игр на базе мультимедиа и видеоклипов.

Можно утверждать, что число компьютерных учебников языка будет возрастать. Наиболее перспективным в работе представляется сочетание электронного учебника с традиционным.

Методика работы с компьютерным курсом обычно включает следующие этапы:

- установка на работу с курсом и входящими в его структуру уроками;
- снятие трудностей понимания лексико-грамматического и социально-культурного содержания курса;
- просмотр используемого на занятиях фрагмента курса;
- выполнение упражнений на закрепление и активизацию учебного материала;
- заключительная беседа с обсуждением просмотренного материала.

Дистанционное обучение

Эта форма организации учебного процесса (обучение на расстоянии) предусматривает использование компьютера и Интернета, реализуется с помощью специально создаваемых языковых дистанционных курсов и материалов, содержащихся в Сети.

Дистанционное обучение возникло в середине XX столетия в связи с развитием образовательных технологий. Первоначально оно было реализовано в системе так называемых открытых университетов – в учебных заведениях, предоставляющих учащимся возможность выбора программы обучения, преподавателей, графика и форм работы вне зависимости от их места расположения и места жительства обучаемого. Университеты предоставляли

возможность обучаться по индивидуальному плану без ограничения срока обучения, предоставляя доступ к информационным ресурсам всего мирового сообщества. Основной технологией обучения в открытых университетах стала технология дистанционного обучения. Первые университеты открылись в Англии в 1969 г. Так, в Открытом университете Великобритании (основан в 1969 г.) получили образование свыше 2 млн студентов. Калифорнийский виртуальный университет (образован в 1997 г.) объединяет более 95 вузов и колледжей. С 2001 г. в Москве начал функционировать научно-исследовательский Российский государственный институт открытого образования Министерства образования РФ.

Обучение в открытых университетах в 8–10 раз дешевле, чем в обычных дневных вузах, так как резко сокращаются расходы на эксплуатацию зданий, обслуживающий персонал, а консультации обучающихся проводятся с помощью компьютерной сети. Все сказанное определяет интерес к занятиям в открытых университетах с использованием дистанционной формы обучения.

Выделившись из системы заочного обучения, дистанционное обучение имеет по сравнению с ним значительные преимущества.

При заочном обучении предусматривается самостоятельная проработка учащимися материала, рекомендуемого учебным заведением, и его отчет о проделанной работе в период экзаменационной сессии в результате личной встречи с преподавателем. При дистанционном обучении личный контакт учащегося с преподавателем отсутствует и поддерживается с учебным заведением и преподавателем (*тьютором*, от лат. *tutor* – защитник, опекун) с помощью интерактивной связи вне зависимости от удаленности учащегося и тьютора друг от друга. В распоряжении учащегося – всевозможные материалы, в том числе рекомендуемые учебным заведением, имеющиеся в Сети. Сдача экзаменов не ограничена периодом сессии, а зависит от степени готовности учащегося к отчету о проделанной работе.

По мнению специалистов, дистанционное обучение является перспективным направлением в образовании XXI столетия. Оно не рассчитано на замену традиционного очного обучения, но служит его дополнением в реализации преимуществ такого обучения, которое заключается в следующем:

- предоставляет возможность учиться всем и всегда, независимо от возраста, уровня подготовки и удаленности от центров образования;
- обеспечивает интеграцию систем образования в разных странах мира и предоставляет учащимся возможность выбора дисциплин и учебных заведений;
- дает возможность использовать технологии обучения, имеющиеся как в учебном заведении, так и дома;
- обеспечивает вариативность обучения с помощью выбора разных дистанционных курсов;
- формирует у учащихся умения самостоятельного обучения, поиска нужной информации;
- предоставляет возможность использовать учебные материалы, хранящиеся на разных информационных серверах и базах данных;
- обеспечивает постоянный контроль усвоения учебного материала и продвижением в рамках учебного курса;

- предоставляет возможность учиться по индивидуальной программе с учетом интересов и индивидуальных возможностей учащегося;
- обеспечивает информационную поддержку обучения с помощью справочников, имеющихся в Сети, и помощь тьютора.

Структурными компонентами дистанционного обучения являются учебный центр, информационные ресурсы в виде учебных курсов, справочных материалов, средств обеспечения технологии дистанционного обучения, преподаватели-консультанты, обучающиеся.

Что касается требований к обучающей системе, то она определяется особенностями дистанционного обучения, для которого характерны:

- а) диалоговый характер взаимодействия между преподавателем и учащимся в виде непосредственного взаимодействия (онлайновое) либо опосредствованного взаимодействия с использованием информационных ресурсов Интернета;
- б) проведение текущего и итогового контроля;
- в) регулярное обновление учебных материалов;
- г) сочетание традиционных и дистанционных форм обучения.

Сказанное позволяет сформулировать основные дидактические требования к дистанционному обучению (*Азимов, 2004*). Такое обучение должно:

- обеспечить каждому учащемуся возможность учиться по индивидуальной программе, учитывающей в полной мере его возможности и интересы;
- обеспечить всестороннюю информационную поддержку обучения;
- использовать возможности дистанционного обучения, которые отсутствуют при традиционном обучении (выбор учебного заведения, курса, технологий, представляющихся оптимальными для достижения цели обучения).

В настоящее время существуют разные модели дистанционного обучения.

Модель off-line. Обучающийся не имеет постоянного контакта с преподавателем, работает самостоятельно, а результаты работы отправляет на сервер учебного заведения по e-mail. Учебные материалы студент получает по электронной почте или на CD диске и имеет возможность работать с такими материалами в удобное для них время. Недостатком является то, что студент и преподаватель не могут общаться в режиме реального времени, что снижает эффективность обучения.

Модель on-line предусматривает постоянную связь между обучающимся и сервером учебного заведения, что обеспечивает общение с преподавателем в режиме реального времени. Однако такое общение возможно лишь в случае, если учащийся находится в классе, имеющем связь с учебным заведением.

Наилучшие возможности для реализации возможностей дистанционного обучения предоставляет работа со специальными компьютерными курсами. Число таких курсов постоянно увеличивается. Известность получил курс «Новости из России», созданный на основе учебника А.Н. Богомолова «Новости из России», онлайн-курс русского языка «Владимир». На филологическом факультете МГУ реализованы два сетевых учебных проекта – «Русская фонетика» и «Старославянский язык». В ГИРЯП создан курс по методике преподавателей РКИ, обучающая и демонстрационная версия которого представлена на CD-ROM.

Дистанционные курсы на сегодняшний день не лишены ряда недостатков. Вот некоторые из них:

- 1) плохо проработанный дизайн, отсутствие удобной навигации, нестабильность и ненадежность серверов;
- 2) отсутствие интерактивности, недостаточный учет особенностей работы пользователя в Интернете;
- 3) однообразие форм заданий, в основном тренировочного характера и форм контроля (элементарные тестовые задания).

Наиболее простым видом дистанционного обучения считается использование электронной почты для пересылки сообщений от студента к преподавателю и обратно, более сложным – создание веб-страниц, в которых публикуются программы курса, экзаменационные задания, тексты для проработки. Для полноценного дистанционного обучения необходимо наличие специальных программных средств, учебного центра, оснащенного аппаратурой, преподавателей, прошедших подготовку.

Приведем названия некоторых популярных компьютерных курсов для изучающих английский язык.

1. English Mastery (обучающая программа). ESL Software Department American Language Academy, 1998.
2. Euro Talk Interactive. Advanced English (обучающая программа на основе художественного фильма). Euro Talk Interactive, 2000.
3. LANG Master Interactive English Course (программа по обучению чтению). Heinemann ELT, 1992. EPA LLC Lr/ LANG group Ltd., 1993–1997.
4. Longman Interactive English Dictionary (комплекс словарей с управлениями)/ Person Education Limited, 2000.
5. Microsoft Encarta Encyclopedia (мультимедийная энциклопедия). Microsoft Corporation, 1997–2003.
6. New Interchange – 1 (обучающая программа по курсу американского английского). Version 1. 2. Cambridge University Press, 1998.
7. Oxford Guide to British and American Cultural (лингвострановедческий словарь). Oxford University Press, 2000.
8. The Electronic Business Letter Writer (пособие по деловой переписке). Oxford University Press, 1998.
9. Профессор Хиггинс. Английский без акцента (обучающая программа по фонетике и грамматике). Версия 3.0. Истра Софт, 1992–1998.
10. Чарли (обучающая программа. Blue Sky, 1992.

Обзор некоторых компьютерных программ и приемы работы с ними описаны в книге: *Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам, 2009.*

Обучение в сотрудничестве

Эта технология обучения опирается на идею взаимодействия учащихся во время занятий, при котором обучающиеся берут на себя не только индивидуальную, но и коллективную ответственность за успехи каждого ученика. В отличие от распространенных форм фронтального и индивидуального обучения, в условиях которого учащийся выступает как субъект учебной деятельности, а взаимоотношения с преподавателем носят субъектно-субъектный характер. При обучении в сотрудничестве создаются условия для взаимодей-

ствия и сотрудничества в системе «ученик – учитель – группа» и происходит актуализация коллективного субъекта учебной деятельности.

Концепция обучения получила практическую реализацию в ряде вариантов технологии такого обучения, предложенных американскими педагогами Э. Аронсоном, Р. Славиным, Ю. Джонсоном, и ориентирована на создание условий активной совместной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях, предлагаемых учителем (изложение концепции можно найти в работе *Полат, 1998*). В процессе обучения в сотрудничестве учащиеся объединяются в небольшие группы (3–4 человек) и получают общее задание с определением роли каждого члена группы. На уроке общими усилиями решается поставленная преподавателем задача, успевающие ученики помогают менее успевающим в работе. Разработаны различные варианты такого обучения, в процессе реализации которого индивидуальная самостоятельная работа учащегося становится исходной частью коллективной деятельности группы.

Проектная технология

Эта технология обучения является вариантом концепции обучения в сотрудничестве и предусматривает решение учащимися учебной проблемы, оформленной в виде проекта. По утверждению Е.С. Полат, «метод проектов – суть развивающего, личностно-ориентированного обучения. Он может использоваться на любой ступени обучения, в том числе в начальной школе» (*Полат, 2000. С. 5*). В методической литературе предлагаются варианты проектов в области изучения языков. Это могут быть игровые (разыгрывание ситуаций, драматизация текста), информационные (подготовка сообщения на предложенную тему), издательские (подготовка статьи, реферата), сценарные проекты (подготовка программы внеаудиторного мероприятия) и другие проекты.

К достоинствам проектной технологии следует отнести:

- высокую коммуникативность учащихся, участвующих в создании и озвучивании проекта;
- каждый учащийся несет личную ответственность за выполнение проекта, что повышает мотивацию обучения;
- работа над проектом способствует созданию прочной языковой базы;
- участие в создании проекта активизирует самостоятельность мышления и стимулирует учащихся в речевом общении.

В странах Европы проектная технология становится частью билингвального обучения, организуемого на определенной области знаний (content-based language learning) с использованием нескольких языков.

Обучение на билингвальной основе, одним из способов реализации которого становится проектная технология обучения, предусматривает:

- а) овладение учащимися предметным знанием в определенной области на основе взаимосвязанного использования двух языков;
 - б) обучение двум языкам как источникам образовательной деятельности.
- Внедрение проектной технологии в практику обучения языку позволяет учащимся:
- а) реализовать свой интерес к предмету исследования, расширить знания в области темы проекта;

б) продемонстрировать исследовательские навыки работы над темой проекта; в) показать уровень владения изучаемым языком; г) подняться на более высокую ступень образованности, социальной зрелости.

Работа с проектными технологиями на занятиях по языку связаны с известными трудностями:

- непривычностью этой формы работы;
- сложностью выбора проекта в рамках программы по языку и отводимого количества часов на изучение темы;
- большими затратами времени на составление проекта;
- поддержанием интереса учащихся к данной форме работы.

Однако проектная технология завоевывает все большее признание преподавателей и учащихся. О различных видах проектов и работе с ними можно узнать из книги: *Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы для изучающих иностранный язык. М., 2002.*

Тандем-метод

Эта технология обучения предусматривает автономное (самостоятельное) изучение иностранного языка двумя партнерами с разными родными языками, работающими в паре.

Цель тандема – овладеть языком своего партнера в ситуации реального или виртуального общения, познакомиться с ним, страной изучаемого языка, а также получить информацию по представляющим интерес отраслям знаний. Этот вид обучения возник в Германии в конце XX столетия в ходе немецко-французских встреч молодежи. Позднее выделились две формы работы в рамках технологии – индивидуальная и групповая, которые при желании могут интегрироваться. Важнейшими принципами, раскрывающими сущность тандем-метода, являются обоюдность и автономность.

Принцип обоюдности предполагает, что каждый из участников тандема получит одинаковую пользу от общения, а принцип автономности основывается на том, что каждый партнер самостоятельно несет ответственность в своей части обучения за выбор цели, содержания и средств обучения, а также и конечные его результаты. В 1992–1994 гг. в странах Европы началась работа по созданию международной тандем-сети в Интернете. Ее целью является организация виртуального общения, направленного на овладение родным языком тандем-партнера в процессе взаимообучения с помощью Интернета.

Виртуальное общение представляет собой особую разновидность коммуникации, имеющую ряд преимуществ в сравнении с живым общением:

- 1) расширяются границы и возможности общения до всемирных, так как тандем-партнеры имеются во всех странах мира;
- 2) оба партнера в процессе общения находятся в привычном жизненном пространстве, удобном для пользования аутентичными материалами и необходимыми источниками информации;
- 3) общение осуществляется преимущественно в письменной форме (e-mail, chatting), что позволяет совершенствовать навыки и умения письменной речи;
- 4) обучение происходит на основе текстов в форме писем, с их помощью происходит овладение моделью речевого поведения партнера;

5) исправление ошибок в письменных сообщениях партнера помогает поиску и анализу чужих и собственных ошибок при письме.

Можно утверждать, что тандем-метод относится к одному из перспективных направлений использования современных технологий овладения языком. В результате обмена электронными письмами, которые могут сопровождаться реальными (а не только виртуальными) контактами обучающихся, происходит формирование и развитие навыков и умений письменной речи, расширяются знания языка и страны изучаемого языка, формируются умения поиска и исправления ошибок в электронном тексте, совершенствуются навыки работы с компьютером и использованием Сети. Эта технология заслуживает широкого внедрения в практику обучения языку. Опыт работы в рамках этой технологии обобщен в статье: *Бердичевский А.Л. Вдвоем все-таки лучше! Обучение межкультурному общению с использованием метода тандема // Русский язык за рубежом. 2008. № 1.*

Центрированное на ученике обучение (student-centred approach)

Суть обучения заключается в максимальной передаче инициативы в ходе занятий самому учащемуся, что сближает его с проектной технологией обучения. Центрированное на ученике обучение предполагает возможность наиболее полного раскрытия личностного потенциала обучающегося в результате особой организации занятий, создания партнерских отношений между педагогом и учащимся. Этот подход отличен от традиционного аудиторного обучения, когда учитель является главным действующим лицом на всех этапах учебного процесса: он сообщает учащимся сумму знаний, формирует и контролирует приобретаемые учащимися навыки и умения. Названная технология предусматривает создание условий для раскрытия личностных особенностей учеников и установление в аудитории партнерских, доверительных отношений между преподавателем и учащимися.

Интерактивные технологии обучения

Это группа технологий, базирующихся на идее интеракции (взаимодействия) – популярной в современной социальной психологии концепции, согласно которой обучение строится на взаимодействии учащегося с учебной средой. В рамках этой концепции предлагается понимание социального взаимодействия людей как межличностной коммуникации, важнейшей особенностью которой признается способность человека принимать роль другого, представлять, как его воспринимает партнер по общению, и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия.

Интерактивные технологии обучения разрабатываются в рамках проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления», реализуемого совместно преподавателями многих стран. Главной задачей проекта является внедрение в педагогику методов, которые развивают критическое мышление учащихся всех возрастов, независимо от изучаемого предмета, т. е. являются универсальными. Эти технологии можно применять и в традиционных формах обучения, в том числе на занятиях по иностранному языку.

Центральной идеей интерактивного обучения является развитие критического мышления как конструктивной интеллектуальной деятельности, осмысленное восприятие информации и последующее усвоение. Критическое

мышление – сложный ментальный процесс, начинающийся с ознакомления с новой информацией и заканчивающийся принятием решения. В рамках интерактивного обучения разработаны основы обучения и учения, состоящие из стадий вызова, смысловой и рефлексии. На стадии вызова пробуждается интерес к теме, ученики с опорой на имеющиеся у них знания и языковой опыт делают прогнозы относительно содержания новой информации. На стадии осмысления проводится работа с текстом, изучается содержащийся в нем материал, ученики интегрируют заложенные в тексте идеи со своими собственными идеями, что приводит к пониманию новой информации. На стадии рефлексии учащиеся размышляют над полученной информацией, сохраняя в памяти новый материал.

В качестве интерактивных технологий были предложены следующие методы преподавания: *кластер* (в ряде публикаций называется также карта понятия, ассоциограмма), *сравнительная диаграмма*, *пазл* (от англ. *puzzle* – загадка, головоломка), целенаправленное чтение и другие. Так, при работе с использованием кластерного метода, который применяется для стимуляции познавательной деятельности учащихся, развития их памяти и пространственного мышления, работа протекает следующим образом. Учитель записывает в центре классной доски тему (ключевое слово), просит учащихся сделать то же в тетрадях, а затем подумать и записать вокруг данного слова (словосочетания) всё, что им приходит на ум в связи с предложенной темой. Затем учащиеся обмениваются своими идеями и фиксируют их на классной доске и в тетрадях. Использование метода «*двухчастный дневник*» предполагает в процессе чтения текста записывать в тетради в разделе «Отрывок» слова (фразы), которые вызывают у учащихся различные ассоциации, эмоции, а в разделе «Реакции» фиксировать свои мысли и чувства в связи с прочитанной частью текста. Затем проводится обсуждение результатов работы. Система занятий в рамках каждого метода включает три стадии введения и усвоения материала – вызов, осмысление, рефлексия.

Опыт преподавания свидетельствует об эффективности применения интерактивных методов для развития интеллектуальных способностей, аналитического мышления учащихся в процессе межличностной коммуникации. Методика работы с использованием таких методов получила обобщение в ряде пособий (Соосаар, Замковая, 2004; Черемнова, Черемнов, 2004). В работе Н.В. Черемновой и В.С. Черемнова приводится, в частности, описание 210 технологических приемов обучения иностранному языку в рамках технологии НЕОК.

Психотерапевтический метод обучения

Этот интенсивный метод обучения иностранным языкам, в том числе русскому как иностранному, разработан И.М. Румянцевой (Румянцева, 2004) на основе суггестопедической теории интенсивного обучения Г. Лозанова и предусматривает использование на занятиях групповой психотерапии в форме психологических тренингов. Этот метод, предусматривающий широкое применение различных технологий, можно рассматривать в качестве одного из возможных вариантов развития концепции Г. Лозанова с позиции достигнутых в области психологии речи и смежных с лингводидактикой дисциплин.

Под психотерапией, давшей название методу, автор подразумевает особый вид межличностного взаимодействия, в процессе которого учащимся

оказывается профессиональная помощь психологическими средствами при решении возникающих у них проблем и затруднений психологического характера, связанных с овладением и использованием изучаемого языка. Такая помощь оказывается необходимой при работе с труднообучаемыми людьми, сомневающимися в возможности овладеть языком в силу разных причин. Термин «групповая психотерапия», введенный в научный оборот американским психологом и психотерапевтом Я.П. Морено (1910), нашел применение в библиотерапии (благоприятное воздействие книги в форме обсуждения прочитанного с целью положительного влияния на читателя), трудотерапии (использовалась А.С. Макаренко в системе обучения и воспитания), музыкотерапии, природотерапии, в «школе радости» В.А. Сухомлинского.

Психотерапевтические приемы обучения на занятиях по иностранному языку нашли применение в суггестопедии Г. Лозанова (использование внушения), гипнопедии (обучение во время сна), релаксopedии (техника релаксационной разгрузки во время занятий), а также в интенсивных методах обучения Г. Китайгородской, И. Шехтера. В психотерапевтическом методе обучения, по утверждению его создателя, система обучения языку полностью положена на групповую психотерапевтическую основу с использованием психотерапевтического тренинга, а не только на ее суггестологическую часть, что имеет место в некоторых других интенсивных методах и в чем И. Румянцева видит новизну предложенного метода обучения.

В качестве источника и способа применения групповой психотерапии на занятиях предлагается разработанный автором интенсивный лингвopsихологический тренинг, представляющий комплекс упражнений и технологий их использования в учебном процессе.

В число рекомендуемых для занятий тренингов входят: 1) ролевые (предусматривается моделирование на занятиях жизненных ситуаций, имеющих для участников обучения личностный смысл), 2) тренинги общения (направлены на приобретение знаний и формирование на их основе речевых навыков и умений), 3) тренинги сензитивности (развивают способности предсказать мысли и чувства другого человека и прогнозировать его поведение), 4) тренинги перцептивности (направлены на развитие способности адекватного познания себя и других в общении), 5) тренинги ассертивности (направлены на повышение уверенности в себе) и др.

К числу рекомендуемых для работы тренингов относятся также музыкотерапия (использование музыки в качестве психотерапевтического средства), хореотерапия (терапия танцем), арт-терапия (терапия средствами искусства). Все перечисленные тренинги интегрируются в единый комплекс при ведущей роли иностранного языка как основы применения любого тренинга.

Этот метод обучения опирается на ряд принципов, три из которых считаются ведущими и базируются на суггестопедическом понимании процесса обучения в интерпретации Г. Лозанова: а) «принцип радости и ненапряженности» (обучение протекает в располагающей к занятиям атмосфере и не осложняется каким-либо напряжением); б) «принцип единства сознательного и подсознательного в обучении» (предполагается опора как на сознательный, так и бессознательный источники восприятия и усвоения материала); в) «принцип суггестивного взаимовоздействия» (предусматривается получение преподавателем в ходе занятий информации об усвоении учащимися материала).

Считая перечисленные принципы важными, но недостаточными для повышения эффективности обучения в рамках предложенного метода, автор дает описание 13 принципов, положенных в основу метода (принцип активности, интенсивности, интегративности, междисциплинарного взаимодействия и др.). Автор формулирует также два правила обучения взрослых, впервые им предложенных и широко используемых в интенсивных методах.

Правило первое: занятия организуются и в последовательности: понимание – говорение – чтение – письмо. Это значит, что учащиеся овладевают умениями сначала понимать речь на слух, затем говорить и лишь после этого читать и писать. Тем самым обучающийся проходит путь овладения ребенком родного языка. Заметим, что это правило овладения иноязычным материалом получило психологическое обоснование в работах сторонников прямого метода.

Правило второе: синтез – анализ – синтез. Сначала необходимо научиться воспринимать иноязычную речь в потоке речи и лишь затем ее анализировать и вновь складывать в единое целое. Это правило было реализовано в концепции метода активизации Г. Китайгородской.

В соответствии с названными правилами и принципами занятия включают следующие этапы: 1) активный сеанс (однократное прочтение преподавателем текста, вводящего учащегося в новую ситуацию общения и погружающего их на уровне слухового восприятия в иноязычную речь; 2) активная разработка материала на уровне говорения с помощью тренингов; 3) закрепление материала в ходе выполнения домашнего задания (слушание текста с музыкальным сопровождением).

На основе концепции метода был разработан курс английского языка для взрослых, рассчитанный на 100 ч. занятий (7 недель обучения). В результате обеспечивается возможность общения на изучаемом языке в пределах пройденных тем и ситуаций на основе нормативной грамматики и словаря в объеме 3–3,5 тыс. лексических единиц. Этот метод оказывается наиболее целесообразным в работе с взрослыми учащимися, испытывающими затруднения в овладении языком и нуждающимися в психотерапевтической и психологической поддержке, который был использован в качестве средства и основы обучения. Из описания метода также следует, что он предусматривает опору на современные аудиовизуальные технологии и использование приемов обучения, которые опираются на использование как сознательной, так и подсознательной сферы овладения материалом.

Технология case study

Эта технология возникла в середине XX столетия в стенах Гарвардской школы бизнеса и получила широкое применение при подготовке специалистов разного профиля, прежде всего в области экономики, юриспруденции, менеджмента, а позже при обучении языку специальности и при подготовке преподавателей языка.

Суть кейс-технологии заключается в том, что обучающимся выдается набор учебных материалов, заключенных в папку (кейс), предлагается осмыслить содержание заключенной в них проблемы, как правило, не имеющей однозначного решения, и предложить свое решение с использованием имеющихся профессиональных знаний и умений. На занятиях по языку работа с кейс-технологиями предполагает также совершенствование речевых навы-

ков и умений учащихся в результате участия в обсуждении проблемной ситуации.

Практика использования такой технологии на занятиях по языку способствует активизации учебного процесса и является эффективным средством формирования познавательных и языковых возможностей учащихся. Использование технологии приводит к повышению интенсивности учебного процесса и обеспечивает многообразие форм взаимодействия между его участниками, так как сущностной характеристикой технологии case study являются ориентация на межличностное общение и воздействие на психическую и социальную структуру личности. Организация проблемного обучения, направленного на поиск коллективного решения, его последующее обсуждение и защиту во время дискуссии, способствует развитию речемыслительных процессов и их реализации в речевом общении участников занятий в рамках деловой игры.

Обучение профессионально-ориентированному общению с использованием названной технологии требует как от преподавателя, так и учащихся владения сформированными профессионально-коммуникативными умениями:

- а) воспринимать и оценивать информацию, поступающую в вербальной и невербальной формах;
- б) проводить диагностику и анализ проблемы;
- в) формулировать и логически строить высказывание с соблюдением норм языка;
- г) принимать участие в дискуссии;
- д) участвовать в принятии коллективного решения.

Формирование профессиональных умений делового общения с применением технологии следует начинать с несложных ситуаций небольшого объема, которые представляют интерес для всей группы обучающихся. Ее цель – развитие умений работы в коллективе посредством совместного обсуждения ситуации кейса. Тематика ситуации дает возможность каждому учащемуся высказать мнение и принять участие в выработке совместного решения, которое будет вынесено на обсуждение. Познакомившись с содержанием кейса, учащимся предлагается высказать мнение сначала в форме монологического высказывания, а затем принять участие в обсуждении (диалогическая форма общения), в ходе которого должно быть найдено оптимальное решение.

Модель организации занятий на основе технологии case study может выглядеть следующим образом:

1. Организационная стадия. Комментарий преподавателя о характере предстоящей работы с материалами кейса, знакомство учащихся с содержанием кейса.
2. Рабочая стадия работы с кейсом. Детальное знакомство учащихся с содержанием материалов кейса, выработка позиции по проблеме его содержания, разработка плана презентации анализа проблемы, принятие решения по обсуждаемой проблеме.
3. Завершающая стадия работы с кейсом. Выступление лидеров подгрупп, обсуждение проблемы, комментарии преподавателя, оценка преподавателем работы участников обсуждения, письменное задание по обсуждаемой проблеме.

Приведем в качестве примера задания для обсуждения в рамках названной технологии по методике преподавания иностранных языков.

Темы для обсуждения:

1. Является ли методика обучения иностранным языкам самостоятельной научной дисциплиной?

Содержание кейса: материал следующих пособий: Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. М., 2004. С. 40–51; Щукин А.Н. *Обучение иностранным языкам: теория и практика*. М., 2008. С. 15–17.

2. Каково содержание профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка? Какие качества преподавателя вам представляются наиболее значимыми?

Содержание кейса: материал следующих пособий: Пассов Е.И. и др. *Мастерство и личность учителя (на примере деятельности учителя иностранного языка)*. М., 2001; Молчановский В., Шепелевич Л. *Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность*. М., 2002.

Технология «языковой портфель»

Языковой портфель представляет пакет документов, в котором его обладатель фиксирует свои достижения и опыт в овладении изучаемым языком, полученные квалификации, а также отдельные виды выполненным их за время обучения работ, свидетельствующих о его успехах в изучаемом языке (языках).

Используя материал языкового портфеля, учащийся имеет возможность сопоставить свой уровень владения иностранным языком с уровнем других учащихся в группе, а также с европейскими нормами и определить (как самостоятельно, так и с помощью преподавателя) наиболее рациональные способы совершенствования своих знаний и умений. Языковой портфель, таким образом, призван обеспечить наиболее рациональную организацию самостоятельной работы учащихся по овладению языком.

«Европейский языковой портфель» был разработан в рамках проекта Совета Европы на основе документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценки» (*Общеввропейские компетенции, 2001, 2003*). Он проходил апробацию в 1997–2000 гг. в 15 странах Европы, включая Россию, на разных ступенях образования: в средней и в высшей школе, на языковых курсах и, по отзывам участников проекта, оказал влияние на изучение иностранных языков.

Широкое внедрение языкового портфеля в систему языкового образования началось с 2001 г., который был назван Европейским годом языков, и получило положительные отклики в методической литературе. На основе европейского языкового портфеля были разработаны национальные варианты языкового портфеля, учитывающие национально-культурные и учебные традиции в изучении языков.

В России были составлены и опубликованы:

1. «Европейский языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений» (2001).

2. «Европейский языковой портфель для филологов (преподавателей языка, письменных и устных переводчиков» (2003).

3. «Европейский языковой портфель для начальной школы» (2003).

Европейский языковой портфель (ЕЯП), по мнению его разработчиков, призван:

– поддерживать и усиливать заинтересованность человека в изучении языков на всех этапах обучения, на протяжении всей жизни;

– давать информацию работодателям об уровне владения языком обладателя языкового портфеля;

– повышать знания о целях и методиках изучения языков, а также расширять круг возможных способов изучения языков для обучающихся и преподавателей, повышать способность обучающихся планировать, контролировать процесс обучения и самостоятельно оценивать уровень своих знаний;

– предоставлять обладателям ЯП возможность документировать языковое образование по любому количеству языков;

– предоставлять возможность учащимся показать достигнутые успехи в области владения языками в четкой и общедоступной форме;

– предоставлять родителям возможность следить и поощрять изучение языков их детьми;

– давать возможность образовательным учреждениям, организаторам курсов обучения, экзаменационным комиссиям более понятно и полно сообщать о языковом и культурном аспектах программы обучения и последующей аттестации (*Европейский языковой портфель. Предложения по разработке, 1997*).

Таким образом, ЕЯП рассматривается как инструмент самооценки владения языком и как средство ознакомления с результатами, достижениями в изучении языка и повышения мотивации в работе.

Это дает основание говорить о двух функциях языкового портфеля.

1) *информационной*: фиксировать достижения обучающегося в овладении языком, факты и опыт использования изучаемых языков в разных сферах общения, в том числе социокультурной и профессиональной;

2) *педагогической*: способствовать повышению мотивации в изучении языка, качества языковой подготовки, развития самооценки достижений, способности и готовности к изучению языков на протяжении всей жизни.

Вариант европейского языкового портфеля для филологов, разработанного группой экспертов Московского государственного лингвистического университета, состоит из трех частей.

Языковой паспорт дает представление о том, какими языками и на каком уровне владеет его обладатель в определенный период времени. Фиксируется опыт по изучению языков, а также указывается, когда и каким образом осуществлялась оценка владения языком. При самооценке уровня владения языком обладатель паспорта руководствуется таблицей самооценки, составленной авторами ЕЯП на основе Общеввропейских компетенций владения иностранным языком.

Представленные в табл. 43 наименования уровней владения языком (A1, A2, B1, B2, C1, C2), принятые в европейской системе образования, были положены в основу российской системы уровней владения языком. Согласно Госстандарту по иностранным языкам, к завершению обучения на базовом уровне (10–11 кл.) планируется достижение учащимися уровня владения языком, приближающегося к общеввропейскому пороговому уровню (B1), а на профильном уровне – близкого к пороговому продвинутому уровню (B2).

Таблица 43

Система уровней владения языком

Источники: *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. М., 2003. Новые государственные стандарты по иностранному языку. М., 2004*

Уровень владения языком	Европейская система уровней владения иностранным языком	Российская система уровней общего владения языком	Этап обучения
6	C 2. Mastery level. Совершенный пользователь	Совершенный уровень. Достигается в результате повышения квалификации	Продвинутый этап обучения (свободное владение языком)
5	C 1. Proficiency Effectiveness level. Опытный пользователь	Постпороговый (профессиональный) уровень. В условиях обучения в высшей школе достигается за время обучения в магистратуре (2 года)	
4	B 2. Advanced, Vantage level. Пороговый продвинутый уровень	Пороговый продвинутый уровень. В условиях обучения в высшей школе достигается за время обучения в бакалавриате (4 года обучения)	Основной этап обучения (близкое к свободному владению языком)
3	B 1. Threshold level. Пороговый уровень	Базовый пороговый уровень. Достигается в рамках полного общего образования (10–11 кл.) и на этапе предвузовской подготовки	Начальный этап обучения (элементарное владение языком)
2	A 2. Waystage level. Допороговый уровень	Базовый допороговый уровень. Достигается в рамках основного общего образования (5–9 кл.)	
1	A 1. Survival, Breakthrough level. Уровень выживания	Элементарный уровень. Достигается в рамках начального общего образования (2–4 кл.)	

Языковая биография – это раздел языкового портфеля, содержит листы самооценки достигнутого уровня владения языком в процессе его изучения. С их помощью учащийся может показать, что он умеет делать на изучаемом языке, а также сообщить о своем языковом опыте, который он приобрел в процессе занятий в учебном заведении или вне его.

Лист самооценки в ЕЯП для филологов содержит две группы дескрипторов, оформленных в виде стандартных формулировок типа: «Я умею...», «Я понимаю...», «Я могу...».

Первая группа дескрипторов позволяет оценить уровень владения любым неродным языком, который используется в ситуациях профессионального и непрофессионального общения. С их помощью определяется характер владения видами речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) в 6 уровнях (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

Вторая группа дескрипторов – это профессионально-ориентированные. С их помощью определяются речевые умения, имеющие отношение к профессиональной деятельности преподавателя языка (4 уровня – B1, B2, C1, C2) и переводчика (B2, C1, C2).

Составители ЕЯП рекомендуют работать с листами самооценки регулярно, 1–2 раза в семестр. Это позволит проводить учащимся самоанализ своих достижений в овладении языком, четко планировать собственную учебную деятельность и оценивать уровень языковой подготовки, руководствуясь в случае необходимости советами товарищей по учебной группе и преподавателя.

В условиях филологического вуза такая самооценка может проводиться во время ежемесячной аттестации студентов, а свою оценку успеваемости студентов преподаватель может выражать в кредитах в специально отведенном для этого месте в листах самооценки. Контрольный лист дает возможность студенту отметить как свои достижения в овладении языком, так и проблемы, которые ему предстоит решить, а преподавателю – оценить достигнутый учащимся уровень владения языком на момент текущего контроля.

Досье – третий раздел языкового портфеля, свидетельствует о достигнутом учащимся уровне владения языком. В досье помещаются отчеты о педагогической практике, курсовые и дипломные работы, сведения об участии в конференциях, опыте межкультурного общения (например, во время поездках в другие страны). Материалы досье могут быть использованы при устройстве на работу.

Дескрипторы для самооценки профессионально-ориентированных умений магистранта филологии (профессиональный уровень) и преподавателя языка (совершенный уровень) представлены в публикации «Европейский языковой портфель для филологов» (2003) и пособии «Урок иностранного языка без проблем» (Бердичевский, 2006). Дескрипторы языковых умений (C1, C2) соответствуют показателям Европейского языкового портфеля.

Шкала оценки коммуникативной компетенции преподавателя иностранного языка выглядит следующим образом (табл. 44):

Таблица 44

Шкала оценки коммуникативной компетенции преподавателя иностранного языка

Аудирование	<p>Уровень С1 («высокий»).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Я могу распознавать в речи различные акценты и стили. • Я достаточно точно понимаю тексты на различные темы и полностью на профессиональные темы. • Я могу понимать в высказывании на иностранном языке культурозначимые языковые единицы, которые требуют дополнительного объяснения. • Я умею замечать типичные и/или искажающие смысл фонетические, лексические, смысловые и дискурсивные ошибки в высказываниях учащихся и своих собеседников. <p>Уровень С2 («Совершенный»).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Я могу различать на слух функциональные стили и жанры. • Я фиксирую на слух любое отклонение от литературной нормы, в том числе стилистические неточности. • Я замечаю отклонения от социокультурного узуса.
Говорение (диалог)	<p>Уровень С1 («Высокий»).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Я могу принимать участие в длительном разговоре или дискуссии на профессиональные темы, связанные с моей специальностью. • Я умею обстоятельно изложить свое мнение об ответе учащегося. • Я умею свободно задавать любые вопросы, используя разнообразные языковые средства. <p>Уровень С2 («Совершенный»).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Я без труда поддерживаю длительную беседу и могу участвовать в обсуждении с учащимися любой проблемы.
Говорение (монолог)	<p>Уровень С1 (Высокий»).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Я умею объяснять правила произношения и написания слов. • Я могу объяснить структуру предложения, особенности фразового ударения и интонационные модели предложения. • Я умею, используя лингвистические термины, пояснить фонологические, грамматические и семантические особенности слова или идиомы, а также их социально-культурную составляющую и прагматические свойства. • Я могу определить источник ошибки и объяснить ее сущность, а также исправить ошибку. • Я умею перефразировать сложные высказывания и тексты. • Я умею изложить информацию о писателе, культурном явлении, используемой цитате или высказывании. • Я умею читать лекции и делать сообщения на изучаемом языке. • Я могу проанализировать содержание художественного текста, дать устную оценку текстам разного содержания и жанра. • Я могу выступать с подготовленным развернутым комментарием по разным вопросам. <p>Уровень С2 (совершенный»).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Я могу провести разносторонний анализ сложного текста. • Я умею без подготовки выступить с развернутым комментарием по любой проблеме. • Я умею проводить развернутые обоснования своим суждениям. • Я умею объяснить учащимся культурозначимые сходства и различия в употреблении слов и предложений в родном и изучаемом языках.

Окончание таблицы 44

Чтение	<p>Уровень С1 («высокий»).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Я могу распознавать типы предложений и языковую организацию текстов в родном и изучаемом языках. • Я умею в письменных работах учащихся исправлять типичные ошибки, в том числе на уровне дискурса. • Я могу находить в тексте явную и скрытую культурозначимую информацию. • Я могу найти примеры, иллюстрирующие коннотативные значения, стилевую принадлежность единиц языка, их связь с культурой страны. <p>Уровень С2 («совершенный»).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Я могу сопоставить языковую организацию текстов разных функциональных стилей в изучаемом и родном языках. • Я могу выявить ошибки в выборе учащимися типа дискурса, а также семантические и синтаксические погрешности. • Я могу без труда выделить в тексте содержащуюся в ней информацию и объяснить ее смысл.
Письмо	<p>Уровень С1 (высокий»).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Я могу осуществлять самоконтроль письменных сообщений. • Я могу исправлять любые ошибки. • Я могу создавать письменные тексты с соблюдением языковой нормы и требований к жанровым особенностям текста. <p>Уровень С2 («совершенный»).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Я умею делать разносторонний лингвистический анализ любого сложного текста. • Я умею написать научную статью, доклад, эссе, реферат на различные темы. • Я умею писать рецензии и давать критическую оценку художественному произведению. • Я умею писать тексты по проблемам лингвистики, педагогики или методики. • Я могу в письменном тексте приводить примеры, иллюстрирующие межкультурные различия слов и понятий в родном и иностранном языке. • Я могу дать письменный отзыв на проведенное студентом исследование, оценить его содержание и форму. • Я могу исправлять имеющиеся в тексте неточности стилистического или социокультурного характера.

Европейский языковый портфель и созданный на его основе языковой портфель для России являются эффективной технологией обучения неродному языку. С помощью материалов языкового портфеля возможна самооценка учащимися достигнутого ими уровня владения языком и возможностей участия в межкультурном общении на всех этапах и условиях обучения.

Языковой портфель, будучи инструментом оценки и самооценки успехов учащихся в овладении языком, с помощью контрольных листов самооценки, вопросников и отчетов об использовании языка в практической деятельности позволяет осуществлять контроль за развитием и совершенствованием коммуникативных умений учащихся, фиксировать динамику формирования их речевых навыков и умений.

Направленность языкового портфеля на самооценку учащимися речевого опыта дает преподавателю возможность вносить изменения в программу обу-

чения языку, предлагать учащимся индивидуальные задания на преодоление возникающих у них трудностей в овладении языком.

Возможность учащегося отразить в досье (пакете индивидуальных материалов) свои успехи в изучаемом языке является дополнительным стимулом к занятиям, так как материал досье может быть использован при устройстве на работу по избранной специальности. Обсуждение материалов портфеля с другими учащимися и преподавателем, который контролирует успехи учащихся, обеспечивает достижение более высокого уровня овладения языком и иноязычной культурой.

Обсуждение индивидуальных показателей самооценки в группе учащихся получило за последние годы широкое применение в рамках обучения в сотрудничестве – одного из вариантов личностно-ориентированного подхода к обучению иностранным языкам, к которым можно отнести и работу с языковым портфелем. Предусмотренная составителями языкового портфеля возможность преподавателя оценивать характер самооценки учащимися своих достижений в работе соответствует системе кредитов, рекомендуемых для контроля в условиях высшей школе. Суммарное количество набранных учащимися кредитов, зафиксированное в досье, может быть использовано при итоговой аттестации учащегося.

6. Резюме

Современные педагогические технологии в виде *технологий обучения и технологий в обучении*, а также *средств технической поддержки* таких технологий получили широкое распространение на занятиях по языку благодаря заложенным в них возможностям интенсификации учебного процесса и повышения эффективности и качества занятий за счет:

- а) наглядности обучения;
- б) доступности учебных материалов и технических приспособлений;
- в) массового охвата контингента учащихся (возможность получить образование вне зависимости от возраста, уровня образования и места проживания);
- г) надежности полученных результатов работы;
- д) интереса, проявляемого к новым технологиям как средству обучения.

Эффективность работы с современными педагогическими технологиями во многом зависит от их систематического и комплексного использования на занятиях при соблюдении следующих условий:

1. Цель обучения не может быть достигнута без использования соответствующих технологий;
2. Достижение цели обучения с использованием избранных для занятий технологий происходит с меньшей затратой усилий и с большей эффективностью в сравнении с традиционными приемами и средствами обучения.
3. Преподаватель владеет методикой использования таких технологий и способен оказать учащимся помощь в работе с ними.

Ведущим направлением в работе с педагогическими технологиями на занятиях по языку считается работа в сети Интернет, использование компьютерных языковых курсов, а также приемов работы, реализующих возможности таких популярных в наши дни технологий, как обучение в сотрудниче-

стве, проблемное и дистанционное обучение, игровые технологии, интенсивно разрабатываемые в современной лингводидактике.

7. Вопросы и задания

1. Объясните значение термина «педагогические технологии».
2. В чем различие между понятиями «технологии в обучении» и «технологии обучения»? Какие средства обучения входят в состав таких технологий?
3. Что такое «компьютерная лингводидактика»? В чем, на ваш взгляд, причина возникновения этого методического направления в обучении языкам?
4. В чем особенности электронного учебника? Приведите примеры известных вам учебников.
5. Почему на занятиях по языку широко используется Интернет?
6. Приведите примеры компьютерных упражнений.
7. Что такое дистанционное обучение? В чем его особенности в сравнении с традиционной работой в классе?
8. Какие педагогические технологии представляются вам наиболее полезными для занятий по иностранному языку?
9. Что входит в профессиональную компетенцию преподавателя языка в области владения технологиями обучения?
10. С какой целью вы обращаетесь к Интернету при работе над языком?
11. Какие задания с использованием Интернета можно предложить студентам? Приведите примеры таких заданий.
12. В чем, на ваш взгляд, польза от использования языкового портфеля в качестве средства контроля и самоконтроля достигнутого уровня владения языком?

8. Рекомендуемая литература

1. Азимов Э.Г. Методическое руководство для преподавателей по использованию дистанционных технологий в обучении РКИ. М., 2004.
2. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. М., 2002. Компьютер и Интернет. С. 238–241.
3. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технологии, организация. М., 1999.
4. Бердичевский А.Л. Урок иностранного языка без проблем. Методический портфель учителя иностранного языка. Рига, 2006.
5. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: учеб. пособие. М., 2005.
6. Власов Е.А и др. Компьютеры в обучении языку: проблемы и решения. М., 1990.
7. Дистанционное обучение / под ред. Е.С. Полат. М., 1998.
8. Европейский языковой портфель для филологов: в 3 ч. / К.М. Ирисханова М.: МГЛУ, 2003.
9. Европейский языковой портфель для начальной школы / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. М., 2003.
10. Закрекова Л.В. Теория и технология обучения: учеб. пособие. М., 2004.
11. Капотонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Современные методы и технологии обучения / под ред. А.Н. Щукина. М., 2007.

12. Компьютерная лингводидактика: теория и практика. Курс лекций / М.А. Бовтенко, А.Д. Гарцов и др. М., 2006.
13. *Коньшева А.В.* Игровой метод в обучении иностранному языку. Минск, 2006, Минск – СПб., 2008
14. *Коряковацева Н.Ф.* Европейский языковой портфель для России – новая образовательная технология в области обучения иностранным языкам: учеб. пособие. М., 2009.
15. *Левитас Д.Г.* Практика обучения. Современные образовательные технологии. М.; Воронеж, 1998.
16. *Литл Д., Перклова Р.* Европейский языковой портфель. Пособие для учителей и преподавателей педагогических факультетов. М.: МГЛУ, 2003.
17. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. Обнинск, 2010. Современные педагогические технологии и контроль в обучении иностранным языкам. С. 330 – 407.
18. *Мильруд Р.П.* Методика преподавания английского языка. М., 2007. Testing in Teaching English. P. 226–228.
19. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко и др. Минск, 2001. Использование компьютера в обучении иностранному языку. С. 299–304.
20. Новые государственные стандарты по иностранному языку. 2–11 классы. М., 2004.
21. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. М., 2000.
22. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. Страсбург, 2001. М.: МГЛУ, 2003.
23. *Полат Е.С.* Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2, 3.
24. *Полат Е.С.* Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе, 2000, № 1.
25. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. М., 1998.
26. *Соосар Н., Замковая Н.* Интерактивные методы преподавания. Настольная книга преподавателя. СПб., 2004.
27. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.* и др. Использование интернет-ресурсов в обучении иностранному языку. Монография. Тамбов, 2008.
28. Энциклопедия педагогических технологий. СПб., 2005.
29. *Щукин А.Н.* Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. М., 2008.
30. European Language Portfolio: Council for Cultural Cooperation, 1997.
31. *Oxford, R.* Language Learning Strategies. N. Y., 1990.

Заключение

ПУТИ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ

Методика преподавания иностранных языков в XXI столетии активно развивается под влиянием как педагогики (будучи одной из ее частных дидактик) так и базисных для нее дисциплин, ведущими из которых являются лингвистика, психология, психолингвистика, культурология, лингвострановедение, своими идеями формирующие инфраструктуру современного обучения и иноязычного образования. Эти идеи касаются как государственной политики в области иноязычного образования, так и областей научного знания и практики преподавания языка.

Объектом наблюдения и исследования при этом остаются:

- Цели, содержание, методы обучения.
- Речевое и межкультурное общение.
- Обучение языку в профессиональных целях.
- Обучение детей и взрослых в условиях языковой среды и вне нее.
- Мультимедийные средства и технологии обучения.
- Взаимодействие языка и культуры в учебном процессе.
- Требования к современным учебным материалам и учебнику иностранного языка.
- Контроль в обучении и требования к профессии педагога.

Современная методика обучению иностранным языкам, определяемая в рамках специальности 13.00.02 как *теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)*, является отражением образовательной политики государства в области изучения языков и на сегодняшний день проявляется в ориентации содержания и процесса обучения:

- на личность изучающего язык, что определяет личностно-ориентированный характер обучения языку;
- на деятельностный характер обучения и перенос акцента в работе с управляемой роли учителя на самостоятельную работу учащихся (student-centred approach);
- на продуктивность обучения, ориентированного на овладение языком как средством общения;
- на формирование способности овладения языком в тесном взаимодействии с культурой носителей языка. Социокультурная направленность обучения предполагает одновременное и взаимосвязанное коммуникативное и социокультурное развитие учащихся, овладение иноязычной культурой через язык и формирование способности к межкультурному общению, диалогу культур;
- на сознательное овладение языком, предполагающее осмысление учащимися закономерностей языковой системы изучаемого языка и способность выбора средств общения в зависимости от содержания высказывания;
- на широкое внедрение в учебный процесс современных технологий как эффективного средства формирования коммуникативной и профессиональной компетенции учащихся;
- на ориентацию учебного процесса на достижения стратегической цели обучения, характеризующей уровень владения языком вторичной/ иноязычной языковой личности.

Перечисленные концептуальные положения современной методики нашли отражение в действующих госстандартах по иностранным языкам нового поколения, созданных на их основе программах и в ряде учебных пособий, ориентированных на практическое овладение языком и культурой страны изучаемого языка и развитие языковой личности.

В заключение отметим заметные тенденции в обучении иностранным языкам, определяющие поступательный характер в наши дни:

1. От обучения языку как системе языковых единиц к обучению речи, речевой деятельности и, наконец, к обучению общению, формированию коммуникативной компетенции.

2. От установки на обучение языку как средству общения к установке на овладение иноязычным образованием (по Пассову) в виде совокупности четырех образовательных аспектов – познавательного, развивающего, воспитательного и учебного.

3. От обучения языку в виде совокупности знаний, навыков, умений к овладению иноязычной культурой. Культура, понимаемая как система духовных ценностей, накопленная народом во всех сферах бытия, является источником изучаемого языка и средством формируемого на занятиях иноязычного образования. Овладение иноязычной культурой происходит в диалоге культур – родной и иностранной.

4. От авторитарных способов управления учебным процессом к демократическим, с переносом акцента в учебном процессе на самостоятельную работу учащихся, при которой учащиеся из объекта педагогического воздействия становятся субъектом такого процесса, а преподаватель – помощником учащихся, консультантом, советчиком.

5. От единообразия к вариативности иноязычного образования, предполагающей выбор преподавателем методов и средств обучения с учетом интересов и индивидуально-психологических особенностей учащихся. Вариативность образования достигается в результате использования на занятиях современных технологий обучения, в том числе компьютерных технологий, способствующих повышению интереса к занятиям и расширению возможностей пребывания в иноязычной среде.

6. Направленность языкового образования и обучения иностранным языкам на продуктивный характер учебно-познавательной деятельности учащегося и развитие его личности.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. М., 2002.
3. Алексеева Н.Н. Обучение аудированию монологической речи общественно-политического характера в языковом вузе. М., 1976.
4. Алхазисвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. М., 1988.
5. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение. М., 1997.
6. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков. М., 1979, 2001, 2008.
7. Артемов В.А. Восприятие иноязычной речи. Ученые записки МГПИ им. М. Горького. М., 1954.
8. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969.
9. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. М., 1974.
10. Базылев В.Н. Теория перевода. Учебно-методический комплекс для студентов магистратуры. В 4 кн. М., 2009.
11. Базылев В.Н. Теория перевода. Учебно-методический комплекс для студентов магистратуры. 2009. Вып. 1–4.
12. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М., 2003.
13. Барышников Н.В. Профессиональная межкультурная коммуникация. Пятигорск, 2010.
14. Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. М., 1975.
15. Белая Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е изд., перераб. и дополн. М., 1965.
16. Бенедиктов Б.А. Психология овладения иностранным языком. Минск, 1974.
17. Бердичевский А.Л. Урок иностранного языка без проблем. Рига, 2006.
18. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. М., 1989.
19. Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. М., 1972.
20. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
21. Биллоуз Ф. Методы и приемы преподавания языков. / Методика преподавания иностранных языков за рубежом. Сб. статей. М., 1967.
22. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М., 1977.
23. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1988.
24. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика. Учебное пособие. М., 2005.
25. Богатырев В.Е. Введение в теорию межкультурной коммуникации. Курс лекций. М., 2009.
26. Бородулина М.К., Минина Н.М. Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе. М., 1968.

27. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: учеб. пособие. М., 2005.
28. Болдырев В.Е. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М., 2009.
29. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. М., 2001.
30. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. М., 2001.
31. Вахтеров В.П. Предметный метод обучения. М., 1907.
32. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и анкетирование иностранного текста. М., 1985.
33. Верещагин Е.М. Психологические и методические характеристики двуязычия (билингвизма). М., 1969.
34. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990.
35. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В.П. Григорьева, И.А. Зимняя, В.А. Мерзлякова и др. М., 1985.
36. Витлин Ж.Л. Обучение взрослых иностранному языку: вопросы теории и практики. М., 1978.
37. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы). М., 1997.
38. Гаж В.Г. Русский язык в сопоставлении с французским. 2-е изд., перераб. М., 1988.
39. Воронин Л.Б. и др. Становление речевых навыков при обучении иностранным языкам / Новые исследования в педагогической науке. Сб. У, УІ. М., 1966; Сб. ІХ. М., 1967.
40. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М., 2000.
41. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для вузов. М., 2004.
42. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа. Методическое пособие. М., 2004.
43. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981.
44. Гез Н.А., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1982.
45. Гойхман О.Я., Надеина Т.М.С. Речевая коммуникация: учебник. М., 2009.
46. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Лингвистика и межкультурная коммуникация. Квалификация: лингвист, преподаватель. М., 2000.
47. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. 1, 2, 3, 4-й сертифицированные уровни. М., СПб., 1999–2000.
48. Грейс Г.П. Логика и речевое общение / Новое в зарубежной лингвистике. Вып. ХVІ. М., 1985.
49. Громова Н.Д. Основы деловой переписки (английский язык). М., 1993.
50. Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. М., 2000.
51. Гуревич В.В. Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков. М., 2008.
52. Деркач А.А., Щербак С.Ф. Практическая эвристика. Искусство овладения иностранным языком. М., 1991.

53. Дистанционное обучение / под ред. Е.С. Полат. М., 1998.
54. Европейский языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений / Н.Д. Гальскова, К.М. Ирисханова, Г.В. Стрелкова. М., СПб., 2001.
55. Европейский языковой портфель для филологов (преподавателей языка и переводчиков): в 3 ч. / сост. К.М. Ирисханова. М., 2003.
56. Европейский языковой портфель для филологов (преподавателей языка, письменных и устных переводчиков) / Составитель К.М. Ирисханова. М., МГЛУ, 2003.
57. Европейский языковой портфель. Пособие для учителей и преподавателей педагогических факультетов. Д. Литл, Р. Перклова. М., 2003.
58. Европейский языковой портфель. Предложения по разработке / пер. с англ. М., 1998.
59. Ермолович Д.И. Основы профессионального перевода. М., 1996.
60. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб., 2005.
61. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. М., 1998.
62. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь, 1996.
63. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода к образованию. М., 2004.
64. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М., Воронеж, 2001.
65. Зимняя И.А. О слуховой и зрительной наглядности в обучении иностранному языку / Проблемы зрительной и слуховой наглядности. М., 1970.
66. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М., 1989.
67. Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку. М., 1975.
68. Кабинет иностранного языка / под ред. Е.С. Полат. М., 2003.
69. Камянова Т.Г. Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка. М., 2008.
70. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб., 2005.
71. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
72. Каспарова М.Г. Психология обучения письму: учеб. пособие. М., 1977.
73. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1986.
74. Китайгородская Г.А. Интенсивные методы обучения: теория и практика. М., 1992.
75. Кларин М. Педагогическая технология в учебном процессе. М., 1998.
76. Кльчицкова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., 1973.
77. Колкер М.Я., Устинова Е.С. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие. М., 2001.
78. Колкер М.Я., Устинова Е.С. Обучение восприятию на слух английской речи. Практикум. М., 2002.
79. Колкер М.Я., Устинова Е.С. Как сделать высказывание точным и выразительным. Практикум по обучению говорению на английском языке. М., 2002.

80. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Курс лекций. М., 1999.
81. Комова Т.А. Сопоставительная лингвокультурология. Великобритания – Россия. М., 2010.
82. Компьютерная лингводидактика: теория и практика. Курс лекций / М.А. Бовтенко, А.Д. Гарцев и др. М., 2006.
83. Кондратьева В.А. Оптимизация усвоения лексики иностранного языка. М., 1974.
84. Коньшичева А.В. Современные методы обучения английскому языку. Минск, 2003.
85. Коньшичева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. Минск, 2006, СПб. – Минск, 2008.
86. Коряковцева Н.Ф. Европейский языковой портфель для России – новая образовательная технология в обучении иностранным языкам. Учебное пособие. М., 2009.
87. Коряковцева Н.Ф. Европейский языковой портфель для России – новая образовательная технология в области обучения иностранным языкам. Учебное пособие по курсу «Теория обучения иностранным языкам». М., 2009.
88. Крюкова О.П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерном классе (на примере английского языка). М., 1998.
89. Кузнецова Л.М. Методика обучения иностранных учащихся конспектированию печатных текстов (на материале общественно-политической литературы). М., 1983.
90. Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. М., 2000.
91. Ладо Р. Обучение иностранному языку / Методика преподавания иностранных языков за рубежом. Сб. статей. М., 1967.
92. Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности. М., 1980.
93. Лapidус Б.А. Проблемы содержания обучения в языковом вузе. М., 1986.
94. Латышев Л.Л. Технология перевода. М., 2000.
95. Леонтьев А.А. Теория речевой деятельности. М., 1971.
96. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. М., 2003.
97. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды. М.; Воронеж, 2001.
98. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения / Известия АПН РСФСР. 1947. Вып. 7.
99. Лурия А.Р. Язык и сознание. Ростов-на-Дону, 1998.
100. Лязовицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М., 1981.
101. Мамонтов А.С. Лингвокультурные основы обучения языку как средству межкультурной коммуникации. М., 2010.
102. Мангус И.Ю. Как учить иностранный язык, или Советы по изучению иностранного языка. М., 1999.
103. Маслова В.А. Лингвокультурология. М., 2004.
104. Меграбян А. Психодиагностика невербального поведения. СПб., 2001.
105. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / кол. монография под ред. А. А. Миролюбова. М., 2010.

106. Методика преподавания иностранных языков. Общий курс/отв. ред. А.Н. Шамов. М., 2008.
107. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. Обнинск, 2010.
108. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. М., 2007.
109. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. М., 1990.
110. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. М., 1996.
111. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М., 2002.
112. Молчановский В.В., Шипелевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. М., 2002.
113. Морозов В.Э. Культура письменной научной речи. М., 2007.
114. Московкин Л.В. Методологические аспекты лингводидактики и методики обучения языку. Пособие для студентов и аспирантов. СПб., 2002.
115. Мусницкая Е.В. 100 вопросов к себе и к ученику. М., 1996.
116. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие. Е.А. Маслыко и др. Минск, 2000.
117. Нелюбин Л.Л. Толковый переводческий словарь. М., 2003.
118. Нечаев Н.Н. Опыт применения теории поэтапного формирования умственных действий в преподавании иностранных языков в вузе. М., 1989.
119. Нечаева В.М. Методика обучения переводческой деятельности (в рамках курса русского языка как иностранного). М., 1994.
120. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. М., 1972.
121. Новиков Л.А. Художественный текст и его анализ. М., 1988.
122. Новые государственные стандарты по иностранному языку 2–11-й классы. Образование в документах и комментариях. 2004.
123. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. М., 2000.
124. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. М., 1967.
125. Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. М., 1991.
126. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. Страсбург, 1996. М., 2003.
127. Оршанская Е.Г., Ипполитова Н.А. Культура речи учителя иностранного языка. Педагогическая риторика. М., 2004.
128. Основы теории коммуникации / под ред. М.А. Василюка. М., 2006.
129. Основы методики преподавания иностранных языков. Под ред. В.А. Бухбиндера, В. Штраусса. Киев, 1986.
130. Очерки методики обучения устной речи на иностранном языке. Под ред. В.А. Бухбиндера. Киев, 1980.
131. Павлова В.П. Обучение конспектированию. М., 1989.
132. Павловская И.Ю., Башмакова Н.И. Основы методологии обучения иностранным языкам. Текстология. Курс лекций. СПб., 2002.
133. Пальмер Г. Устный метод обучения иностранным языкам / пер. с англ. М., 1960.

134. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991.
135. *Пассов Е.И.* Программа – концепция коммуникативного иноязычного образования. М., 2000.
136. *Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М., 2010.
137. *Пассов Е.И.* Методика как теория и технология иноязычного образования. Елец, 2010.
138. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.
139. *Пассов Е.И.* Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея. М., 2006.
140. *Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М., 2010.
141. Педагогические технологии / под ред. В.С. Кукушина. М., 2004.
142. *Петрова Е.А.* Жестовые средства педагогического общения. М., 1991.
143. *Полат Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 1998.
144. *Попович А.* Проблемы художественного перевода. М., 1980.
145. Практикум по методике преподавания иностранных языков / под общ. ред. К.И. Саломатова, С.Ф. Шатилова. М., 1985.
146. Программа начального общего образования по английскому языку / В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова. М., 2007.
147. Программа основного общего образования по английскому языку. 5–9-й классы. М., 2007.
148. Программно-методическое обеспечение системы разноуровневой подготовки по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей / отв. ред. К.Г. Павлова. М., 2006.
149. *Прохоров Ю.Е.* Национально-культурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку как иностранному. М., 2003.
150. *Прохоров Ю.Е., Стернин И.А.* Русское коммуникативное поведение. М., 2002.
151. Преподавание в сети Интернета. Учебное пособие / отв. ред. В.И. Солдатенков. М., 2003.
152. *Пиз А.* Язык телодвижений. Пер. с англ. Н. Новгород, 1992.
153. *Рахманов И.В.* Обучение устной речи на иностранном языке. М., 1980.
154. *Рахманов И.В.* Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков. М., 1947.
155. *Резвцова В.Д.* Практикум по сравнительной типологии английского и русского языков. М., 1989.
156. *Рогова Г.В., Верещагина И.Н.* Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учебных заведениях. М., 1998.
157. *Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1991.
158. *Руденко-Морзун О.И.* Электронный учебник русского языка: история и перспективы развития. М., 2006.
159. *Румянцева И.М.* Психология речи и лингвopsихологическая психология. М., 2004.

160. *Савиньон С.Е.* Коммуникативная компетенция: теория и практика обучения / пер. с франц. М., 1983.
161. *Сафонова В.В.* Изучение языков межкультурного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж, 1996.
162. *Сафонова В.В.* Перевод в контексте изучения иностранного языка в рамках гуманитарно-филологического профиля / Иностранные языки в школе, 2008, №№ 3, 4.
163. *Сафонова В.В.* Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М., 1991.
164. *Синица Ю.А.* Устное и письменное деловое общение (английский язык). М., 2003.
165. *Синица Ю.А.* Устное и письменное деловое общение (английский язык): в 2 ч. М., 2003.
166. *Скалкин В.Л.* Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981.
167. *Смирницкий А.И.* Очерки по сопоставительной грамматике русского и английского языков. М., 1975.
168. Современные технологии обучения / под ред. Г.В. Борисовой. СПб., 2002.
169. *Соколов А.И.* Внутренняя речь и мышление. М., 1966.
170. *Солодуб Ю.Л.* и др. Теория и практика художественного перевода. М., 2005.
171. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. Пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М., 2002, 2009.
172. *Соловова Е.Н.* Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам. М., 2004.
173. *Соловова Е.Н.* Гид-переводчик. Учебный курс по английскому языку для старших классов и студентов. М., 2006.
174. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс. М., 2010.
175. *Соосаар Н., Замковая Н.* Интерактивные методы обучения. СПб., 2004.
176. *Сосенко Э.Ю.* Коммуникативно-подготовительные упражнения (при обучении говорению на начальном этапе). М., 1979.
177. *Старков А.П.* Обучение английскому языку в средней школе. М., 1978.
178. *Стернин И.А.* Модели описания коммуникативного поведения. Воронеж, 2000.
179. *Ступин Л.П., Игнатъев К.С.* Современный английский речевой этикет. Л., 1980.
180. *Суворова Е.Г.* Методика обучения письменной речи (с учетом жанрово-стилевой дифференциации). М., 1985.
181. *Сурыгин А.С.* Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб., 2000.
182. *Сысоев П.В.* Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М., 1991.
183. *Сысоев В.П.* Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. М., 2010.

184. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова. М., 1981.
185. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат. М., 2003.
186. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. М., 2007.
187. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
188. Тимашева О.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М., 2009.
189. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам. Обзор основных направлений методической мысли в России / под ред. Л.В. Московкина. СПб., 2008.
190. Усачева И.В. Курс эффективного чтения учебного и научного текста. М., 2000.
191. Успенская Н.В., Михельсон Т.Н. Как писать по-английски научные статьи, рецензии и рефераты. СПб., 1995.
192. Уэст М. Обучение английскому языку в трудных условиях / пер. с англ. М., 1966.
193. ФаENOва М.О. Обучение культуре общения на английском языке. М., 1991.
194. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). М. – СПб., 2002.
195. Фирсова Н.Н. Испанский речевой этикет. М., 1991.
196. Фоломкина С.К. Обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М., 1987.
197. Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. М., 1998.
198. Формановская Н.И. Культура общения и речевой этикет. М., 2002.
199. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М., 2002.
200. Фриз Ч. Преподавание английского языка как иностранного / Методика преподавания иностранных языков за рубежом. Сб. статей. М., 1967.
201. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвострановедение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск, 1993.
202. Халеева И.И. Основы теории понимания иноязычной речи (подготовка переводчиков). М., 1989.
203. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М., 1972 (англ. 1965).
204. Хэбболдт П. Изучение иностранных языков. Некоторые размышления из опыта преподавания / сокращ. пер. с англ. М., 1963.
205. Цатаурова И.А., Балуйан С.Р. Тестирование устной коммуникации: учебно-метод. пособие. М., 2004.
206. Цатаурова И.А., Петухова А.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам: учебно-метод. пособие. М., 2004.
207. Цетлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. СПб., 1997.
208. Черемнова Н.В., Черемнов В.С. Технология усвоения иностранных языков НЕОС (Нестрессовая Естественно – Обучающая Система). Минск, 2004.

209. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1986.
210. Швейцер А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. М., 1988.
211. Шейлз Д. Коммуникативность в обучении современным языкам. Страсбург, 1995.
212. Шубин Э.Л. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. М., 1963.
213. Щерба Л.В. Преподавание иностранного языка в средней школе. Общие вопросы методики / под ред. И.В. Рахманова. М., 1974, 2002.
214. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.
215. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. Учебное пособие для преподавателей и студентов. М., 2010.
216. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. М., 2009.
217. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / пер. с польского. М., 1986.
218. Anderson, A. and Lynch, T. Listening. OUP, 1988.
219. Bachman, L. Fundamental Considerations in Language Testing. OUP, 1990.
220. Brown, G. and Yule, G. Teaching the Spoken Language. CUP, 1997.
221. Brown, G. Listening to Spoken English. Longman, 1977.
222. Bugate, M. Speaking. OUP, 1987.
223. Carter, R. and McCarthy, M. Vocabulary and Language Teaching. Longman, 1988.
224. Celce-Murcia, M., Brinton, D. and Goodwin, J. Teaching Pronunciation. CUP, 1996.
225. Ellis, R. The Study of Second Language Acquisition. OUP, 1991.
226. Harmer, J. Teaching and Learning Grammar. London, 1989.
227. Yedge, T. Writing. OUP, 1988.
228. Heaton, J. Classroom Testing. Longman, 1999.
229. Littlewood, W. Communicative Language Teaching. CUP, 1981.
230. McDonough, S. Strategy and Skill in Learning a Foreign Language. London, 1995.
231. Miller G. The Magic Number Seven Plus or Minus Two /Psychological Review, 1956 № 2.
232. Nunan, D. Language Teaching Methodology. Phoenix, 1991.
233. Nutall, C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. Heinemann, 1996.
234. Oxford, R. Language Learning Strategies. Mass, 1990.
235. Pollak, A. Communicative Strategies at Work. NJ, 1995.
236. Raimes, A. Techniques in Teaching Writing. OUP, 1983.
237. Savignon, S. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Mass, 1983.
238. Stack, E. The Language Laboratory and Modern Language Teaching. Oxford Univ. Press, 1971.
239. Taylor, L. Pronunciation in Action. Prentice Hall, 1993.
240. Underwood, M. Teaching Listening. Longman, 1989.
241. Ur, P. A Course in Language Teaching. CUP, 1996.

242. *Ur, P.* Teaching Listening Comprehension. CUP, 1998.
 243. *Wallace, R.* Reading. OUP, 1992.
 244. *White, R. and Arndt, V.* Process Writing. Longman, 1997.
 245. *Widdowson, S.* Teaching Language as Communication. OUP, 1979.
 246. *Woods, D.* Teacher Cognition in Language Teaching. CUP, 1996.
 247. *Wright, T.* The Role of Teachers and Learners. CUP, 1987.

Приложение

УЧЕНЫЕ, ОКАЗАВШИЕ ЗНАЧИТЕЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

АРАКИН Владимир Дмитриевич (1904–83, Москва), лингвист, педагог и методист, специалист в обл. английского, скандинавских, тюркских языков и их преподавания, д-р филол. наук, проф. Окончил Петрогр. ин-т живых вост. языков, отд. Ближнего Востока, где также занимался на япон. и персидском отд. (1926), пед. ф-т 2-го МГУ, отд. западных языков и литератур (1930). Работал преп. англ. языка в техникуме иностр. языков в Москве (1930–32), ст. библиотекарем Всесоюзной гос. б-ки им. В.И. Ленина (1930–41), преподавал английский, шведский, норвежский языки на филол. ф-те ИФЛИ (1930–41). В 1931–41 преподавал англ. язык на вост. ф-те Воен. академии им. М. В. Фрунзе, а с 1942 г. – на ф-те иностр. языков в Моск. гор. пед. ин-те им. В.П. Потемкина, слившемся впоследствии с Моск. гос. пед. ин-том им. В.И. Ленина. Здесь с 1944 г. и вплоть до кончины возглавлял кафедру лексики и фонетики англ. языка. Одновременно в 1950-х гг. преподавал на филфаке МГУ шведский, норвежский языки, историю шведского и норвежского языков, был ст. науч. сотр. сектора методики преподавания иностр. языков АПН РСФСР. Владел более чем 30 языками. Читал лекции в ун-тах и уч. заведениях многих стран. Автор более 200 работ, среди к-рых науч. описания языков, словари, уч. пособия для студентов. Особое место среди его трудов занимает «Практический курс английского языка» для студентов высш. школы. В этом учебнике, переиздающемся до сих пор, было предложено описание англ. языка с позиций сопоставительного метода его изучения, разработана система занятий и упражнений. В приложении к курсу даны методич. указания для работы с материалами учебника.

Соч.: Пути преодоления формализма в преподавании иностранных языков в школе // Иностранные языки в школе. 1950. № 2; Норвежско-русский словарь. М., 1963; Англо-русский словарь. М., 1980 (соавт.); Мальгашский язык. М., 1963; Индонезийские языки. М., 1965; История английского языка. М., 1985, 2003; Сравнительная типология англ. и рус. языков. М., 1989, 2001; Практический курс англ. языка: в 5 ч.: учебник для вузов (ред.). М., 2004.

АХМАНОВА Ольга Сергеевна (1908, Сухуми – 1991, Москва), языковед, педагог и методист, д-р филол. наук, проф. Специалист в обл. лексикологии, фразеологии, преподавания англ. языка. Окончила экстерном Сухумский индустриальный техникум. В 1938 г. получила диплом преп. англ. языка. В 1941 г. в МГУ защитила канд. дисс. на тему: «Возникновение употребления предлога *by* для выражения деятеля в пассивной конструкции». Зав. кафедрой англ. языка филол. ф-та МГУ. Работа «Очерки по общей и рус. лексикологии» (1957) была засчитана как докт. дисс. Автор более 300 науч. трудов, в том числе словарей и практических пособий по изучению англ. языка. «Словарь лингв. терминов» (1966) до сих пор остается одним из лучших терминологических словарей. Прекрасный пе-

дагог, с большим успехом вела практические занятия по фонетике англ. языка.

Соч.: Русско-английский словарь. М., 1948; Английский язык. М., 1954; Совр. синтаксические теории. М., 1963 (соавт.); Фонология, морфология, морфология. М., 1966; Практический курс английского языка (ред. с О.В. Александровой). М., 1989.

БАЗЫЛЕВ Владимир Николаевич (р. 1958, Москва), специалист в области теории языка, общей и русской филологии, дидактики перевода, д-р филологич. наук, профессор, чл. -кор. РАЕН. В 1980 г. окончил МГПИИЯ им. М. Тореза (ныне МГЛУ). В 1980–2000 гг. – доц. кафедры общего и сравнительного языкознания МГЛУ, в 2000–2003 гг. – ст. научный сотрудник Ин-та языкознания РАН, с 2004 – профессор кафедры методики, педагогики и психологии Гос. ин-та русского языка им. А.С. Пушкина. Канд. дисс. «Слабое прошедшее германских языков в пантопохронии» (МГЛУ, 1992), докт. дисс. «Новая метафора языка (семантико-синергетический аспект)» (Ин-т языкознания РАН, 2001). Сфера научных интересов: философия языка, сравнительно-историческое языкознание, сравнительное литературоведение, психолингвистика, методика преподавания иностранных языков, дидактика перевода. Автор более 300 публикаций.

Соч.: Немецкий язык. Одногодичный курс. М., 1990; Немецкий язык за два года. М., 1992; Шведский язык за сто часов. М., 1993; Великобритания. Сборник текстов по страноведению. М., 1993; Язык – ритуал – миф. М., 1994; Русская словесность. М., 1997; Понятие чести и достоинства, оскорбления и ненормативности в текстах права и средств массовой информации. М., 1997; Синергетика языка: внешние в гадательных практиках. М., 1998; Интерпретативное переводоведение. Пропедевтический курс. Ульяновск, 2000; Цена слова. М., 2001; Сумерки лингвистики. М., 2001; Эффективная коммуникация: история, теория, практика. Словарь-справочник. М., 2005; Политический дискурс в России. 1996–2000. Хрестоматия. М., 2007; Общее языкознание: учебник. М., 2007; Теория перевода. М., 2008; Основные понятия переводоведения. Терминологический словарь-справочник (соавт.). М., 2010.

БАРЫШНИКОВ Николай Васильевич (р. 1972, Пятигорск), педагог и методист, специалист в области преподавания иностранных языков, проф. (1995), д-р пед. наук (1999). Окончил фак-т французского языка Пятигорского гос. пед. ин-та иностр. языков (1972). По окончании ин-та работал учителем английского и французского языков в средних школах Ставропольского края. В 1975–1977 гг. – преподаватель иностранных языков в Пятигорском фармацевтическом ин-те. С 1980 г. – в Пятигорском гос. лингвистическом ун-те: ассистент, ст. преподаватель, доц., проф., зав. кафедрой методики (в 2005 преобразована в кафедру теории и методики обучения межкультурной коммуникации), проректор по заочному обучению, проректор по учебной работе, первый проректор. В 1999 г. защитил дисс. на соискание ученой степени доктора педагогич. и психологич. наук: «Обучение чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком (французский как второй, средняя школа)». Создатель научной школы, в рамках которой исследуются следующие вопросы: межкультурная коммуникация, дидактика

многоязычия. Инициатор создания Центра коммуникации, лингводидактики и этнолингводидактики при ПГЛУ, которым руководит на общественных началах. Разработчик проекта «Русский язык – модератор между Востоком и Западом», авторского курса для магистрантов «Речевая деятельность общества». Руководитель школы профессионального мастерства начинающих преподавателей. В 1988–1991 гг. работал в Республике Конго. Читал лекции во многих странах. Автор более 100 научных публикаций. Член Международной ассоциации преподавателей английского языка как иностранного, академик Академии педагогических и социальных наук (АПСИ), Международной славянской академии образования им. Я.А. Коменского (МСАО). Член редколлегий ж. «Иностранные языки в школе». Заслуженный работник высшей школы РФ.

Соч.: Обучение чтению с использованием французско-русского словаря. Монография. М., 1985; Обучение французскому языку в средней школе. М., 1992; Методика обучения второму иностранному языку в средней школе. М., 2003; Этнолингводидактика и русский язык // Мир русского слова. 2002. № 2; Мультилингводидактика // Иностранные языки в школе. 2004. № 5; Дидактика многоязычия: теория и факты (соавт.) // Иностранные языки в школе. 2008. № 2; Профессиональная межкультурная коммуникация. Пятигорск, 2010

БЕЛЯЕВ Борис Васильевич (1900, Кромы Орловской обл. – 1968, Москва), психолог и методист, специалист в области преподавания иностранных языков, д-р психологических наук, профессор. После окончания средней школы в 1919 г. был призван в Красную армию, где прослужил до 1926 г. Службу в армии совмещал с учебой в Орловском гос. ун-те, а затем во 2-м МГУ (теперь МГПУ), который закончил в 1925 г. После демобилизации с 1926 по 1929 гг. учился в аспирантуре при Моск. гос. ин-те психологии, работал в различных московских вузах доцентом и ст. научным работником, а с 1938 г. до последних дней жизни – профессором кафедры психологии МГПИИЯ им. М. Тореза (ныне МГЛУ). В 1940 г. защитил канд. дисс., в 1963 г. – докторскую диссертацию («Психология владения иностранным языком»). В переработанном виде она была опубликована как «Очерки по психологии обучения иностранным языкам» (1-е изд. 1959, 2-е изд. 1965). Эта книга была переведена также на англ. и польский языки. В ней и др. публикациях Беляев обосновал с позиции достижений психологии и смежных с нею наук того времени психологические особенности обучения иностранным языкам, психологические основы овладения аспектами языка и видами речевой деятельности, обучения переводу, применения средств наглядности на занятиях. Впервые была предложена характеристика психологических особенностей обучения с использованием технических средств, программированного обучения, обучения языку во время сна (гипнопедия). Беляев обосновал концепцию обучения языку с позиции сознательно-практического метода, определение которого и особенности применения были им предложены в ряде публикаций. В течение многих лет этот метод обучения остается ведущим на занятиях по иностранным языкам и РКИ. Беляев выступал за реформу обучения иностранным языкам, которая заключалась в утверждении практического владения иностранным языком, особенно устной речью, и связи обучения с развитием мышления учащихся. Известность ученому принесла публикация «Психологические основы усвоения лексики иностранного языка» (1964).

БАРХУДАРОВ Степан Григорьевич (1894, Баку – 1983, Москва), языковед, методист и педагог, чл.-корр. АН СССР (1946). Окончил слав. отд. ист.-филол. ф-та Петрогр. ун-та (1917), ученик А.А. Шахматова. Преподавал в коммерческом уч-ще при Путиловском з-де. С 1920 г. вел науч.-пед. работу в ЛГУ, МГУ, Ин-те рус. языка АН СССР. Зам. акад.-секр. Отд. лит.-ры и языка АН СССР (1953–75). Ред. журналов «Рус. язык в школе» (1938–46), «Рус. язык в нач. школе» (1957–60, 1964–72). Труды по проблемам истории языка и лексикографии, орфографии, преподавания рус. языка. Один из рук. издания «Словаря совр. русского литературного языка» (т. 1–17, 1948–65, Лен. пр., 1970), гл. ред. «Словарь рус. языка XX–XVII вв. (вып. 1–6, 1975–79)», ред. Школьного словообразовательного словаря (22-е изд., 1984). В 1938 г. при участии Бархударова вышел один из первых стабильных учебников для ср. школы – «Грамматика рус. языка». В 1954 г. в соавторстве с С.Е. Крючковым издал «Учебник рус. языка для ср. школы», в перераб. и доп. виде ставший осн. пособием в преподавании этого предмета в рус. школе. Один из ведущих принципов учебника – стремление сблизить науч. и практическую грамматику, освободить курс рус. языка от формальных определений и правил. Бархударов внес большой вклад в становление и развитие методики преподавания рус. языка как иностранного. Он был ред. первой методики преподавания рус. языка иностранцам (1967).

Соч.: Хрестоматия по истории рус. языка. Ч. 1. М., 1938; ч. 2, вып. 1. М., 1949, вып. 2. М., 1948 (соавт.); Грамматика рус. языка. М., 1953; Методич. разработки по рус. языку. М., 1956 (ред.); Рус. язык. 4 кл. М., 1968; то же, 5–6 кл. М., 1969; то же. 7–8 кл. М., 1973; 1987 (соавт.); Методика преподавания рус. языка иностранцам / Г.И. Рожкова, О.П. Рассудова, Н.М. Лариохина (ред.). М., 1967.

БЕЛЬЧИКОВ Юлий Абрамович (р. 1928, Москва), лингвист и педагог, д-р филол. наук (1974), проф. (1976). В 1951 г. окончил филол. ф-т МГУ (отд. рус. языка и лит.-ры). В 1951–54 гг. – аспирант на кафедре рус. языка того же ф-та (науч. рук. В. В. Виноградов); защитил канд. дисс. в 1954 г. Преподавать начал с 1952 г. на филол. ф-те МГУ. В 1953–74 гг. – асс., ст. преп., доц. кафедры стилистики рус. языка ф-та журналистики МГУ. 1974–96 гг. – проф. Ин-та рус. языка им. А.С. Пушкина (теперь Гос. ИРЯП). В 1981–82 гг. – и. о. зав. кафедрой совр. рус. языка, в 1982–85 гг. – дир. филиала ИРЯП в Праге, в 1993–96 гг. – приглашенный проф. Университета Ювяскюля, Финляндия. С 1996 г. – проф. МГУ. Преподавал рус. язык иностр. учащимся с 1956 г. В разные годы читал лекции в ун-тах Чехии, Словакии, Германии. Науч. и науч.-методич. работа Бельчикова сосредоточена вокруг проблем стилистики, лексикологии, словообразования совр. рус. языка, культуры рус. речи, истории и совр. состояния рус. литературного языка, ист. лексикологии, «языка писателей» и СМИ, лексикографии, лингвокультурологии, герменевтики, истории языкознания, общего языкознания, литературоведения, литературного редактирования, междунар. распространения рус. языка, его функционирования как ср.-ва межнационального общения в СССР и совр. России, преподавания рус. языка иностранцам. Большое внимание Бельчиков уделяет популяризации знаний о рус. языке, изданию классиков рус. филологии. Он автор 500 публикаций: монографий, программ, учебников, уч. пособий по разл. разделам курса рус. языка для иностр. студентов-филологов и преподавателей рус. языка иностранцам (в т. ч. изданных в США и Финляндии), для рос. студентов-журналистов и филологов. Чл. науч. совета «Рус. язык» Рос. академии наук (РАН), Комис-

сии по науч. наследию акад. В.В. Виноградова, совета Об-ва любителей рос. словесности, Гильдии лингвистов-экспертов по документационным и информационным спорам, редсовета журн. «Рус. словесность», редколлегии журн. «Вестник МГУ». Чл. Союзов журналистов и писателей Москвы. Имеет междунар. награды, в том числе Малую золотую медаль Карлова ун-та.

Соч.: Общественно-политическая лексика В.Г. Велинского. М., 1962; Рус. литературный язык во 2-й пол. XIX в. М., 1974; Лексическая стилистика: проблемы изучения и обучения. М., 1988; Рус. литературный язык: стилистика, лексика, история. М., 2001; Словарь паронимов рус. языка. М., 2002 (соавт.); Стилистика и культура речи. М., 2002.

БЕРДИЧЕВСКИЙ Анатолий Леонидович (р. 1943, г. Павловский Посад Моск. обл.), педагог, специалист в обл. преподавания рус. и иностр. языков, д-р пед. наук (1992), проф. (1992). Окончил ф-т иностр. языков МГПИ им. В.И. Ленина (1986). По окончании ин-та работал на кафедре нем. языка ф-та иностр. языков (преп., ст. преп., доц., проф.). Тема докт. дисс.: «Оптимизация системы практической языковой подготовки учителя иностр. языка». Преподавал рус. язык в Лейпциге (1978–82), в Экономическом ун-те Вены (1992–94), Ин-те славистики Слав. ун-та г. Граца, Австрия (1994–97). С 1997 г. – проф. Ин-та междунар. экономических связей г. Айзенштадта, Австрия. Науч. интересы связаны с проблемами методики преподавания языков, использования совр. технологий в уч. процессе, повышения качества подготовки специалистов в результате оптимизации системы обучения иностр. языкам, создания пособий по рус. языку, языковой политики в преподавании языков, межкультурной иноязычной коммуникации.

Соч.: Оптимизация системы обучения иностр. языку в пед. вузе. М., 1989; Концепция подготовки учителя иностр. языка // Иностр. языки в школе. 1990. № 4; Языковая политика и методика преподавания иностр. языков в странах Европы // Рус. язык в центре Европы. 1999. № 1; Является ли рус. язык международным? // В мире рус. слова. 2000. № 1; От диалога культур к «третьей» культуре личности. Лингводидактич. поиск на рубеже веков. М., 2000 (соавт. О. Колларова); Урок иностранного языка без проблем. Методический портфель учителя иностранного языка. Рига, 2006.

БИМ Инесса Львовна (р. 1926, Москва), педагог и методист, специалист в обл. преподавания иностр. языков, д-р пед. наук (1977), проф. (1978), чл.-корр. РАО (1993), акад. РАО (2004). Окончила Моск. гор. пед. ин-т им. В.П. Потемкина (1947), где преподавала до 1952 г. В 1954–61 гг. работала преп. нем. языка в школе. В 1961–64 гг. училась в аспирантуре НИИ общего и политехн. образования АПН РСФСР. В 1965–84 гг. работала в МГПИ им. В.И. Ленина в должности и. о. доц., доц., зав. кафедрой, проф. С 1984 г. – ст. науч. сотр. НИИ содержания и методов обучения АПН СССР. С 1985 г. – зав. лаб. обучения иностр. языкам этого ин-та. После переименования ин-та в Ин-т общего ср. образования РАО (1990) работает в нем в должности гл. науч. сотр. (с 1991). С 1993 г. участвует в разработке концепции филол. образования, а также стандарта по иностр. языку для ср. школы, уделяя мн. внимания сближению методики преподавания предметов языкового цикла – рус. как родного, рус. как языка межнационального общения и иностр. языка, уточнению их понятийного аппарата, внося тем самым существенный вклад в развитие лингводидактики.

В 2001–03 гг. руководила созданием стандарта по иностр. языку второго поколения. Автор 300 публикаций, в том числе 4 монографий, 30 учебников по нем. языку для уч-ся ср. школы и 28 кн. для учителя к ним, переиздававшихся мн. раз. Создала 4 поколения учебно-методич. комплексов (учебник, кн. для учителя, другие печатные и аудиовизуальные пособия к ним), действующих в школах с 1961 г. Науч. исследования, отраженные в публикациях Бим, открыли новые перспективные направления в развитии методики обучения иностр. языкам и лингводидактики в целом. К осн. проблемам, рассматриваемым в трудах Бим, относятся:

1) общий подход в обучении иностр. языкам, к к-рому она относит личностно-ориентированный коммуникативно-деятельностный, культуроцентричный подход, обеспечивающий общую коммуникативную, культуроведческую направленность процесса обучения, воспитания и развития школьников ср-вами иностр. языка, а также отражение этого подхода в учебниках как осн. ср-вах обучения;

2) цель обучения, в качестве к-рой рассматривается иноязычная коммуникативная компетенция в единстве всех ее составляющих (языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной), т. е. способность и готовность осуществлять межличностное и межкультурное общение на иностр. языке. Это должно обеспечивать социальную адаптацию школьников, приобщение их к иной культуре, лучшее осознание культуры своей страны, способствовать самоидентификации, ощущению себя человеком культуры, гражданином мира, патриотом;

3) содержание обучения иностр. языкам, в к-ром Бим выделяет четыре аспекта: материальный (единицы языка и речи – от звука до целостного текста), идеальный (то, о чем мы говорим, читаем, что слушаем и пишем), процессуальный/деятельностный (речевые действия с указ. выше компонентами);

4) методы и способы преподавания и учения, личностно-ориентированные технологии обучения, к к-рым Бим в первую очередь относит обучение в сотрудничестве и проектную методику;

5) проблемы теории учебника, включающие также разработку критериев оценки качества учебников.

В теч. мн. лет является чл. редколлегии журн. «Иностр. языки в школе», чл. общественного совета изд-ва «Просвещение». Подготовила св. 40 канд. и д-ров наук.

Соч.: Система обучения иностр. языкам в ср. школе и учебник как модель ее реализации. М., 1974; Методика обучения иностр. языкам как наука и проблемы школьного учебника. М., 1977; Немецкий язык. Базовый курс. Концепция программы. М., 1995; Концепция обучения второму иностр. языку (немецкому на базе английского). М., 1997, 2001; Теория и практика обучения немецкому языку в ср. школе. Проблемы и перспективы. М., 1998; Осн. направления организации обучения иностр. языкам на старшей ступени полной ср. школы // Иностр. языки в школе. 2002. № 5; Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы. М., 2007; Иностранный язык в системе школьного филологического образования // Иностранные языки в школе. 2009. № 1.

БОГОМОЛОВ Андрей Николаевич (р. 1956, София, Болгария), методист, специалист в области преподавания РКИ, лингвокультурологии, компьютерной

лингводидактики, дистанционного обучения. Кандидат культурологии (1997), докт. пед. наук (2008), проф. (2009). Окончил отд. романо-германской филологии филол. ф-та МГУ (1978). С 1978 г. преп., ст. преп, доц. Моск. ин-та тонкой химической технологии им. М.В. Ломоносова, фак-та иностранных языков и регионоведения и Центра международного образования (ЦМО) МГУ. С 2006 директор Центра дистанционного обучения русскому языку ЦМО МГУ. Канд. дисс. была посвящена проблеме использования средств массовой коммуникации на занятиях по РКИ, докт. дисс. «Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку». Научные интересы сосредоточены на исследовании психолого-дидактических проблем восприятия и понимания иноязычной аудиторией культурологической информации, в частности аутентичных текстов массовой коммуникации. С 2001 г. область научных интересов Богомолова расширяется за счет исследования проблем организации дистанционного обучения иностранному (русскому) языку. В публикациях Богомолова были сформулированы принципы организации дистанционного обучения РКИ, описаны теоретические основы построения виртуальной среды дистанционного обучения РКИ, предложена классификация дистанционных систем обучения языку, определен набор педагогических технологий, описана многофункциональная профессиональная модель преподавателя РКИ в системе дистанционного обучения. Автор более 70 научных публикаций, в том числе 10 учебников и учебных пособий. В 2003 г. за разработку сетевого мультимедийного интерактивного учебника «В эфире Россия» Богомолов был удостоен Золотой медали ВВЦ. Преподавал русский язык во многих странах мира. В 1995–1996 гг. – приглашенный проф. Ун-та СУНИ, США, 1997–1998 – Ун-та штата Флорида, США, в 2000 г. – ун-та Бергамо Италия.

Соч.: Виртуальная языковая среда обучения русскому языку как иностранному (культурологический аспект). Монография. М., 2008; Дистанционное обучение: обзор отечественных и зарубежных технологий и методик. М., 2004 (соавт.); Взаимопонимание. Учебный комплекс для иностранных учащихся (на материале средств массовой коммуникации современной России): учебник и видеокассета. М., 1997; Новости из России. Русский язык в средствах массовой информации. Учебник для изучающих русский язык как иностранный. М., 2006.

БОНДАРКО Лия Васильевна (1932, Ленинград – 2007, Санкт-Петербург); лингвист и педагог, специалист в области фонетики и преподавания языков, д-р филологич. наук, проф. По окончании русского отд. филологич. фак-та ЛГУ (1955) вся жизнь Бондарко была связана с Ленингр. (Санкт-Петерб.) ун-ом, где она прошла путь от асс. кафедры фонетики и методики преподавания иностр. языков до зав. кафедры (1978–2006), сменив на этом посту одного из своих учителей – Л.Р. Зиндера. В разные годы руководила также лабораторией экспериментальной фонетики, носящей имя Л.В. Щербы. Канд. дисс. «Оттенки русских ударных главных» (1961), докторская дисс. «Слоговая структура речи и дифференциальные признаки фонем» (1969). Научные интересы Бондарко были связаны с изучением различных аспектов общей и русской фонетики, сопоставительной фонетикой, проблемами языковой интерференции, особенностями региональных вариантов русского языка. Автор более 200 научных работ. Участник международных фонетических конгрессов, один из организаторов и редакторов периодического издания «Бюллетень фонетиче-

ского фонда русского языка», выходящего в Бохуме, Германия. Особое внимание в своей работе Бондарко уделяла обучению фонетике русского языка в иноязычной аудитории. Подготовила более 30 кандидатов и докторов наук. Международный биографический центр в Кембридже, Великобритания, признал Бондарко Женщиной мира (1992/93).

Соч.: Осциллографический анализ речи, Л., 1965; Звуковой строй современного русского языка, М., 1977; Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи, М., 1981; Основы общей фонетики: учебник, М., 1983, 2004 (соавт. Л.А. Вербицкая, М.В. Гордина); Фонетика современного русского языка, М., 1998, 2005; Фонология речевой деятельности, М., 2000 (колл. монография).

ВАГНЕР Вера Николаевна (1927, Прага – 2009, Москва), педагог и методист, специалист в обл. преподавания рус. языка как иностранного, сопоставительного изучения языков, переводчик. Д-р пед. наук (1997), проф. (1998). Образование получила в Чехословакии. В 1946 г. окончила словацкую гимназию, в 1950 г. – филол. ф-т (отд. рус. языка и лит.-ры, истории) Ун-та им. Я. Коменского в Братиславе. Ее учителем, а позднее и соавтором был проф. А.В. Исаченко. После окончания ун-та работала на кафедре рус. языка ун-та в Братиславе. В 1955 репатрировалась в СССР. С 1960 г. и до своей кончины работала в Рос. ун-те дружбы народов (до 1991 г. – Ун-т дружбы народов им. П. Лумумбы) ст. преп., доц. подготовительного ф-та, проф. филол. ф-та, ф-та повышения квалификации преподавателей РКИ. В 1970 г. защитила канд. дисс. на тему: «Применение сопоставительного метода при обучении рус. языку уч-ся с родственным языком (словацким)». В 1997 г. состоялась защита докт. дисс. на материале опубликованной монографии «Методика преподавания рус. языка англоговорящим и франкоговорящим». Науч. взгляды Вагнер формировались под влиянием средневропейской (чехословацкой) традиции преподавания иностр. языков, в частности, чехословацкой русистики и многолетнего личного опыта преподавания рус. языка и переводческой деятельности. Опираясь на высказывания отеч. и заруб. ученых, Вагнер сформулировала и разработала лингво-ориентированную методику преподавания рус. языка, опирающуюся на сопоставительный анализ рус. и родного языка уч-ся. В основу лингвоориентированной методики положены установленные и разработанные Вагнер лингводидактич. универсалии – ориентиры по определению способов представления системы рус. языка на занятиях. Эти универсалии выявлены на основании самого рус. языка, характера межъязыковых соотношений, сопоставительного анализа и анализа типичных ошибок. Лингводидактич. универсалии служат ориентиром для проведения методически корректного отбора и расположения языкового материала, выбора адекватных способов и форм его представления и закрепления. Такие универсалии распространяются, по мысли ученого, на языковые факты любого уровня, относятся к любому этапу обучения, применимы к разл. контингентам уч-ся. Методологическая концепция Вагнер – последовательная ориентация на язык уч-ся – реализована в ее публикациях.

Соч.: Грамматика рус. языка для 10–12 кл. общеобразовательных (словацких) школ, М., 1961; Рус. язык для англоговорящих, М., 1984; Специфика учебника рус. языка, ориентированного на уч-ся определенной национальности, М., 1980; Методика преподавания рус. языка англоговорящим и франкоговоря-

щим на основе межъязыкового сопоставительного анализа, М., 2001; Лингвоориентированная методика преподавания рус. языка как иностранного, М., 2002; Преподавание синтаксиса рус. языка в иностр. аудитории, М., 2003.

ВАЙСБУРД Мира Лазаревна (р. 1922, Винница, Украина), методист, специалист в обл. преподавания иностр. языков, канд. пед. наук (1955). В 1940 г. поступила на биофак МГУ. В 1941 г. в связи с началом войны семья была эвакуирована в Свердловск, где Вайсбурд работала на воен. заводе и училась на ф-те иностр. языков Свердловского пед. ин-та. После возвращения в Москву в 1948 г. закончила ф-т иностр. языков Моск. гор. пед. ин-та им. В.П. Потемкина. В 1949 поступила в аспирантуру Ин-та методов обучения Академии пед. наук РСФСР (теперь Ин-т общего ср. образования РАО) и в 1955 г. защитила канд. дисс. на тему: «Требования к текстам для самостоятельного (синтетического) чтения на англ. языке в 7 кл. ср. школы». В 1954–60 гг. преп., ст. преп. кафедры англ. языка и кафедры методики преподавания иностр. языков Моск. обл. пед. ин-та им. Н.К. Крупской (МОПИ). С 1966 г. ст. науч. сотр. НИИ общего ср. образования РАО. В 1984–85 гг. – зав. лаб. обучения иностр. языкам. Автор более 100 работ по разл. аспектам преподавания иностр. языков. Науч. интересы Вайсбурд сосредоточены на проблемах моделирования общения в уч. целях, формирования коммуникативных умений при обучении аудированию, чтению, диалогической речи, использования учебно-речевых ситуаций на занятиях, контроля речевых умений, работы с уч-ся, испытывающими затруднения при овладении и пользовании иностр. языком.

Соч.: Обучение уч-ся ср. школы пониманию иностр. речи на слух, М., 1965; Обучение диалогической речи. Обучение пониманию речи на слух. Синтетическое чтение // Общая методика обучения иностр. языкам в ср. школе / под ред. А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин, М., 1967; Синтетическое чтение на англ. языке в 5–8 кл. ср. школ, М., 1969; Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностр. языке. Обнинск, 2000; Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку (соавт.), М., 1999; Оценка качества подготовки выпускников основной школы по иностранному языку (соавт.), Тула, 2000.

ВЕРЕЩАГИН Евгений Михайлович (р. 1939, Казань), лингвист, специалист по истории церк.-слав. и рус. языков, совр. рус. языку, лингвострановедению, теории языковых контактов, религиоведению. Д-р филол. наук (1973), проф. (1974), акад. Академии слав. культуры. Окончил Моск. гос. пед. ин-т иностр. языков. Канд. дисс. (1966) по теории языковых контактов. Докт. дисс. по начальной истории церк.-слав. языка. В 1966–86 гг. работал в Ин-те рус. языка им. А.С. Пушкина, где совм. с В.Г. Костомаровым определил исследовательский предмет самостоятельного раздела лингвистики и методики преподавания языков – лингвострановедения. С 1986 г. работает вед. науч. сотр. в Ин-те рус. языка РАН, исследует историю церк.-слав. и др.-рус. книжно-письменного языка. Продолжает заниматься лингвострановедением, в частности, развивает концепцию исчисления речеповеденческих тактик. Верещагин является автором 600 публикаций, в том числе 41 кн. Заметным вкладом в развитие лингводидактики являются работы Верещагина, посвященные проблемам лингвострановедения, лингвострановедческой теории слова, хар-ки билингвизма. Лауреат пр. Президента РФ в обл. образования за 2000 г. Макариевская пр. (2001).

Соч.: Психол. и методич. хар-ка двуязычия (билингвизма). М., 1969; Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании рус. языка как иностранного. М., 1973, 1990 (соавт. В.Г. Костомаров); Лингвострановедческая теория слова. М., 1980 (соавт. В.Г. Костомаров); Дом бытия языка. В поисках новых путей развития лингвострановедения. Концепция логоэпистемы. М., 2000 (соавт. В.Г. Костомаров); Хранитель и творец рус. языка и культуры. Опыт применения методик исчисления смыслов к произведениям А.С. Пушкина. М., 2000 (соавт. В.Г. Костомаров); В поисках новых путей развития лингвострановедения: Сингулярные речеповеденческие тактики. М., 2000 (соавт. В.Г. Костомаров); Мирознание вне и посредством языка. В поисках новых путей развития лингвострановедения: гипотеза (лого)эпистемы. М., 2000 (соавт. В.Г. Костомаров).

ВИНОГРАДОВ Виктор Владимирович (1894, Зарайск – 1969, Москва), филолог, акад. АН СССР (1946). Окончил Петрогр. ист.-филол. ин-т и Петрогр. археологический ин-т (1917). Ученик А.А. Шахматова, Л.В. Щербы. Проф. Ленинградского (1920–29) и Московского (1930–69) ун-тов, зав. кафедрой рус. языка МГУ (1945–69). Дир. Ин-та языкознания АН СССР (1950–54), Ин-та рус. языка АН СССР (1958–68), акад.-секр. Отд. лит-ры и языка АН СССР (1950–63). Гл. ред. журнала «Вопросы языкознания» (1952–1969). Зав. сектором исторической поэтики и стилистики рус. классической лит-ры в Ин-те рус. лит-ры АН СССР (Пушкинский дом) (с 1968). Труды в обл. морфологии, словообразования, синтаксиса, лексикологии, фразеологии, лексикографии, совр. рус. языка, истории рус. литературного языка, ист. лексикологии, общего языкознания, истории рус. языкознания, языка и стиля писателей, стилистики, текстологии, литературоведения. В работах «Совр. рус. язык» (т. 1–2, 1938), «Рус. язык. Грамматическое учение о слове» (1947), «Осн. вопросы синтаксиса предложения» (1955) и др. дал полный курс рус. грамматики.

Определив слово как систему форм и значений, предложил деление грамматики на:

- 1) грамматическое учение о слове;
- 2) учение о словосочетании;
- 3) учение о предложении;
- 4) учение о сложном синтаксическом целом.

Виноградов показал особое место словообразования в системе лингв. дисциплин. Сформулировал осн. хар-ки предложения: интонацию сообщения, предикативность, модальность. В систему частей речи включал модальные слова и категорию состояния. Установил три типа фразеологических единиц: фразеологические сращения, единства и сочетания – и создал учение о фразеологии как особом разделе языкознания. Виноградов разграничивал стилистику общелитературной худож. речи и индивидуального стиля писателя. Заложил основы науч. изучения истории рус. литературного языка (предложил ее новую периодизацию). Виноградову принадлежат «Очерки по истории рус. литературного языка 17–19 вв.» (1934), труды по языку рус. писателей: «Язык Пушкина» (1935), «Язык Гоголя» (1936), «Стиль Пушкина» (1935), «Стиль прозы Лермонтова» (1941) и др., работы по теории стилистики и поэтики – «Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика» (1963) и др. Участвовал в составлении Толкового словаря под ред. Д. Н. Ушакова, в редактировании 4-томного и 17-томного академических словарей рус. языка, руководил работой по составлению «Словаря языка Пушкина» (т. 1–4, 1956–61). Иностр. член многих академий, поч. председатель Междунар.

комитета славистов. Первый президент Междунар. ассоциации преподавателей рус. языка и лит-ры (МАПРЯЛ) (1967–69), Гос. пр. СССР (1951).

ВЫГОТСКИЙ Лев Семенович (1896, Орша – 1934, Москва), психолог, проф. (1928). Окончил юр. ф-т Моск. ун-та (1917) и одновременно ист.-филол. ф-т Нар. ун-та А.Л. Шанявского. В 1918–24 гг. работал в Гомеле, с 1924 г. – в науч. учреждениях и учебных заведениях Москвы (Ин-т психологии МГУ, Академия коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской, пед. ф-т 2-го МГУ). Исследовал психол. закономерности восприятия литературных произведений («Трагедия о Гамлете, принце Датском», 1916; «Психология искусства», 1925, опубликовано в 1965). Изучал проблемы психологии воспитания («Пед. психология. Краткий курс», 1926). Дал критический анализ мировой психологии 1920 – нач. 30-х гг., сыгравший важную роль в развитии отеч. психол. науки («Ист. смысл психол. кризиса», 1927, опубликовано в 1982). В конце 20-х гг. создал культурно-ист. теорию развития поведения и психики человека. Главные ее положения: основа психического развития человека – качественное изменение социальной ситуации его жизнедеятельности; всеобщими моментами психического развития человека служат его обучение и воспитание; исходная форма жизнедеятельности – ее развернутое выполнение человеком в социальном плане. Согласно Выготскому, в ходе общения и совместной деятельности не просто усваиваются образцы социального поведения, но формируются осн. психологические структуры, определяющие в дальнейшем все течение психических процессов. Выготский разработал понятие о зоне ближайшего развития. Внес крупный вклад во мн. отрасли психол. науки. Создал новое направление в дефектологии, показав возможность компенсации умственного и сенсорного дефекта за счет развития высш. психических функций. Разработал учение о локализации психических функций в коре головного мозга, ставшее частью совр. нейropsихологии. Выготский создал большую науч. школу. Среди его учеников Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др. Исследования Выготского вызвали широкий резонанс в мировой психол. науке и оказали влияние на развитие педагогики. Обосновал идеи активности воспитательного процесса. Некоторые исследования Выготского были выполнены с привлечением педологической терминологии (напр., «Педология подростка», 1929–31), что стало причиной в сер. 30-х гг. резкой критики идей Выготского, продиктованных гл. обр. внеучеными причинами. На долгие годы теория Выготского была исключена из арсенала совр. психол. мысли. С сер. 50-х гг. оценка науч. творчества Выготского была освобождена от конъюнктурной предвзятости.

Соч.: Избр. психол. исследования. М., 1956; Собр. соч.: в 6 т. М., 1982–1984; Умственное развитие детей в процессе обучения. М., 1935; Психология искусства. М., 1986; Пед. психология. М., 1991; Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991; Мышление и речь. М., 1999.

ГАК Владимир Григорьевич (1924, г. Бежица Брянской обл. – 2004, Москва), лингвист и педагог, специалист по франц. лексикологии, грамматике, общему языкознанию, сравнительной типологии франц. и рус. языков, теории перевода. Докт. филол. наук (1968), проф. (1969), засл. деятель науки РФ (1997). В 1941 г. поступил на ист. ф-т МГУ, но в связи с эвакуацией перевелся на истфак Казанского ун-та. В 1942 г. был призван в армию. В 1943–44 гг. служил в действую-

ющем Сев. флоте и Беломорской воен. флотилии. Ветеран Вел. Отеч. войны. В 1946 г. был откомандирован на учебу в Воен. ин-т иностр. языков, к-рый закончил с отличием в 1949 г. по специальности «переводчик-референт франц. и англ. языков» и был оставлен в адъюнктуре (аспирантуре), где специализировался в обл. теории франц. грамматики. После досрочной защиты дисс. с 1952 г. работал преп. и зам. начальника кафедры франц. и исп. языков. В 1956 получил ученое звание доц. В том же году в связи с расформированием Воен. ин-та был демобилизован и переведен на работу в Моск. гос. ин-т междунар. отношений, где с 1963 г. заведовал кафедрой романских языков. Защитил докт. дисс. на тему: «Проблемы лексико-грамматической организации предложения (высказывания) на материале франц. языка в сопоставлении с русским» в Ин-те языкознания АН СССР. В 1970 г. перешел в МГПИ им. В.И. Ленина, где в теч. 19 лет заведовал кафедрой грамматики франц. языка. С 1997 г. работал проф. кафедры франц. языка ф-та иностр. языков МГУ и кафедры общего и сравнительно-ист. языкознания филол. ф-та МГУ. Вел занятия по переводу и практике языка. Разработал систематический курс сравнительной типологии франц. и рус. языков. Создал серию вузовских учебников для преподавания франц. языка. Читал лекции по общему языкознанию, по франц. филологии во мн. ун-тах России и за рубежом. Преподавание перевода и занятия теорией перевода сочетал с практической переводческой деятельностью: им опубликованы переводы ряда франц. писателей; много работал в качестве устного и синхронного переводчика. Автор более 350 публикаций. Приоритетное место в его работах занимает сопоставительно-типологическое и контрастивное изучение языков, прежде всего французского и русского. Автор ряда работ по теории перевода и первого систематического курса перевода, вышедшего 7-ю изданиями. Значительное место в работе ученого занимают проблемы лексикографии. Является рук. или соавт. ряда французско-русских словарей, в том числе двух предназначенных для изучения рус. языка иностранцами. Был чл. науч. советов при РАН (по лексикологии и лексикографии, по рус. языку), чл. редколлегий журналов «Вопросы языкознания», «Филологические науки». Вице-президент Рос. ассоциации преподавателей франц. языка, поч. президент Ассоциации друзей Франции. Награжден нац. орденом за заслуги (Франция, 1997), орденом Отечественной войны и 17 медалями.

Соч.: Французская орфография. М., 1956; 2-е изд. М., 1959; в пер. на франц. Paris, 1977; Курс перевода: Франц. язык. (Общественно-политическая лексика). М., 1962 (соавт.); Французско-русский фразеологический словарь. М., 1963; Очерки по сопоставительному изучению франц. и рус. языков. М., 1965; Французско-русский уч. словарь (для французов). М., 1963, 1977 (соавт.); Рус. язык в сопоставлении с французским. М., 1975, 1988; Сопоставительная лексикология. М., 1977; Сравнительная типология франц. и рус. языков. М., 1977, 1989; Теор. грамматика франц. языка: учебник. М., 2004.

ГАЛЬПЕРИН Петр Яковлевич (1902, Тамбов – 1988, Москва), психолог, д-р психол. наук (1965), проф. (1966), засл. деят. науки РСФСР. Окончил Харьковский мед. ин-т (1926). В 1926–41 гг. в Харьковском психоневрологическом ин-те. Ученик Л.С. Выготского. В 1941–43 гг. работал в экспериментальном госпитале восстановления движений при Ин-те психологии. С 1943 г. в МГУ: доц., проф. психологии, с 1967 г. зав. кафедрой возрастной психологии, с 1983 г. проф.-консультант. Специалист в обл. теории и методологии психологии,

истории психологии, возрастной психологии. Автор теории поэтапного формирования умственных действий, раскрывающей основы усвоения знаний в уч. процессе. Согласно Гальперину, процесс формирования умственных действий проходит неск. этапов: выяснение ориентировочной основы действия; формирование действия в материальном виде, в плане громкой речи, во внешней речи для себя, во внутренней речи. Задавая ориентировочную основу действия, педагог (экспериментатор) получает возможность формировать умственные действия с заданными свойствами. Формирование разл. видов таких действий составляет главную тему исследований Гальперина и его сотрудников в 1960–1980-е гг. Методы обучения, построенные на основе теории Гальперина, находили применение в педагогической практике, в частности при обучении языкам. Так, с позиции этой теории в методике преподавания РКИ предпринимались попытки построить систему обучения языку (напр., падежам) на основе выделенных и усвоенных учащимися ориентиров. Разрабатывал принципы диагностики интеллектуального развития ребенка с последующей коррекцией как способом ликвидации пед. запущенности.

Соч.: Развитие исследований по формированию умственных действий // Психол. наука в СССР. Т. 1. М., 1959; Осн. результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». М., 1965; К психологии формирования речи на иностранном языке // Психолингвистика в обучении иностранцев рус. языку. М., 1972; Актуальные проблемы возрастной психологии. М., 1978 (соавт.); Лекции по психологии: учеб. пособие. М., 2002; Введение в психологию: учеб. пособие. М., 2002.

ГАЛЬСКОВА Наталья Дмитриевна (р. 1946, Моск. обл.), методист и педагог, специалист в обл. преподавания иностр. языков, д-р пед. наук (1999), проф. (2001). Окончила ф-т иностр. языков Моск. обл. пед. ин-та, где работала преп., ст. преп. на кафедре нем. языка, а затем на кафедре методики преподавания иностр. языков. В 1992–2000 гг. доц., проф., зав. кафедрой лингводидактики Моск. гос. пед. ин-та иностр. языков им. М. Горького (теперь МГЛУ), где защитила докт. дисс. на тему: «Теоретические основы образовательной политики в области подготовки уч-ся по иностр. языкам». С 2001 г. рук. программы в Региональном общественном фонде «Центр развития рус. языка». Науч. интересы сосредоточены на разработке проблемы обучения иностр. языкам на разных образовательных этапах: от дошкольного образования до системы высш. профессионального образования. Автор более 100 науч. публикаций: монографии, статей, уч. пособий, программ. В пособии для учителя «Совр. методика обучения иностр. языкам» (2000) была сделана попытка рассмотреть наиб. актуальные проблемы совр. теории и практики обучения иностр. языкам в контексте новой образовательной политики в этой обл. В связи с этим были проанализированы особенности уровневого подхода к обучению иностр. языкам, содержание гос. стандарта по иностр. языкам, требования к программам по языку, особенности профессиональной деятельности учителя иностр. языка на совр. этапе развития методики. Участвовала в создании Европейского языкового портфеля для общеобразовательной школы.

Соч.: Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. М., 2000; А теперь немецкий язык. Учебно-методич. комплекс по нем. языку как второму иностр. для 7–11 кл. общеобразовательной школы. М., 1997, 2001; Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе:

Учеб. пособие. М., 2004, 2007 (соавт. З.Н. Никитенко); Обучение иностр. языкам: Лингводидактика и методика. М., 2004, 2006 (соавт. Н.И. Гез); Европейский языковой портфель для начальной школы. М., 2003 (соавт. З.Н. Никитенко); Европейский языковой портфель для средней школы. М., 2004 (соавт. Н.Ф. Коряковцева); Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2009. № 7.

ГАНШИНА Клавдия Александровна (1881, Варшава – 1952, Москва), языковед, педагог и методист, специалист в обл. франц. языка и его преподавания, д-р филол. наук (1945), проф., чл.-корр АПН СССР (1945). Один из создателей научных основ отечественной методики преподавания иностранных языков. Окончила пед. курсы иностр. языков в Варшаве (1901). Совершенствовалась в иностр. языках и преподавала франц. язык за рубежом (Гренобль, 1907; Лондон, Брюссель, Берлин, 1924; Париж, 1927). Была награждена медалью «Альянс франсез» (1902). В 1916–18 гг. училась на ист.-филол. ф-те МГУ. С 1919 г. – преп. франц. языка МГУ. В 1924–36 гг. зав. кафедрой франц. языка, проф. 2-го МГУ, в 1934–52 гг. зав. кафедрой франц. языка филол. ф-та МГУ. Автор одной из первых методик преподавания иностр. языков (1924), учебника франц. языка. По своим лингводидактическим взглядам Ганшина стояла на позициях, согласно к-рым методику следует рассматривать как самостоятельную науч. дисциплину, методические рекомендации предлагать на основе эксперимента, предметом же методики считать «процесс выработки определенных языковых умений и передачи суммы знаний об изучаемом языке». Для этого лучше всего подходит сознательно-сопоставительный метод обучения. Эти взгляды ученого претерпели известное развитие с изменением целей, задач и содержания обучения языкам на протяжении 20-го столетия.

Соч.: Сб. материалов по методике преподавания иностр. языков. М., 1924 (ред.); Методика преподавания иностр. языков. 1930. Вып. 1–4; Орг-ция преподавания иностр. языков в трудовой и профессиональной школе // Пед. энциклопедия. Т. 1. М., 1929; Учебник франц. языка для начинающих. М., 1924; Французско-русский словарь. М., 1930; Совр. франц. язык. М., 1947 (соавт. М.Н. Петерсон).

ГРУЗИНСКАЯ Ирина Алексеевна (1905, Москва – 1940, Москва), лингвист и специалист в области преподавания иностранных языков, кандидат пед. наук, проф. (1933). Вошла в историю отечественной науки в 30-е годы прошлого столетия, когда закладывались основы советской методики преподавания иностранных языков. У ее истоков стояли известные в то время лингвисты и методисты Л.В. Щерба, М.В. Сергиевский, К.А. Ганшина. И.А. Грузинской принадлежит особое место среди основоположников отечественной методики как автору первой методики и первой грамматики английского языка для ср. школы, как инициатору создания ж. «Иностранные языки в школе», ответственным редактором которого она была с 1934 по 1938 г.

Род. в семье профессора русской лит.-ры. В 1927 г. окончила 2-й Моск. гос. ун-тет (английскую секцию литературно-лингвистического отд. педагогич. фак-та) и в 1931 г. – аспирантуру при ун-те. Ее научным рук. была Е.А. Ганшина. Педагогич. деят. Грузинская начала уже на 4-м курсе ун-та и продолжала до самой смерти. В течение короткой жизни (Грузинская умерла от тяжелой болезни сердца) ученый сочетала большую научно-исследовательскую работу в области теории методики с разнообразной практической деятельностью

в качестве педагога и организатора просвещения: активный член различных методических комиссий при Наркомпросе РСФСР, участвовала в составлении программ и методических писем для ср. и высшей школы, рецензировала и редактировала учебники и учебные пособия по иностранным языкам. В 28 лет Грузинская стала профессором. Ученый разработала целостную методическую концепцию, касающуюся принципов отбора иноязычной лексики для учебного словаря, особенностей учебной речи, методики проведения эксперимента при обучении иностранному языку, соотношения между видами речевой деятельности на занятиях, среди которых она первое место отводила чтению. Многие методические идеи Грузинской сохранили свое значение до наших дней.

Соч.: Психологический эксперимент в методике преподавания иностранных языков / Иностранный язык в советской школе. Сб. статей под ред. М.В. Сергиевского. М., 1929; Методика преподавания английского языка. М., 1947; Грамматика английского языка. М., 1960.

ГУРВИЧ Перси Борисович (р. 1919, Рига). Специалист в области методики преподавания иностранных языков, филолог. Кандидат историч. наук (1948), д-р пед. наук (1974), проф. (1975). Зав. кафедрой методики преподавания иностранных языков Владимирского гос. гуманитарного ун-та. В 1937 г. окончил фак-т классической филологии, а в 1938 г. – юридический фак-тет Латышского гос. ун-та, где работал преподавателем истории. Классическую филологию изучал также в Швейцарии и Голландии. В годы войны был узником рижского гетто и гитлеровских концлагерей под Ригой, спасен латышскими крестьянами и антифашистами. Участвовал в Сопротивлении. После войны возвращается к преподавательской деятельности в ун-те, но в начале 50-х гг. (1950 – 1954) был необоснованно репрессирован и стал заключенным ГУЛАГа. Реабилитирован в 1968 г., работал доцентом Туркменского и Дагестанского пед. вузов. В Туркменистане читал лекции на туркменском языке (владеет 11 иностр. языками). В 1964 был принят на работу в Тульский пед. ин-т. Здесь защитил докт. дисс. по методике преподавания иностр. языков. С 1968 г. проф., зав. кафедрой Владимирского гос. гуманитарного ун-та. Создатель методики экспериментального решения узловых проблем (ЛЭРУПРОМ). Сфера научных интересов ученого разнообразна. Он автор более 200 научных работ по различным аспектам преподавания иностранных языков, автор художественных и публицистических произведений, изданных на немецком языке в Германии. Почетный гражданин г. Владимира. Награжден знаком «Отличник народного просвещения РСФСР».

Соч.: Основы обучения устной речи на языковых факультетах. Владимир, 1972.

ЕЛУХИНА Нина Владимировна (1925, Москва – 2007, Москва), специалист в области преподавания иностранных языков, лингвист, кандидат пед. наук, проф. После окончания Моск. педагогич. ин-та им. В.П. Потемкина (1949) работала учителем французского языка в средней школе в Москве и одновременно методистом Городского ин-та усовершенствования учителей. С 1962 по 2006 г. – преподаватель, доц., проф. кафедры методики преподавания иностр. языков (ныне кафедра лингводидактики) МГЛУ. В 1970 г. защитила канд. дисс. «Обучение аудированию на среднем этапе школы с преподаванием ряда предметов на французском языке». Является создателем концепции методи-

ки обучения аудированию в разных типах учебных заведений, исследовала проблемы устного общения, особенности учебного текста, способы формирования коммуникативной компетенции. Велика заслуга ученого в создании серии учебников по французскому языку для средней школы, которые отразили лучшие достижения отечественной методики преподавания иностранных языков и широко используются на занятиях до наших дней. Автор многих публикаций по проблемам методики. В течение многих лет Елухина читала лекции и проводила семинары для преподавателей иностр. языков в России и за рубежом. Была зам. председателя редакционного совета изд-ва «Просвещение», членом секции иностр. языков Научно-методического совета Минпроса СССР и РСФСР, руководителем секции французского языка кафедры лингводидактики МГЛУ.

Соч.: Языковые трудности восприятия французской речи на слух и пути их преодоления // Иностранные языки в школе. 1969. № 4; Основные трудности аудирования и пути их преодоления // Иностранные языки в школе. 1977. № 1; Средства общения иностранному языку. Лекции по методике преподавания иностранных языков. М., 1982; Устное общение на уроке, средства и приемы организации // Иностранные языки в школе. 1993. № 2; Французский язык. Учебное пособие для 6 класса с углубленным изучением французского языка (М., 1994), то же для 7 класса (М., 2003), то же для 9 класса (М., 2003), то же для 11 класса (М., 1999) (соавт.).

ЖИНКИН Николай Иванович (1893, Москва – 1979, там же), психолог, языковед, искусствовед, д-р психол. наук, проф., д. член Академии худож. наук. Окончил ист.-филол. ф-т МГУ (1915), был награжден золотой медалью за курсную работу «О методах психол. исследований». По окончании ун-та преподавал логику и психологию в пед. уч-ще, во ВГИКе. Проф. МГУ и на протяжении многих ст. науч. сотр. Психол. ин-та АПН РСФСР. Здесь Жинкин в 50–60-е гг. разработал комплексную методику изучения процесса речепроизводства, исследовал внутреннюю речь по методике центральных речевых помех. Одним из главных направлений деятельности Жинкина стало исследование звучащей речи и речевой коммуникации, обобщенное в его осн. науч. труде «Механизмы речи» (1958), удостоенном 1-ой пр. им. К.Д. Ушинского АПН РСФСР. В этой работе впервые в мировой науке дается понятие речедвигательного анализатора как многоуровневого механизма речи в противовес бытующему понятию «органы речи». Исследования звучащей речи проводились Жинкиным в акустической лаб. Моск. консерватории, где с помощью анализатора спектральной записи голосов велась запись голосов великих певцов прошлого и настоящего. В 1960–61 гг. Жинкин возглавил секцию психол. кибернетики в Совете по комплексным проблемам кибернетики, возглавляемом акад. А.И. Бергом. В секции широко обсуждались проблемы искусственного интеллекта, знаковых систем, управления. О широке науч. интересах Жинкин свидетельствует его работа в Моск. лингв. кружке (1914), организованном его однокашником по МГУ Р.О. Якобсоном, а затем руководимым известным философом Г.Г. Шпетом. Общение в этом кружке с Б. Пастернаком, О. Мандельштамом, В. Маяковским оказали большое влияние на поэтические и эстетические пристрастия Жинкина. Он сам писал стихи, активно работал по проблемам худож. формы, являясь чл. секции философии ГАХН (1921–29). Результатом исследований в этом направлении стала работа «Грамматика и смысл» (1970), где получили изложение взгляды Жинкина на проблему

соотношения внутренней и внешней форм языка. Получили известность также исследования Жинкина в обл. теории кино. Он был чл. Союза кинематографистов СССР, создателем нескольких научно-популярных фильмов. Фильм «В глубину живого» (1966) был отмечен Ломоносовской пр. 1 степени, а Жинкин удостоен звания лауреата Гос. пр. РСФСР. Осн. труды Жинкина переведены на мн. языки, а его имя упоминается исследователями языка, речи, речепроизводства, лингводидактами наряду с именами Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева – ученых, внесших большой вклад в отеч. и мировую науку.

Соч.: Вопрос и вопросительное предложение. М., 1955; Развитие письменной речи уч-ся 3–4 кл. // Изв. АПН РСФСР. 1956. Вып. 78. Парадокс речевого дыхания. М., 1957; Механизмы речи. М., 1958, 2000; Произнесение слов. Концепция глоточного образования слога. М., 1959; Четыре коммуникативные системы и четыре языка. Теор. проблемы прикладной лингвистики. М., 1965; Исследование внутренней речи по методике центральных речевых помех. М., 1960; Внутренние коды языка и внешние коды речи. М., 1967; Речь как проводник информации. М., 1982.

ЗАЛЕВСКАЯ Александра Александровна (р. 1929, Тверь), лингвист и психолог, специалист в обл. психолингвистики и методики обучения иностр. языкам. Научные интересы сосредоточены на изучении значения слова и особенностей функционирования слова, процессов понимания текста, проблем двуязычия. Докт. филол. наук (1981), проф. (1984), поч. проф. Тверского гос. ун-та (1996). Окончила ф-т англ. языка Алма-Атинского гос. пед. ин-та иностр. языков (1951), аспирантуру при кафедре методики 1-го Моск. гос. пед. ин-та иностр. языков (1-й МГПИИЯ). Ученая степень канд. пед. наук присуждена за дис. «Методика стилистического анализа иностр. текста в старших классах ср. школы» (1955). Докт. дисс. «Психол. исследование принципов организации лексикона человека» защищена в ЛГУ. Проходила повышение квалификации в Мичиганском ун-те (США, 1967). Работала в Алма-Атинском гос. пед. ин-те иностр. языков: преп., доц., зав. кафедрой методики иностр. языков (1955–69). С 1969 г. доц., зав. кафедрой англ. языка, проф. Тверского гос. ун-та. Основатель и рук. тверской психолингвистической научной школы: разработала психолингв. теорию слова как ср-ва доступа к единой (перцептивно-когнитивно-аффективной) информационной базе человека (1969–77), концепцию внутреннего лексикона как самоорганизующейся динамичной функциональной системы (1977), предложила спиралевидную модель идентификации слова и понимания текста (1988), рассмотрела специфику и принципы функционирования индивидуального знания (1992), дала обоснование важности и особенностей интегративного подхода к анализу языковых явлений и процессов понимания текста (1999–2001). Принимала участие в составлении «Словаря ассоциативных норм рус. языка» (М., 1977) и «Рус. ассоциативного словаря» (М., 1994). Имеет более 350 науч. публикаций. С 1955 г. читала лекционные курсы по методике обучения англ. языку, теор. основам технологии обучения иностр. языкам, психолингв. основам формирования навыка при овладении иностр. языком, психолингв. проблемам двуязычия. Особое внимание уделяет проблемам взаимодействия языков, механизмов правильного и ошибочного речевого действия, стратегиям овладения и пользования родным и иностр. языком. Засл. деятель науки Рос. Федерации (1998), поч. д. ч. (академик) Междунар. академии психол. наук (1998).

Соч.: Введение в психолингвистику. М., 1999; Вопросы орг-ции лексикона человека в лингв. и психол. исследованиях: учеб. пособие. Калинин, 1978; Вопросы теории обучения иностр. языкам. Конспект лекций. Тверь, 1991; Индивидуальное знание. Специфика и принципы функционирования. Тверь, 1992; Межъязыковые сопоставления в психолингвистике: учеб. пособие. Калинин, 1979; Понимание текста: психолингв. подход: учеб. пособие. Калинин, 1988; Проблемы психолингвистики: учеб. пособие. Тверь, 1983; Психолингв. проблемы семантики слова: учеб. пособие. Калинин, 1982 (соавт.); Слово в лексиконе человека. Психолингв. исследование. Воронеж, 1990; Текст и его понимание. Тверь, 2001.

ЗИМНЯЯ Ирина Алексеевна (р. 1931, Москва), психолог, психолингвист и педагог, специалист в обл. пед. психологии и психологии обучения иностр. языкам, д-р психол. наук (1973), проф. (1973), д. ч. РАО (2000), засл. деятель науки РФ. Окончила в 1954 г. 1-й Моск. гос. ин-т иностр. языков им. М. Тореза (ныне МГЛУ). В 1954–90 гг. работала в этом ин-те на кафедре психологии ст. преп., доц., проф., зав. кафедрой психологии. С 1990 г. гл. науч. сотр. Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов. Научные интересы сосредоточены на исследовании психол. проблем речевого восприятия и речепорождения, разработке концепции речевой деятельности в ее содержательном и структурном представлении, психол. направления обучения иноязычной речевой деятельности. Эти направления исследований нашли отражение в материалах канд. дисс. «К вопросу о восприятии речи» (1961), докт. дисс. «Психология слушания и говорения» и более 250 др. публикациях. Разработанная Зимней схема речепорождения на основе разграничения фаз формирования и формулирования мысли послужила базой для создания разл. методик обучения говорению на иностр. языке. Исследование речевых механизмов, в частности вероятностного прогнозирования и речевосприятия, позволило Зимней определить его решающую роль в синхронном переводе. Зимней была также предложена оригинальная типология речевых способностей. Выдвинутая Зимней трактовка речевых процессов как видов речевой деятельности (думание, слушание, говорение, чтение, письмо), реализующих единую высш. коммуникативную (речевую) функцию, позволила на основе разграничения предмета, ср-в и способов этой деятельности определить содержательную и структурную однородность разнонаправленных процессов порождения и восприятия речевого высказывания. Ученым экспериментально доказана относительная автономность использования говорящим языковых ср-в и способов формирования и формулирования мысли по показателю меньшей помехоустойчивости последних. В общем контексте отеч. психологии обучения иностр. языкам Зимней создана целостная концепция обучения иноязычной речевой деятельности, базирующаяся на разработанном ею личностно-деятельностном подходе и представленная конкретной моделью обучения иноязычному говорению. Значителен также вклад ученого в психол. обоснование особенностей овладения рус. языком как иностранным.

Соч.: Психол. аспекты обучения говорению на иностр. языке. М., 1978, 1985; Психология обучения неродному языку. М., 1989; Психология обучения иностр. языкам в школе. М., 1991; Педагогич. психология. М., 1997, 1999; Лингвopsихология речевой деятельности. Избр. психол. тр. М.; Воронеж, 2001; Личностно-деятельностный подход в обучении рус. языку как иностранному // Рус. язык за рубежом. 1985. № 5; Речевая деятельность как объект обучения //

Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. М., 1985 (соавт.); Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.

КАРАУЛОВ Юрий Николаевич (р. 1935, Подольск), лингвист, специалист по общему и рус. языкознанию, докт. филол. наук (1976), проф. (1983), чл.-корр. Рос. академии наук (1981), акад. Междунар. академии наук высш. школы (1985), поч. д-р Хельсинского ун-та (1990). Окончил филол. ф-т МГУ (1963) по специальности «филолог, учитель рус. языка и лит-ры». Научную и пед. деятельность начал в МГУ, где читал лекционные курсы и вел практические занятия по введению в языкознание, общему языкознанию, контрастной лингвистике, исп. и венгерскому языкам (1966–72). В 1972–81 гг. работал в должности ученого секр. Отд. лит-ры и языка АН СССР и вел исследовательскую работу по проблемам теории лексикографии и психолингвистики. Докт. дисс. на тему: «Общая и рус. идеография» защитил в Ин-те языкознания АН СССР. В 1982–1996 гг. – дир. Ин-та рус. языка им. В.В. Виноградова РАН, одновременно вел преподавательскую работу на кафедре общего и рус. языкознания филол. ф-та Рос. ун-та дружбы народов (РУДН), где руководил аспирантами и читал лекционные курсы по след. проблемам: теории лексикографии, теории языковой личности, структура и функционирование языковой способности, совр. науч. школы в русистике, ассоциативная грамматика рус. языка, актуальные проблемы совр. филологии, язык и стиль Достоевского. В наст. время Караулов руководит работой Науч. центра рус. языка в Моск. гос. лингв. ун-те (МГЛУ), читает лекционные курсы и руководит подготовкой аспирантов в МГЛУ и РУДН, является одним из авторов и гл. ред. «Словаря языка Достоевского». Караулов – автор более 300 науч. работ. Исследовательская деятельность ученого связана с тремя науч. направлениями, в разработке к-рых им получены наиболее существенные результаты, – теория языковой личности, ассоциативная лингвистика, теория и практика лексикографии. В кн. «Рус. язык и языковая личность» (2002) им построена психолингв. теория «человека говорящего», в к-рой структурно-грамматические, когнитивные и лингвокультурные закономерности функционирования языка анализируются на фоне нац. специфики языкового строя, преломленной через сознание индивидуума – отдельного носителя языка и культуры (Гос. пр. СССР, 1991). Сформировавшаяся на базе этой теории ведущая науч. школа «Рус. языковая личность» стала одним из лидирующих направлений в отеч. лингвистике и лингводидактике, охватывающим мн. науч. и научно-образовательные центры России. Дидактич. приложение идей науч. школы находит воплощение в ряде совр. методик преподавания языков, в частности, в разработке принципов формирования лингвокультурного тезауруса «вторичной языковой личности» изучающего неродной язык (И.И. Халеева). Караулов – инициатор создания, один из разработчиков и рук. Машинного фонда рус. языка (1985–90), рук. коллектива и гл. ред. энциклопедии «Рус. язык» (1995–98), чл. редколлегии науч. журналов «Вопросы языкознания», «Рус. речь» и др. Имеет правительственные награды.

Соч.: О состоянии рус. языка современности. М., 1991; Словарь А.С. Пушкина и эволюция рус. языковой способности. М., 1992; Рус. язык и языковая личность. М., 1987, 2002; Общая и рус. идеография. М., 1976; Лингв. конструирование и тезаурус литературного языка. М., 1981; Словарь языка Достоевского: в 2 т. М., 2001–2002 (соавт.); Рус. авторская лексикография. Антология.

М., 2002; Кто есть кто в совр. русистике. М.; Хельсинки, 1994 (соред, совм. с А. Мйстайооки).

КИТАЙГОРОДСКАЯ Галина Александровна (р. 1934, Москва), педагог и методист, специалист в обл. методики преподавания иностр. языков, интенсивных методов обучения языкам. Д-р пед. наук (1988), проф. (1990). Д. ч. МАН ВШ (1994). Окончила МГПИЯ им. М. Тореза (1958) по специальности «преп. франц. языка». Зав. кафедрой методики преподавания иностр. языков и рус. языка как иностранного Центра интенсивного обучения иностр. языкам (ЦИОИЯ) МГУ, дир. ЦИОИЯ МГУ (с 1988). Зав. кафедрой истории и философии образования ф-та пед. образования МГУ. Декан ф-та иностр. языков Междунар. ун-та (Москва). Автор концепции и созданной на ее основе системы интенсивного обучения иностр. языкам, организатор ее внедрения в систему образования России. Разработанный Китайгородской метод активизации резервных возможностей личности и коллектива успешно используется в практике обучения на разных уровнях системы образования. В отличие от традиционных методик преподавания иностр. языков система Китайгородской опирается на психол. резервы личности и коллектива при направленном управлении социально-психол. процессами общения в группе, что позволяет учащимся в сжатые сроки легко и эффективно усваивать большие объемы новой информации. Китайгородская разработала и обосновала базовые принципы интенсивного обучения: личностного общения, ролевой и концентрированной орг-ции уч. материала в уч. процессе, коллективного взаимодействия, полифункциональности и цикличности всех элементов уч. процесса. Теор. положения метода реализованы в конкретных технологических приемах и методич. рекомендациях, моделях, тренингах и упражнениях, составляющих основу уч. комплексов для разных уровней обучения языку. Китайгородская является также создателем системы переподготовки преподавателей иностр. языков. Читает лекционные курсы по иностр. языкам: «Методика преподавания языкам и ее связь с другими науками», «Становление и развитие интенсивного обучения иностр. языкам», «Принципы интенсивного обучения иностр. языкам», «Модель овладения иноязычным общением», «Содержание и орг-ция уч. процесса» и др. Организовала и участвовала в эксперименте по внедрению интенсивного обучения иностр. языкам в высш. школе (1986–90), опубликовала более 100 науч. работ по разл. аспектам интенсивной методики преподавания иностр. языков. Вице-президент Междунар. ассоциации прикладной лингвистики (1992), чл. Междунар. об-ва по эффективному обучению (SEAL). Лауреат пр. М.В. Ломоносова за успехи в пед. деятельности.

Соч.: Методика интенсивного обучения иностр. языкам. М., 1982, 1986; Методич. основы интенсивного обучения иностр. языкам. М., 1986; Интенсивное обучение иностр. языкам. Теория и практика. М., 1992; Французский язык. Интенсивный курс обучения (для студентов неязыковых вузов). М., 1982; Мосты доверия. Интенсивный курс рус. языка. М., 1993 (соавт.); Инновации в образовании – дань моде или требования времени? // Иностранцы языки в школе. 2009. № 2.

КОРЯКОВЦЕВА Наталья Федоровна (р. 1949, Москва), специалист в области преподавания иностранных языков, д-р пед. наук, профессор. Окончила МГПИИЯ им. М. Тореза (теперь Моск. гос. лингв. ун-т). По окончании ун-та по

настоящее время работает на кафедре лингводидактики: препод., ст. препод., доц., профессор. В 2003 г. защитила докт. дисс. на тему: «Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимися на базе развития продуктивной учебной деятельности (общеобразовательная школа)». Читает курсы лекций по теории и практике преподавания иностранных языков, руководит работой аспирантов и магистров. Научные интересы сосредоточены на исследовании следующих проблем: профессиональная подготовка преподавателя ИЯ, продуктивное образование в области ИЯ и продуктивная учебная деятельность учащихся, организация самостоятельной работы, содержание языкового образования в условиях развития многоязычной и поликультурной личности. Принимала участие в проектах «Новые государственные стандарты по иностранному языку для общеобразовательной школы» (2004), «Европейский языковой портфель для России» (2004). Почетный работник высшего профессионального образования.

Соч.: Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М., 2002; Новые государственные стандарты по иностранному языку. 2–11 классы. Образование в документах и комментариях. М., 2004 (соавт.); Европейский языковой портфель для средней школы. 2004 (соавтор Н.Д. Гальскова); Современные подходы к организации самостоятельной работы изучающих неродной язык // Содержание и формы самостоятельной работы при обучении русскому языку как иностранному. Сб. научных трудов. М., 2008; Европейский языковой портфель для России – новая образовательная технология в области обучения иностранным языкам: учеб. пособие по курсу «Теория обучения иностранным языкам. М., 2009.

КОСТОМАРОВ Виталий Григорьевич (р. 1930, Москва), лингвист и педагог, специалист в обл. совр. языков, культуры речи, лингвострановедения. Акад. РАО (1993, д. ч. АПН СССР с 1985), президент РАО (1990–91), д-р филол. наук (1971), проф. (1971). Окончил филол. ф-т МГУ (1952) и МГПИИЯ им. М. Тореза (теперь Моск. гос. лингв. ун-т) (1953). Преп., зав. кафедрой рус. языка Высш. партийной школы (1952–65). В 1965–66 гг. зав. сектором культуры речи в ИРЯ АН СССР. В 1966–99 гг. дир. Науч.-методич. центра рус. языка при МГУ, дир. и ректор Ин-та рус. языка им. А.С. Пушкина (ныне Гос. ин-т рус. языка им. А.С. Пушкина – Гос. ИРЯП). С 1999 г. президент Гос. ИРЯП. Ген. секр. Междунар. ассоциации преподавателей рус. языка и лит-ры (МАПРЯЛ) (1967–93), президент МАПРЯЛ (1993–2003).

Круг науч. интересов Костомарова весьма широк. Им опубликовано более 300 науч. трудов. Исследовал проблемы культуры речи, выдвинул принцип коммуникативной целесообразности и традиционности выражения в качестве ведущих при определении языковой нормы («Культура речи и стиль», 1960). Изучение особенностей языка газеты («Рус. язык на газетной полосе», 1971) стало темой докт. дисс. ученого. Наблюдения над распространением и функционированием рус. языка в совр. мире были обобщены в монографии «Рус. язык среди других языков мира» (1975). Ряд публикаций посвящено новому направлению в изучении и преподавании языка – лингвострановедению (совм. с Е.М. Верещагиным и Н.Д. Бурвиковой). В другой работе, «Лингвострановедческая теория слова» (совм. с Е.М. Верещагиным, 1980), излагается оригинальная семантическая концепция и описан так наз. лексический фон, т. е. элемент значения слова, благодаря к-рому язык выступает в качестве

одного из хранителей духовных ценностей нац. культуры. В работах последних лет обратился к анализу процессов, наблюдаемых в совр. рус. языке на переломном этапе развития об-ва («Языковой вкус эпохи», 1994). Ввел в науч. оборот (совм. с Н.Д. Бурвиковой, 1996) понятие «логоэпистема» для обозначения языкового выражения закрепленных в памяти людей духовных ценностей отеч. и мировой культуры. Автор ряда работ по лингводидактике, в том числе учебников и методик преподавания рус. языка как иностранного. Премия АПН СССР им. Н.К. Крупской за уч. пособие «Язык и культура» (1983, совм. с Е.М. Верещагиным). Гос. пр. СССР (1979) за комплекс уч. пособий для изучающих РКИ «Рус. язык для всех» (ред., 1970, 1989). Премия Президента РФ в обл. образования за 2000 г. Имеет правительственные награды. Поч. д-р ряда заруб. ун-тов. Заслуженный деятель науки РФ.

Соч.: Культура речи и стиль. М., 1960; Рус. язык на газетной полосе. М., 1971; Рус. язык среди других языков мира. М., 1975; Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании рус. языка как иностранного. М., 1973, 1976, 1979, 1990 (совм. с Е.М. Верещагиным); Лингвострановедческая теория слова. М., 1980 (совм. с Е.М. Верещагиным); Языковой вкус эпохи. М., 1994; То же. СПб., 1999; В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. М., 1999; Дом бытия языка. В поисках новых путей развития лингвострановедения. Концепция логоэпистемы. М., 2000 (совм. с Е.М. Верещагиным); Рус. язык для туристов. М., 1978 (совм. с А.А. Леонтьевым); Методич. руководство для преподавателей рус. языка как иностранного. М., 1988 (совм. с О.Д. Митрофановой); Методика преподавания рус. языка как иностранного. М., 1990 (соавт.); Наш язык в действии. Очерки современной русской стилистики. М., 2005; Язык и культура. Три лингвистических понятия: лексического фона, речеведческой тактики и сапиентемы. М., 2005 (совм. с Е.М. Верещагиным).

КРАСНЫХ Виктория Владимировна (р. 1964, Москва), педагог и лингвист, специалист в обл. психолингвистики и теории коммуникации, д-р филол. наук (1999), проф. (2002). В 1987 г. окончила отд. рус. языка как иностранного МГУ. В 1987–90 гг. обучалась в аспирантуре филол. ф-та МГУ. В 1990–91 гг. проходила науч. стажировку в Ин-те лингвистики Стокгольмского ун-та под рук. проф. Эстена Дала. После защиты в 1992 г. канд. дисс. на тему: «Сопоставление вариативных рядов собственно-вопросительных предложений в рус. и шведском языках» преподает рус. язык иностр. уч-ся на филол. ф-те МГУ. Защитила докт. дисс. на тему: «Структура коммуникации в свете лингвокогнитивного подхода (коммуникативный акт, дискурс, текст)». В наст. вр. проф. филол. ф-та МГУ. Науч. интересы сосредоточены на проблемах этнопсихолингвистики, лингвокультурологии, исследовании дискурса, коммуникации, межкультурного общения. Автор более 100 науч. публикаций.

Соч.: Абитуриент-тест. М., 1994 (соавт.); Тест по рус. языку для иностранцев. М., 1995 (соавт.); Тест для квалификационного экзамена по рус. языку для ООН. М., 1994 (соавт.); Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация). М., 1998; Типовые тесты по рус. языку как ср-ву делового общения. М., 1999 (соавт.); Вопрос? Вопрос... Пособие по развитию речи для иностр. уч-ся. М., 2000; Можно? Нельзя? Коммуникативный минимум по культурной адаптации в рус. среде. М., 2002 (соавт.); Основы психолингвистики и теории коммуникации. Лекционный курс.

М., 2002; Мои друзья падежи. Грамматика в диалогах. Пособие для иностр. уч-ся. М., 2003, 2007 (соавт.); «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М., 2003.

ЛЕОНТЬЕВ Алексей Алексеевич (1936, Москва – 2004, там же), лингвист, психолог и педагог, специалист в обл. психолингвистики и методики преподавания языков, д-р филол. наук (1968), д-р психол. наук (1975), проф. (1986), акад. РАО (1992), д. ч. Академии пед. и социальных наук (1992). Окончил ром-герман. отд. филол. ф-та МГУ (1958). В 1958–75 гг. работал мл., ст. науч. сотр., зав. группой психолингвистики и теории коммуникации в Ин-те языкознания АН СССР. В 1975–86 гг. зав. кафедрой методики и психологии Ин-та рус. языка им. А.С. Пушкина (теперь Гос. ИРЯП). В 1986–98 гг. проф. кафедры методики преподавания иностр. языков ф-та иностр. языков Моск. гос. пед. ин-та им. В.И. Ленина (теперь – МПГУ). С 1998 г. проф. кафедры психологии личности ф-та психологии МГУ. В разные годы также был сотр. Науч.-методич. центра рус. языка при МГУ, Ин-та общего ср. образования РАО, Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов Мин-ва образования РФ, ректором негосударственного Ин-та языков и культур им. Льва Толстого (1994–2002), науч. рук. Образовательной программы «Школа 2100» (с 1996). Являлся создателем Моск. психолингв. школы, разработал рос. версию психолингвистики (теории речевой деятельности). Внес значительный вклад в обоснование психол. и психолингв. основ методики преподавания иностр. языков и рус. языка как иностранного. В последние годы работал преимущ. в обл. общей психологии и методологических основ психологии. Труды по проблемам образования и языковой политики. Как лингвист специализировался в обл. общего языкознания и истории языкознания, сопоставительного описания разнотипных языков, рус. языка, языков Тихоокеанского региона. Сост. и соавт. уч. пособий по методике преподавания РКИ, хрестоматии по общей методике преподавания языков. Автор ок. 30 кн. по психологии, лингвистике, психолингвистике и более 700 статей и др. науч. публикаций на 21 языке. Награжден знаком «Отличник нар. просвещения РФ» (1996), лауреат Ломоносовской пр. за пед. деятельность (2002).

Соч.: Слово в речевой деятельности. М., 1965; Психолингвистика. М., 1967; Психолингв. единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969; Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969; Нек-рые проблемы обучения рус. языку как иностранному. М., 1970; Папуасские языки. М., 1974; Психология общения. М., 1999; Что такое язык. М., 1976; Речь в криминалистике и судебной психологии. М., 1977 (соавт.); Рус. язык для туристов. М., 1978 (совм. с В.Г. Костомаровым) (кн. также издана на англ., нем., япон., итал., франц. языках); Пед. общение. М., 1979; То же. М.; Нальчик, 1996; Психол. особенности деятельности лектора. М., 1981; Путешествие по карте языков мира. М., 1990; Язык ток-дисин. М., 1981; Психология в процессе овладения языком. М., 1981 (на англ. языке); Е.Д. Поливанов и его вклад в общее языкознание. М., 1983; Мир человека и мир языка. М., 1984; Л.С. Выготский. М., 1990; Основы психолингвистики. М., 2003, 2005; Язык и речевая деятельность в общей и пед. психологии // Избр. психол. тр. М.; Воронеж, 2001, 2003; Психология общения. М., 2005; Культура и языки народов России, стран СНГ и Балтии. М., 2003; Деятельный ум. М., 2001 (соавт.); Описание языков стран СНГ и Балтии и республик в составе Рос. Федерации для целей обучения. Методич. рекомендации. М., 2002.

ЛЕОНТЬЕВ Алексей Николаевич (1903, Москва – 1979, там же), психолог, д. ч. АПН СССР (1950), д-р пед. наук (1940), проф. (1932). В 1924 г. окончил ф-т общественных наук Моск. ун-та. Ученик и последователь Л.С. Выготского. В 1924–31 гг. вел науч. и преподавательскую работу в Москве (Ин-т психологии, АКВ им. Н.К. Крупской), в 1931–35 гг. – Академия коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской в Харькове (Укр. психоневрологич. академия, пед. ин-т). В 1936–52 гг. – в Ин-те психологии АПН. В годы Вел. Отеч. войны начальник экспериментального госпиталя восстановления движений. С 1941 г. проф. МГУ, с 1945 зав. кафедрой психологии, с 1966 г. декан ф-та психологии МГУ. Акад. –секр. отд. психологии (1950–57) и вице-президент (1959–61) АПН РСФСР.

Экспериментальные и теор. работы Леонтьева посвящены гл. обр. проблемам развития психики (ее генезису, биол. эволюции и общественно-ист. развитию, развитию психики ребенка), проблемам инженерной психологии, а также психологии восприятия, мышления и т. д. Гл. науч. достижения Леонтьева связаны с разработкой общепсихол. теории деятельности, являющейся одним из влиятельных теор. направлений в отеч. и мировой психологии. Содержание этой концепции тесно связано с проведенным Леонтьевым анализом развития психики в фило- и онтогенезе, раскрывающим механизмы происх. сознания и его роль в регуляции деятельности человека («Проблемы развития психики», 1959). На основе предложенной Леонтьевым схемы структуры деятельности (деятельность – действие – операция – психофизиологические функции), соотношенной со структурой мотивационной сферы (мотив – цель – условие), изучался широкий круг психических явлений (восприятие, мышление, память, внимание и др.), среди к-рых особое внимание уделялось анализу сознания и личности (трактовка ее базовой структуры как иерархии мотивационно-смысловых образований). Концепция деятельности Леонтьева стимулировала рост многочисленных исследований в разл. отраслях психологии (общей, детской, педагогической, медицинской, социальной и др.), в свою очередь обогащавших ее новыми данными. В обл. детской психологии разрабатывал положение о развитии индивидуального сознания как процессе, основанном на усвоении («присвоении») ребенком знаний, умения и норм, выработанных человечеством в ходе ист. развития и закрепленных в продуктах культуры и языке. Исследовал разл. формы активности ребенка в процессе усвоения, роль в нем предметной деятельности, оптимальные способы орг-ции этой деятельности взрослым в ходе обучения. Разрабатывал вопросы психологии детской игры, психол. проблемы сознательности учения, формирования у человека нравств. качеств. Сформулировал положение об определяющем влиянии ведущей деятельности ребенка на развитие его психики. Значителен вклад ученого в лингводидактику. Он разрабатывал психол. проблемы сознательности учения, вопросы психологии обучения речи на иностр. языке. Психологические взгляды Леонтьева оказали большое внимание на формирование отечественной лингводидактики.

Соч.: Избр. психол. произв.: в 2 т. М., 1983; Развитие памяти. М., 1931; Восстановление движения. М., 1945 (соавт.); Очерк развития психики. М., 1947; Психол. развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М.; Л., 1948; Ощущение, восприятие и внимание детей мл. школьного возраста // Очерки психологии детей. Мл. школьный возраст. М., 1950; Умственное развитие ребенка. М., 1950; Психология человека и техн. прогресс. М., 1962 (соавт.); Нек-рые вопросы психологии обучения

речи на иностр. языке // Вопросы психолингвистики и проблемы обучения второму языку. М., 1971; Потребности, мотивы и эмоции. М., 1973; Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977; Проблемы развития психики. М., 1981; Эволюция психики. М.; Воронеж, 1999.

ЛОЗАНОВ Георги Кирилов (р. 1926, София), болг. психотерапевт и педагог, д-р медицинских наук (1971). Окончил Мед. академию в Софии (1952) и пед. ф-т Софийского ун-та (1963). Основатель и дир. НИИ суггестологии Мин-ва нар. просвещения (1966–85, София). С 1985 г. дир. центра «Суггестология и развитие личности» Софийского ун-та. Лозанов разработал концепцию о внушении – суггестологии, определив ее как науку об освобождении скрытых возможностей человека. Ряд положений психотерапии и психогигиены обучения легли в основу суггестопедии – практического применения суггестологии в учебно-воспитательном процессе, которое характеризуется раскрытием резервов памяти, повышением интеллектуальной и творческой активности обучаемого. Во мн. странах используется его методика обучения взрослых и детей иностр. языкам и др. предметам. Идеи Лозанова были использованы рос. методистами для обоснования концепции ряда интенсивных методов обучения иностр. языкам и рус. языку как иностранному: метод активизации (Г.А. Китайгородская), эмоционально-смысловой метод (И.Ю. Шехтер), суггестокрибернетический интегральный метод (В.В. Петрусинский), метод погружения (А.С. Плесневич), экспресс-метод (И. Давыдова), интелл-метод, метод речевой адаптации (А.А. Акишина), метода групповой психотерапии и психокоррекции на занятиях по иностранным языкам (И.М. Румянцева) и др.

Соч.: Суггестология и суггестопедия. София, 1970 (на болг. языке); Суггестология. София, 1971; Ускоренное обучение и возможности человека // Перспективы. 1982. № 1–2; Суггестопедия при обучении иностр. языку // Методы интенсивного обучения иностр. языкам / отв. ред. С.И. Мельник. М., 1976. Вып. 5.

ЛУРИЯ Александр Романович (1902, Казань – 1977, Москва), психолог, д. ч. АПН РСФСР (1947) и АПН СССР (1967), д-р пед. (1937) и мед. (1943) наук, проф. (1944). Окончил Казанский ун-т (1921) и 1-й Моск. мед. ин-т (1937). В 1921–34 гг. на науч. и пед. работе в Казани, Москве, Харькове. С 1934 г. работал в н.-и. учреждениях Москвы. В годы Вел. Отеч. войны науч. руководитель восстановительного госпиталя. С 1945 г. проф. МГУ, с 1966 г. зав. кафедрой нейро- и патопсихологии ф-та психологии МГУ. Ранние исследования аффективных состояний принесли Лурия широкую известность; предложенная им методика сопряженных моторных состояний положила начало многочисленным экспериментальным работам в нашей стране и за рубежом. Следуя идеям Л.С. Выготского, разрабатывал культурно-ист. концепцию развития психики, участвовал в создании теории деятельности. На этой основе Лурия развивал идею системного строения высш. психических функций, их изменчивости, пластичности, подчеркивая прижизненный характер их формирования и реализации в разл. видах деятельности. На модели познавательных процессов (прежде всего памяти и мышления) Лурия изучал переход от внешних способов опосредования психических процессов к внутренним; эта линия исследований представляет собой одно из гл. направлений в детской психологии. В обл. дефектологии Лурия развивал объективные методы исследе-

дования детей с нарушениями в развитии. Результаты его исследований послужили основанием для классификации детей с разл. формами умственной отсталости, имеющей важное знач. для пед. и мед. практики. Лурия – создатель нового психол. направления – нейропсихологии, ныне выделившегося в специальную отрасль психол. науки. Его начало было положено исследованиями мозговых механизмов у больных с локальными поражениями мозга, в частности, в результате ранения. Лурия разработана теория локализации психических функций, сформулированы осн. принципы динамической локализации психических процессов, создана классификация афатических расстройств и описаны ранее неизвестные формы нарушений речи. В последние годы жизни Лурия активно разрабатывал проблемы нейропсихологии памяти и нейролингвистики, изучающей мозговые механизмы речевой деятельности, и изменения в речевых процессах, к-рые возникают при локальных поражениях мозга. Автор ряда научно-популярных кн. и уч. пособий по психологии. Разработанная научная концепция деятельности была использована при обосновании различных концепций обучения иностранным языкам.

Соч.: Речь и интеллект в развитии ребенка. М., 1927; Этюды по истории поведения. М., 1930 (совм. с Л.С. Выготским); Очерки психофизиологии письма. М., 1950; Речь и развитие психических процессов у ребенка. М., 1956 (совм. с Ф.Я. Юдович); Мозг человека и психические процессы: в 2 т. М., 1963–1970; Маленькая книжка о большой памяти. М., 1968; Курс общей психологии. Лекции. М., 1970, 1971; Потерянный и возвращенный мир. М., 1971; Основы нейропсихологии. М., 1973; Нейропсихология памяти: в 2 т. М., 1974–1976; Осн. проблемы нейролингвистики. М., 1975; Язык и сознание. М., 1979; Этапы пройденного пути. М., 1982; Язык и сознание. Ростов-н/Д, 1988.

МИЛЬРУД Родислав Петрович (р. 1948, Житомир, Украина), педагог и методист, лингвист, специалист в области преподавания иностранных языков, педагогической психологии. Д-р пед. наук, канд. психол. наук, ученая степень магистра образования (Манчестерский ун-т, Великобритания). Окончил Тамбовский гос. пед. ин-т, где прошел путь от ассистента до зав. кафедрой теории и практики преподавания английского языка. Является основателем научной школы «Теория преподавания иностранных языков в глобальном межкультурном пространстве». Рук. международного проекта «Viewing British Films Critically» («Использование британских фильмов в изучении английского языка»). Проект, в котором приняли участие вузы ряда стран, был признан лучшим инновационным проектом 2005 г. в области преподавания иностранных языков и получил награду Британского совета. Основными направлениями исследований Мильруда в разные годы были следующие: раннее обучение иностранным языкам, профессиональное развитие и повышение квалификации учителей иностр. языка, дистантное обучение в переподготовке учителей иностранного языка, методология научного исследования, дискурс в обучении иностранным языкам и др. Автор более 200 научных публикаций, изданных в России и за рубежом. Выступает с лекциями и проводит мастер-классы в разных странах мира. Почетное звание «Заслуженный работник высшей школы РФ».

Соч.: Теория обучения языку: в 3 кн. Кн. 1. «Прикладная лингвистика», кн. 2. «Лингвистическая дидактика», кн. 3. «Лингвистическая педагогика», Тамбов, 2003; Модульный курс по методике преподавания английского языка.

Тамбов, 2001; Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology. М., 2007.

МИРОЛЮБОВ Александр Александрович (1923, Москва – 2007, Москва), педагог и методист, специалист в обл. преподавания иностр. языков, д-р пед. наук (1974), проф. (1974), д. ч. РАО (1985). Участник Вел. Отеч. войны. После окончания войны закончил Воен. ин-т иностр. языков и заочно учился на ист. ф-те МГУ. После мобилизации в 1949 г. работал учителем и зав. уч. частью в ср. школах Москвы. Закончил аспирантуру и защитил канд. дисс. в НИИ методов обучения АПН РСФСР, где работал ст. науч. сотр., зав. сектором обучения иностр. языкам, а с 1965 г. зам. дир. ин-та. В 1977–91 гг. – ректор Всесоюзного ин-та переподготовки и повышения квалификации науч.-пед. и руководящих работников нар. образования. С 1991 г. зав. отделом обучения иностр. языкам Ин-та общего ср. образования РАО. В разные годы также работал проф. Моск. гос. пед. ин-та, зам. гл. ред. журн. «Иностр. языки в школе», чл. президиума ЦК профсоюза работников просвещения и науки, в 1964–65 гг. возглавлял Центр преподавания рус. языка на Кубе. Миролюбов является крупным специалистом в обл. преподавания иностр. языков. Им опубликовано более 170 науч. работ, в том числе монографий, уч. пособий, статей, определявших направления отеч. методики преподавания иностр. языков. Имеет правительственные награды, медали им. Н.К. Крупской, К.Д. Ушинского, лауреата ВВЦ (2002).

Соч.: О преподавании иностр. языков в восьмилетней школе. М., 1961; Преподавание иностр. языков в ср. школе. М., 1961 (совм. с В.С. Цетлин); Общая методика обучения иностр. языкам в ср. школе. М., 1967 (сored. И.В. Рахманов, В.С. Цетлин); Учебник рус. языка для школ Кубы. М., 1972 (сored., соавт.). Общая методика преподавания иностр. языков в ср. специальных уч. заведениях. М., 1984 (совм. с А.В. Парахиной); Теор. основы методики обучения иностр. языкам в ср. школе. М., 1981 (сored. А.Д. Климентенко); Методика обучения иностр. языкам в ср. школе: учеб. пособие для вузов. М., 1982 (соавт.); Сознательно-сопоставительный метод обучения иностр. языкам. М., 1998; История отеч. методики обучения иностр. языкам. М., 2002.

МОСКОВКИН Леонид Викторович (р. 1956, Ярославль), педагог и методист, д-р пед. наук (1999), проф. (2000), специалист в обл. преподавания языков. По окончании Ленингр. гос. ун-та (1978) преподавал РКИ, читал лекции по методике разл. контингентам уч-ся. В докт. дисс. «Оптимизация обучения иностр. студентов грамматическому аспекту рус. языка» разработал процедуру выбора оптимального метода обучения, описал и обосновал методику обучения иностр. студентов грамматике на нач. этапе в условиях довузовского этапа обучения. Научные интересы связаны с исследованием таких проблем, как интенсификация учебного процесса, методологические вопросы обучения, формирование умений самоконтроля иноязычной речи, лингводидактич. основы преподавания РКИ, современные методы и технологии обучения, история методики. Один из авторов и составителей курса методики, подготовленного в РГПУ (1990, 2000). Опубликовал более 150 науч. работ. Директор секретариата МАПРЯЛ и секретариата РОПРЯЛ (с 2003).

Соч.: Теор. основы выбора оптимального метода обучения (рус. язык как иностранный, нач. этап). СПб., 1999; Методологические аспекты лингводидактики и методики обучения языку. СПб., 2002; Рус. язык как иностранный.

Методика обучения рус. языку / под ред. И.П. Лысаковой. М., 2004 (соавт.); Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб., 2006 (соавт. Т.И. Капитонова); Современные методы и технологии обучения РКИ. М., 2008 (соавт. Т.И. Капитонова, А.Н. Щукин); Тенденции и новации в методике обучения иностранным языкам. Обзор основных направлений методической мысли / под ред. Л.В. Московкина. СПб., 2008.

МУСНИЦКАЯ Евгения Владимировна (р. 1931, г. Днепетровск, Украина), педагог и методист, специалист в области преподавания иностранных языков, кандидат педагогических наук, проф. Окончила МГПИ им. В.И. Ленина (1954), преподавала английский и французский языки в средней школе (1954–1962), в Моск. гос. технологическом ин-те пищевой пром-ти (1962–1966). С 1966 г. ст. препод., доц., проф. кафедры методики преподавания иностр. языков (теперь лингводидактики) МГПИ им. М. Тореца (теперь МГЛУ). В 1969 защитила канд. дис. «Обучение чтению научно-популярных текстов в старших классах средней школы». Научные интересы связаны с проблемами разноуровневой подготовки по иностранному языку студентов вузов неязыковых специальностей, контроля в обучении иностранным языкам, особенностей содержания и структуры учебника по иностранному языку для разного профиля учебных заведений. Читает лекции по лингводидактике, истории методики преподавания иностранных языков, ведет практические занятия по английскому и французскому языкам. Руководит подготовкой аспирантов, курсовых и дипломных работ. Автор более 100 публикаций, в том числе учебных пособий, учебников по английскому и французскому языкам, программ для разных профилей обучения. Один из разработчиков системы разноуровневой подготовки по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей (2006). Награждена нагрудным знаком «Почетный работник высшего профессионального образования РФ».

Соч.: Сто вопросов к себе и к ученику. Контроль в обучении иностранным языкам. М., 1996; Практическая грамматика французского языка. М., 2003; Учебник французского языка для языковых вузов (соавт.). М., 2000; Моя первая английская книга: учебник для средней школы. М., 1997; Программно-методическое обеспечение системы разноуровневой подготовки по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей // Вестник МГЛУ (соавт.). 2006. Вып. 526.

НИКИТЕНКО Зинаида Николаевна (р. 1953, Архангельский р-н, Башкирия), педагог и методист, специалист в области раннего школьного иноязычного образования, кандидат пед. наук (1985), ст. научн. сотрудник (1987), доцент (1989), профессор (2008). Окончила Бирский гос. пед. ин-т (1975). Ст. научн. сотрудник НИИ школ Мин-ва просвещения РФ (до 1996), доц. кафедры лингводидактики МГЛУ (1996–2008), с 2008 г. профессор кафедры методики преподавания иностранных языков МПГУ. Научные интересы сосредоточены на исследовании проблем теории и технологии иноязычного образования в начальной школе, подготовке учебников английского языка для детей 6–10 лет. Автор более 50 научно-методических работ, включая программы, учебники и методические пособия. Разработчик Европейского языкового портфеля для нач. школы (2003) (соавт.). Лауреат премии Правительства России в области образования (2007).

Соч.: Европейский языковой портфель для начальной школы (соавтор Н.Д. Гальскова). М., 2003; Учебники английского языка для 1–4 классов. М., 2000–2010; Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе (соавтор Н.Д. Гальскова). Смоленск, 2007; Развивающее иноязычное образование в начальной школе. М., 2010; Школьное образование в Европе. Современные тенденции языковой политики // Иностранные языки в школе, 2010. № 2.

ПАССОВ Ефим Израилевич (р. 1930, г. Городок Витебской обл., Белоруссия), педагог и методист, один из ведущих специалистов в области преподавания иностранных языков, разработчик концепции коммуникативного иноязычного образования. Д-р пед. наук, проф. Елецкого гос. ун-та им. И. А. Бунина, почетный проф. Минского гос. лингв. ун-та. Засл. деятель науки РФ. Окончил Минский гос. пед. ин-т иностр. языков (ныне Минский гос. лингв. ун-т) в 1953 г. В 1953–57 гг. учитель нем. языка Витебска, с 1957 по 63 г. – ст. преп. нем. языка Витебского гос. пед. ин-та. В 1963–65 гг. слушатель Высш. пед. курсов при ЛГУ. С 1966 по 1970 г. – зав. кафедрой методики обучения иностр. языкам Горьковского пед. ин-та иностр. языков (ныне – Нижегородский гос. лингв. ун-т). В 1971 г. переезжает в Липецк, где работает сначала зав. кафедрой нем. языка пед. ин-та, затем с 1979 г. зав. организованной им кафедрой методики обучения иностр. языкам, преобразованной впоследствии в кафедру профессиональной подготовки учителя и зав. лаб. учебников. В 90-е гг. – дир. Рос. центра иноязычного образования. Ученый внес большой вклад в теорию и практику преподавания иностр. языков в ср. и высш. школе: доказал отличие речевого навыка от двигательного, что привело к психол. обоснованию процесса формирования навыка, способного к переносу, и к разработке принципиально нового типа упражнений – условно-речевых; сформулировал осн. принципы коммуникативного обучения говорению. Автор более 200 публикаций по различным проблемам обучения языку в сфере иноязычного образования и иноязычной культуры. К 80-летию Пассова вышел первый том задуманного ученым методического труда в 8-и т. «Методика как теория и технология иноязычного образования» (2010).

Соч.: Коммуникативные упражнения. М., 1967; Беседы об уроке иностр. языка. М., 1975; Осн. проблемы обучения иноязычной речи. Ч. 1. Воронеж, 1974; Ч. 2. Воронеж, 1976; Условно-речевые упражнения. М., 1978; Урок иностр. языка в ср. школе. М., 1988; Теор. основы обучения иноязычному говорению. М., 1991; Концепция высш. пед. образования. М., 1995; Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991; Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989; Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. М., 2000; Мастерство и личность учителя. М., 2001; Методология методики. Липецк, 2002; Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея. М., 2006; Урок иностранного языка (совм. с Н.Е. Кузовлевой). М.; Ростов-н/Д, 2010; Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М., 2010 (Совм. с Н.Е. Кузовлевой).

ПОЛАТ Евгения Семеновна (р. 1937, Ленинград – 2007, Москва), педагог и методист, специалист в обл. преподавания иностр. языков и пед. технологий, д-р пед. наук (1988), проф. (1995). Окончила Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Гер-

цена (ЛГПИ) по специальности «учитель англ. и нем. языков» (1959). Пед. деятельность начинала в качестве учителя англ. языка в Моск. суворовском военном уч-ще (1962–72). В 1970 г. поступила на заочное отд. аспирантуры Ин-та школьного оборудования и техн. ср-в обучения АПН СССР. В 1975 г. защитила канд. дисс. в Ин-те содержания и методов обучения АПН СССР по специальности «Методика обучения иностр. языкам». Докт. дисс. защитила в ЛГПИ по той же специальности на тему: «Теор. основы создания и использования системы ср-в обучения иностр. языкам в общеобразовательной школе». С 1984 г. зав. лаб. дистанционного обучения Ин-та общего ср. образования РАО. На протяжении мн. лет также проф. кафедры лингводидактики Моск. обл. пед. ин-та (теперь Моск. гор. пед. ун-т) и проф. кафедры методики Моск. пед. гос. ун-та, где читала лекции по разл. разделам курса лингводидактики. Науч. интересы Полат связаны с орг-цией уч. процесса в языковых лабораториях, созданием и использованием ср-в обучения. Полат подготовлены неск. аудиокурсов по англ. языку для разных кл. ср. школы. С 1989 г. интересы Полат сконцентрированы на проблеме использования компьютерных технологий в системе образования при обучении иностр. языкам и др. дисциплинам. На решении этой проблемы сосредоточены усилия лаб. дистанционного обучения, к-рая под рук. Полат подготовила ряд публикаций, в том числе первое уч. пособие для студентов пед. вузов «Дистанционное обучение» (1998), пособия для уч-ся ср. школы и для системы повышения квалификации пед. кадров. Одновременно с исследованиями в обл. информационных технологий Полат разрабатывала гуманистическое направление в педагогике и психологии, приемы личностно-ориентированного обучения. Особое внимание уделяла обучению в сотрудничестве и методу проектов. Ряд проектов выполнялось совм. со специалистами ун-та Ривер Фоллс, Сев. Каролина, Станфордского ун-та, США. Полат опубликовано более 240 науч. трудов. Была экспертом проекта «Становление гражданского об-ва» Ин-та «Открытое общество» (фонд Сороса), мегапроекта «Высш. школа», экспертом Ин-та ЮНЕСКО. Награждена бронзовой медалью ВДНХ, знаком «Отличник просвещения», медалями К.Д. Ушинского, «Ветеран труда».

Соч.: Средства обучения. Технология создания и использования. М., 1988 (соавт.); Методика использования ср-в обучения иностр. языку в языковой лаб. профтехучилища. М., 1988; Дистанционное обучение: учеб. пособие. М., 1998 (ред. и соавт.); Новые пед. технологии. М., 1997 (соавт.); Новые пед. и информационные технологии в системе образования. М., 2000 (соавт.); Совр. гимназия: взгляд теоретика и практика. М., 2000; Интернет в гуманитарном образовании. М., 2002; Новые пед. технологии в обучении иностр. языкам. Портфель ученика // Иностр. языки в школе. 2002. № 1; Личностно-ориентированный подход в системе школьного образования // Дополнительное образование. 2002. № 4; Кабинет иностр. языка / под ред. Е.С. Полат. М., 2003 (соавт.).

ПРОХОРОВ Юрий Евгеньевич (р. 1948, Москва), культуролог, методист и педагог, специалист в обл. преподавания рус. языка как иностранного, д-р пед. наук (1997), д-р филол. наук (2006), проф. (1997), вице-президент Рос. ассоциации преподавателей рус. языка и лит-ры (2000). Зам. ген. секр. МАПРЯЛ (2003). Окончил филол. ф-т МГУ по специальности «преп. рус. языка и лит-ры» (1972). С 1973 г. науч. сотр., зам. декана, зав. отделом, проректор по уч. работе, ректор Гос. ИРЯП (с 2001). В 1980–84 гг. дир. филиала Гос. ИРЯП в Братиславе. Науч. интересы Прохорова сосредоточены на проблемах культуроведения, социолит-

вистики, этнопсихологии в контексте преподавания рус. языка как иностранного. В работах последних лет интересы ученого сосредоточены на проблемах когнитивной лингвистики. Им предложено описание структуры и содержания речевого общения, основные положения которого активно разрабатываются в современной отечественной науке. Опубликовано более 100 науч. работ: монографии, уч. пособия, программы, статьи, тезисы докладов и выступлений. Принимал участие в междунар. и региональных науч. семинарах и конференциях, в том числе в двенадцати конгрессах МАПРЯЛ. Лауреат пр. Президента РФ в обл. образования за 2000 г. Засл. работник высш. школы (2002). Заслуженный деятель науки РФ (2009). Гл. ред. журн. «Рус. язык за рубежом» (с 2003).

Соч.: Национально-культурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении рус. языку иностранцев. М., 1997; Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. Теория и практика обучения рус. языку как иностранному. Методич. пособие для студентов-русистов и преподавателей рус. языка как иностранного, М., 1998; Рус. коммуникативное поведение. М., 2002, 2006 (соавт. И.А. Стернин); Национально-культурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М., 2006; История и культура России. Лингвострановедческий словарь-справочник. Пекин, 1995 (ред., соавт.); Мы живем потому, что мы разные. . . Русские – какие они? Учеб. пособие по страноведению для чтения и развития разговорной речи. М.; Берли, 1997 (соавт.); Действительность. Текст. Дискурс. М., 2004; В поисках контекста. М., 2004.

РАХМАНОВ Игорь Владимирович (1906, Омск – 1980, Москва), филолог и методист, специалист в обл. преподавания иностр. языков, д-р пед. наук (1950), проф. (1951), чл.-корр. АПН СССР (1968). Окончил Ин-т вост. языков при Берлинском ун-те (1925). Пед. деятельность начал в 1927 г. С 1938 г. преподавал в Моск. пед. ин-те иностр. языков. Одновременно (1944–54) заведовал сектором методики обучения иностр. языку в НИИ методов обучения АПН. Рахманов – один из основоположников общей и частной методики преподавания иностр. языков. Развивал идеи Л.В. Щербы о деятельностной природе иностр. языка как уч. предмета, о необходимости сознательного его усвоения, его общеобразовательном значении. Сторонник разграничения репродуктивного и рецептивного владения иностр. языком. Исследовал проблемы теории и истории методов обучения языкам, предложил классификацию методов обучения иностр. языкам на основе эволюции методики преподавания. Автор программ и учебников нем. языка для ср. школы (1938, 17-е изд.) и вузов (1937, 4-е изд.). Соавт. и ред. учебных словарей. Обосновал принципы уч. лексикологии. С конца 40-х гг. главным в школьном обучении иностр. языкам считал принцип коммуникативности. В колл. монографии «Осн. направления в методике преподавания иностр. языков в 19–20 вв.» (1974) дает обоснование сознательно-сопоставительного метода обучения. Концепция метода получила дальнейшее развитие в кн. «Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в школе», вышедшей уже после смерти ученого в 1981 г. Объектом исследования также стали следующие проблемы: статус методики как самостоятельной научной дисциплины, разграничение речевых и языковых моделей и их роль в овладении устной речью, обоснование курса методики в языковом вузе, соотношение видов речевой деятельности, характер текстов для обучения чтению и устной речи и др.

Соч.: О преподавании методики в педагогически институтах и факультетах иностранных языков // Иностранные языки в школе. 1951. № 4; Осн. принципы построения учебника нем. языка для вузов. М., 1940; Очерк по истории методики преподавания новых зап.-европ. иностр. языков. М., 1947; Общая методика обучения иностр. языкам в ср. школе. М., 1967 (соавт.); Очерки по методике обучения нем. языку. М., 1974 (соавт.); Обучение устной речи на иностр. языке. М., 1980.

РОГОВА Галина Владимировна (1918, Подмоскowie – 2008, Москва), педагог и методист, специалист в области преподавания иностранных языков, к. пед. наук (1950), доц. (1960), проф. (1970). Род. в семье крестьянина в подмосковном селе. По окончании восьмилетней школы стала работать сначала монтажницей, а затем библиотекарем Метрополитена. В это же время закончила среднюю школу рабочей молодежи. В 1939 г. поступила в 1-й Моск. гос. пед. ин-т иностр. языков (ныне МГЛУ). Когда началась война семья была эвакуирована в г. Горький. Вернувшись в Москву в 1943 г., Рогова начала работать учителем английского языка в школе и продолжала учебу в ин-те, который закончила в 1945 г. В 1946 г. она поступила в аспирантуру по кафедре методики преподавания иностр. языков 1-го МГПИИЯ и защитила канд. дисс. по методике преподавания иностр. языков. С 1950 г. и более 40 лет Рогова преподавала в Моск. гос. пед. ин-те им. В.И. Ленина (ныне МПГУ), где в 1954 г. возглавила кафедру методики преподавания иностр. языков. Под рук-ом Роговой кафедра методики превратилась в один из ведущих центров исследования проблем методики обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе и вузе. При кафедре сформировалась методическая школа МГПИ – МПГУ, где работали известные ученые О.Э. Михайлова, И.Н. Верещагина, Т.Е. Сахарова, А.А. Леонтьев, Р.К. Миньяр-Белоручев, И.А. Зимняя. Р. была талантливым руководителем, сумевшим сплотить коллектив кафедры на решение актуальных проблем теории и методики обучения иностранным языкам в 50–90-х гг. XX столетия. Под рук-ом Роговой было сформировано новое направление исследований – профессионально-методическая подготовка студентов языковых факультетов педвузов. За 55 лет профессиональной деятельности подготовила 87 кандидатов пед. наук, 8 из них стали докторами наук и продолжили традиции методической школы Г.В. Роговой. Автор многих учебных пособий по методике преподавания иностранных языков, среди которых особое место занимают два курса методики по обучению иностранным языкам в школе. Они остаются настольными книгами преподавателя иностранного языка. Награды: знаки «Отличник народного просвещения», «За отличные успехи в работе в области образования».

Соч.: Обучение связному высказыванию в восьмилетней школе // Иностранные языки в школе. 1969. № 6; Цели и задачи обучения иностранным языкам / Иностранные языки в школе. 1974. № 4; Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. М., 1988 (соавтор И.Н. Верещагина); Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1991 (соавторы Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова).

РОЗЕНТАЛЬ Дитмар Эльяшевич (1900, Лодзь, Польша. – 1994, Москва), языковед, педагог и методист рус. и иностр. языков, канд. пед. наук (1952), проф. (1961). Окончил ист.-филол. ф-т МГУ (1923), экономический ф-т Ин-

та нар. хозяйства им. Г.В. Плеханова (1924). В 1924–26 гг. как аспирант Ин-та языка и лит-ры проходил стажировку в Италии, где изучал диалекты итал. языка. Преподавал рус. язык в школе (1922–23), на рабфаке (1923–26), в МГУ (1927–31), в Моск. обл. пед. ин-те им. Н.К. Крупской (1940–42) и др. вузах. С 1936 г. на кафедре рус. языка и стилистики Москва. полиграфического ин-та, с 1962 г. проф. и зав. кафедрой стилистики рус. языка ф-та журналистики МГУ (с 1986 г. проф.-консультант). Разрабатывал вопросы орфографии и пунктуации, грамматики, практической стилистики, проблемы методики преподавания рус. языка, принципы составления учебников по рус. языку для рус. и нац. школы и иностранцев. Автор программ, уч.-методич. пособий и учебников по рус. языку для ср. и высш. школы. Под ред. и при участии Розенталя вышел учебник «Совр. рус. язык» для студентов вузов, обучающихся по специальности «Журналистика» (1984). Автор учебника итал. языка (1957), рус.-итал. и итал.-рус. словарей (1990, соавт.). Выступал как популяризатор культуры речи и науки о языке: Стилистика на каждый день (1976), Секреты хорошей речи (1993, соавт.); А как лучше сказать? (1988); Рус. язык для школьников 5–9 кл. Путешествие в страну слов (1995, соавт.). Науч. ред. Словаря ударений для работников радио и телевидения (1994), «Слитно или раздельно? Опыт словаря-справочника» (1976) и др. Проводил консультации для учителей на страницах журн. «Рус. язык в школе». Чл. Орфографической комиссии Ин-та рус. языка АН СССР. Зам. гл. ред. журн. «Рус. язык в школе» (1938–62).

Соч.: Свод орфографических и пунктуационных правил. М., 1939; Таблицы по грамматической стилистике. М., 1939; Литературное редактирование. М., 1961 (соавт.); Культура речи. М., 1964; Язык рекламных текстов: учеб. пособие. М., 1981 (соавт.); Вопросы рус. правописания, М., 1982; Справочник по пунктуации. М., 1984; Словарь-справочник лингв. терминов. М., 1986 (соавт.); Управление в рус. языке. Словарь-справочник для работников печати. М., 1986; Практическая стилистика рус. языка. М., 1987; Словарь трудностей рус. языка. М., 1987 (соавт.); Популярная стилистика рус. языка. М., 1988 (соавт.); Прописная или строчная? Опыт словаря-справочника. М., 1988; Сб. упражнений по рус. языку. М., 1989; Справочник по правописанию и литературной правке. Для работников печати. М., 1989; Рус. фразеология. М., 1990 (соавт.); Русско-итал. уч. словарь. М., 1990; Рус. язык. Пособие для поступающих в вузы. М., 1992.

РУБИНШТЕЙН Сергей Леонидович (1889, Одесса – 1960, Москва), психолог и философ, д-р пед. наук (1937), проф. (1937), первый среди сов. психологов чл.-корр. АН СССР (1943), д. ч. АПН РСФСР (1945). Высш. образование получил в 1909–13 гг. в Германии – в ун-тах Фрайбурга, Берлина и Марбурга. В защищенной в Марбурге докт. дисс. изложил осн. принцип его дальнейших науч. изысканий – использование филос. методов в конкретных общественных, в т. ч. психол.-пед. науках. С 1915 г. преподавал в частных гимназиях Одессы. С 1919 г. доц. Новороссийского ун-та там же. Заведовал кафедрами психологии в Одесском ин-те нар. образования (1921–30), Ленингр. гос. пед. ин-те им. А.И. Герцена (1930–42). В 1942–45 гг. дир. Ин-та психологии в Москве (ныне Психол. ин-т РАО). В 1942 г. создал и возглавил кафедру психологии в МГУ, в 1945 – сектор психологии в Ин-те философии АН СССР. Деятельность Рубинштейна как организатора исследовательских коллективов способствовала утверждению психологии как общественной науки. Книга «Основы общей психологии» (1940, неск. переизданий; Гос. пр. СССР, 1942) – наиб. фундамен-

тальный, обобщающий труд по психологии в России в 20 в. В конце 40-х гг. в ходе кампании по борьбе с космополитизмом труды Рубенштейна были подвергнуты тенденциозной критике, изъяты из б-к, а сам Рубенштейн отстранен от всех должностей. Восстановлен в правах после 1954 г. Один из основателей журн. «Вопросы психологии» (1955). В 50-х гг. последовательно отстаивал статус психологии как самостоятельной науки, несмотря на попытки ее дискредитации. Рубенштейн создал оригинальную философско-психол. концепцию человека, его деятельности и психики, явился основоположником деятельностного подхода в психол.-пед. науке. В 30-40-х гг. разработал систему психологии на основе принципа единства сознания и деятельности. Созданная Рубенштейном и его последователями теория мышления стала методологической основой исследований закономерностей умственного воспитания, помогла обоснованию и внедрению проблемного обучения, а также метода формирующего эксперимента («Изучать ребенка, обучая его»).

Соч.: Основы психологии. М., 1935; Психология и педагогика (о путях психол. исследований // Сов. психология. 1941. № 7-8; О мышлении и путях его исследования. М., 1958; Принципы и пути развития психологии. М., 1959; Проблемы общей психологии. М., 1976.

РУМЯНЦЕВА Ирина Михайловна (р. 1956, Москва), психолог и лингводидакт, специалист в обл. преподавания иностр. языков, д-р филол. наук (2001), д-р психол. наук (2006), проф. (2001). Окончила индийское отд. ист.-филол. ф-та Ин-та стран Азии и Африки при МГУ (1979). В 1977-78 гг. проходила учебно-науч. стажировку в Делийском ун-те Индия. После обучения в очной аспирантуре Ин-та востоковедения АН СССР и защиты в 1984 канд. дисс. на тему: «Вокализм и ритмическая структура слова в хинди (опыт синтеза)» работала в Ин-те востоковедения АН СССР мл., ст. науч. сотр. Одновременно с науч. работой преподавала вост. языки и рус. язык как иностранный стажерам и аспирантам данного ин-та. С 1987 г. в Ин-те языкознания АН СССР (ныне Ин-т языкознания РАН), где участвовала в орг-ции и являлась рук. лаб. экспериментальной фонетики и психологии речи (до 1991). Особое внимание в лаб. уделялось лингв. исследованиям на стыке с психологией, машинному моделированию речи в свете решения проблем искусственного интеллекта. В связи с интересом к лингвопсихологии и лингводидактике в 1988 г. организовала негосударственный лингвопсихологический центр по интенсивному обучению иностр. языкам. Разработала новое психотерапевтическое и психокоррекционное (в форме психол. тренингов) направление в обучении иностр. языкам. С 1991 г. лингвопсихологический центр становится осн. местом работы ученого, являясь экспериментальной базой для апробации новых уч. технологий. Науч. и практические разработки Рубенштейна в обл. психолингвистики, психологии речи и лингводидактики получили междунар. признание и представлялись на мн. междунар. конференциях и симпозиумах. С 1991 г. – междунар. профессор и чл. Амер. нац. совета преподавателей англ. языка (NCTE). С 1997 г. по наст. вр ст., вед. науч. сотр. отдела экспериментальных исследований речи Ин-та языкознания РАН. Защитила докт. дисс. на тему: «Психолингв. механизмы и методы формирования речи». Автор более 100 науч. работ. Науч. интересы сосредоточены на разработке новых методов обучения иностр. языкам. Их цель – помочь взрослым людям овладеть иноязычной речью так же и в той же степени свободы, как если бы она была их родной речью.

Соч.: Ритмическая структура слова в хинди. Анализ. Синтез. М., 1986; Невероятные приключения иностранцев в Москве. Интенсивный курс англ. языка: учебник. 9 аудиокассет. М., 1991 (на англ. языке); Невероятные приключения актеров-любителей в Москве. Интенсивный курс рус. языка для англоязычных иностранцев: учебник. 9 аудиокассет. М., 1992; Психология, механизмы и методы формирования речи (на материале обучения иностр. языкам). М., 2000; Язык и речь в свете обучения: лингвопсихологический подход // Вопросы филологии. 2000. № 1; Теория речевой деятельности и интегративная теория речи (на экспериментально-акмеологическом материале обучения иноязычной речи) // Экспериментальные исследования языка и речи. М., 2003; Психология речи и лингвопед. психология. М., 2004.

САФОНОВА Виктория Викторовна (р. 1946, Львов), педагог, специалист по методике преподавания англ. языка и лит-ры, а также по культуроведению англоязычных стран. Д-р пед. наук (1994), проф. (1996), д. ч. Академии социального образования (1998). Окончила Воронежский гос. ун-т (1971), там же вела н.-и. и пед. работу. После переезда в Москву с 1988 г. работала в Ин-те повышения квалификации работников образования, где организовала и возглавила кафедру иностр. языков и культуроведения (1995). С 1998 г. возглавила н.-и. центр «Еврошкола», в к-ром ведутся работы по исследованию и апробации моделей билингвального и поликультурного развития школьников, включающих междунар., нац., региональный и школьный компоненты языкового и культуроведческого образования уч-ся школы. Одновременно с н.-и. деятельностью ведет пед. работу в высш. уч. заведениях Москвы (МПУ, МГУ), а также в других городах и регионах РФ. Сафонова разработала концепцию и общетеор. основы социокультурного подхода к обучению иностр. языкам, в к-рых сформулировала задачи обучения нормам межкультурного общения на иностр. языке, исследовала влияние социокультурного контекста изучения иностр. языка на возможность реализовать обучающий потенциал разл. моделей обучения языкам, обосновала возможности использования социокультурного подхода к обучению иностр. языкам в школе и в вузе, его социализирующего воздействия на изучение иностр. языка как уч. дисциплины. Исследует спорные вопросы культуроведения, к к-рым относятся вопросы структуры социокультурной компетенции, проблема выделения общих и отличительных хар-к социокультурной компетенции при интерпретации индивидом фактов неродной культуры и при представлении родной культуры на иностр. языке в инокультурной среде, вопросы описания разл. уровней владения этой компетенцией в условиях межкультурного общения. Сафонова является автором федеральных уч. программ для 1-11 кл. по иностр. языкам и учебно-методич. комплексов для 8-11 кл. школ с углубленным изучением иностр. языка, в к-рых воплотились идеи социокультурного образования ср-вами иностр. языка. Теор. положения социокультурного подхода к изучению иностр. языка также учитывались при разработке нац. стандартов по иностр. языку как уч. предмету в ср. школе (2003), при построении новых вузовских уч. программ и курсов по методике обучения иностр. языкам, при разработке пособий по культуроведению для школы и вуза.

Соч.: Социокультурный подход к обучению иностр. языкам. М., 1991; Культуроведение и социология в языковой педагогике. Воронеж, 1992; Изучение

языков междунар. общения в контексте диалога культур и цивилизаций, Воронеж, 1996; Проблемные задания на уроках англ. языка в школе. М., 2001; Культурно-языковая экспансия и ее проявления в языковой политике и образовании. М., 2002; Перевод, переводоведение и методика обучения переводческой деятельности. Методические тетради. М., 2006; Перевод в контексте изучения иностранного языка в рамках гуманитарного филологического профиля в старшей школе // Иностранные языки в школе. 2008. № 3, 4; Билингвальные образовательные программы как инструмент обновления содержания языкового школьного образования // Иностранные языки в школе. 2010. № 3.

СКИННЕР (Skinner) Беррес Фредерик (1904, Саскауэханна, США – 1990, Кембридж, США), амер. психолог, представитель бихевиоризма, основоположник теории программированного обучения. Проф. (с 1939). Преподавал в ун-тах США и др. странах. Чл. Нац. АН США. Концепция Скиннера, в частности, ее пед. приложение, которое сводилось к сведению обучения к выбору внешних актов поведения и закреплению тех из них, к-рые считаются правильными, подвергалось критике мн. учеными за игнорирование внутренней познавательной деятельности уч-ся, остающейся при этом неуправляемой. Теоретические взгляды Скиннера на основе бихевиоризма нашли практическое применение в некоторых вариантах программированного обучения, в становлении которого ученый сыграл существенную роль.

Соч. (в рус. пер.): Наука об учении и искусство обучения // Программированное обучение за рубежом. М., 1968.

СМИРНИЦКИЙ Александр Иванович (1903, Москва – 1954, там же), языковед, педагог и методист, проф. МГУ (с 1938). Окончил историко-литературный ф-т Моск. ун-та (1924), аспирантуру Ин-та языка и лит-ры Рос. ассоциации н.-и. ин-тов общественных наук (1929). Читал курсы лекций по разл. разделам германистики в МГУ, Мос. ин-те философии, лит-ры и истории, Моск. гос. пед. ин-те иностр. языков (МГПИИЯ). Война застала Смирницкий зав. кафедрой англ. филологии в МГПИИЯ. С 1946 г. – зав. кафедрой ром.-герм. языкознания МГУ. С 1950 возглавил сектор герм. языков в Ин-те языкознания АН СССР. Труды в обл. германистики (англ. и скандинавские языки), сравнительно-ист. и общего языкознания (язык и речь, природа единиц языка, теория слова и др.), в также в обл. фразеологии, морфологии, словообразования и др. Автор концепции и один из составителей Русско-английского словаря (1947). В кн. «Объективность существования языка» (1954) Смирницкий выступил с оригинальным учением о соотношении языка и речи. Определяя речь как соединение определенного звучания с конкретным языковым содержанием, Смирницкий рассматривает язык как совокупность взаимосвязанных единиц и отношений между ними. Язык, по его мнению, есть совокупность всех компонентов многообразных проявлений речи. Если речь есть способ общения, то язык является ср-вом общения. Язык существует в речи, он взаимодействует с речью и развивается в речи. Язык – это заключенный в речи предмет языкознания. Такое понимание соотношения и взаимодействия языка и речи, по мнению ряда ученых, гораздо более соответствует языковым фактам, чем толкование Ф. де Соссюра. Много внимания Смирницкий уделял изучению слова – осн. единицы языка. Слово, по мнению Смирницкого, является одновременно единицей

как лексики, так и грамматики. Эта универсальность слова выражается во взаимодействии в нем лексических и грамматических проявлений. Соединение в слове лексического и грам. знач. обеспечивает его устойчивость в языковом употреблении. При анализе грамматических явлений следует учитывать как знач. отношения, так и – выражение этого отношения в изменении и сочетании слов. Множество ценных идей содержат труды Смирницкого, посвященные изучению английского языка, – «Лексикология английского языка» (1956), «Морфология английского языка» (1959), «Синтаксис английского языка» (1957). Будучи сторонником сравнительно-сопоставительного изучения языков, Смирницкий внес свой вклад и в развитие лингводидактики. Его труд «Очерки по сопоставительной грамматике рус. и англ. языков» (1970) стал одним из первых учебников англ. языка, в к-ром была сделана попытка предложить курс языка, построенный на последовательном сопоставлении грамматических явлений двух языков. Вторая часть пособия содержала образцы подстановочных упражнений, предусматривающих активизацию материала, введенного в первой (грамматической) части книги.

Соч.: Древнеангл. язык. М., 1955; Курс фонетики совр. англ. языка. М., 1959; Сравнительная грамматика новогерманских языков. М., 1962; История англ. языка. Средний и новый период. М., 1965; Большой русско-англ. словарь / под общ. рук. А.И. Смирницкого, под ред. проф. О.С. Ахмановой. М., 2003.

СТЕПАНОВ Юрий Сергеевич (р. 1930, Москва), языковед и культуролог, д-р филол. наук (1966), проф. (1968), чл.-корр АН СССР (1984), акад. РАН (1990). Окончил МГУ (1953), аспирантуру МГУ (1956). Стажировался в Высш. школе переводчиков в Сорбонне Париж (1957–58). В 1959–71 г. в МГУ: преп. франц. языка, зав. кафедрой франц. языка, зав. кафедрой общего и сравнительного ист. языкознания. С 1971 г. в Ин-те рус. языка АН СССР: ст., гл. науч. сотр., зав. отделом теор. языкознания. В наст. вр. зав. отделом общего и теор. языкознания Ин-та языкознания РАН. Автор фундаментального Словаря рус. культуры (1997), в к-ром предложил толкование осн. понятия совр. лингвокультурологии: «концепт» («сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека») и «константа» (постоянно существующее в культуре окружающего человека мира).

Соч.: Константы. Словарь рус. культуры. Опыт исследования. М., 1997; Имена. Предикаты. Предложения (Семиотическая грамматика). М., 1981; Безличность и неопределенная референция // Язык: система и функционирование. М., 1988; Константы мировой культуры. Алфавиты и алфавитные тексты в периоды двоеверия. М., 1993 (соавт.).

СТЕРНИН Иосиф Абрамович (р. 1948, Воронеж), языковед и культуролог, д-р филол. наук (1987), проф. (1989). Специалист в области теоретического языкознания, русского языка, психолингвистики, риторики, коммуникативного поведения. Окончил филологич. фак-т ВГУ (1970). Работал учителем в средней школе (1970–75). С 1975 г. – преподаватель, доц., проф., зав. каф. общего языкознания и стилистики ВГУ. Директор Центра коммуникативных исследований ВГУ (с 2005). Канд. дисс. на тему: «К проблеме действительных функций слова» защитил в Ин-те языкознания АН СССР (1973, Москва), докторскую дисс. на тему: «Лексическое значение слова в речи» в Белорусском гос. ун-те (1987). Автор более 900 научных публикаций, в том числе 28 моно-

графий, 50 учебных пособий для высшей и ср. школы. Труды в области русского речевого этикета, коммуникативного поведения, языка и национального сознания, контрастивной лексикологии и лексикографии, когнитивной лингвистики, развития современного русского языка. Комплекс учебных пособий посвящен культуре общения для учащихся детских дошкольных учреждений и учащихся средней школы и методике преподавания культуры общения в школе и в вузе. Ряд публикаций получил общественное признание в виде грантов и дипломов. Кембриджским биографическим центром присвоено звание «Человек года в области образования» (1997–98). Читал лекции во многих зарубежных университетах. Является вице-президентом Российской риторической ассоциации, председателем Воронежской психолингвистической ассоциации. Руководит Службой русского языка и ведет еженедельную радиопередачу «Территория слова» по воронежскому радио. Организовал на базе ВГУ более 40 научных конференций по проблемам теоретического языкознания и культуры речи.

Соч.: Лексическое значение слова в речи. Воронеж, 1985; Введение в речевое воздействие. Воронеж, 2001; Американское коммуникативное поведение. Воронеж, 2001; Русское коммуникативное поведение. М., 2002 (соавт. Ю.Е. Прохоров); Коммуникативное поведение. Очерк английского коммуникативного поведения. Воронеж, 2003 (соавт.); Контрастивная лингвистика. Воронеж, 2004; Русские. Коммуникативное поведение. М., 2006 (соавт. Ю.Е. Прохоров); Контрастивная лингвистика. М., 2007; Когнитивная лингвистика. М., 2007 (соавт.); Практическая риторика. М., 2006; Риторика в объяснениях и упражнениях. Воронеж, 2005; Общее языкознание. М., 2007; Культура общения. Книги для учащихся. 1–9 кл. Воронеж, 2000–2001; Методика преподавания культуры общения в школе. Воронеж, 1995.

СЫСОЕВ Павел Викторович (р. 1976, Тамбов), специалист в области преподавания иностранных языков, компьютерных технологий и межкультурного иноязычного образования, д-р пед. наук (2004), проф. (2009). Окончил Тамбовский гос. ун-т (1997), магистратуру Пенсильванского гос. ун-та США (1999) и докторантуру Айовского ун-та, США (2002). С 2005 г. основатель и зав. лаб. языкового поликультурного образования Тамбовского гос. ун-та. На базе лаборатории с 2005 г. проводятся научные семинары «Языковое поликультурное образование» и «Использование ИКТ в обучении иностранным языкам» по программе повышения квалификации. В первые годы научной деятельности Сысоев занимался изучением социокультурного компонента содержания обучения американскому варианту английского языка. В конце 90-х гг. XX в. центральное место в его работах занимали вопросы культурного самоопределения личности в процессе обучения иностранному языку. В 2002–2005 гг. разработал концепцию языкового поликультурного образования, которая с 2003 г. используется при создании учебных программ по иностранным языкам и страноведению в Тамбовском ун-те. Эта концепция легла в основу федеральной программы по языковому элективному курсу страноведения США (2004) и серии электронных пособий по страноведению англоязычных стран (2008–2009). С 2007 г. Сысоев занимается изучением теоретических основ и разработкой практических методик обучения иностранным языкам на основе новых информационно-коммуникационных интернет-технологий (учебных интернет-ресурсов и социальных сервисов Веб 2. 0). Руководит научной шко-

лой «Использование новых информационно-коммуникационных технологий в языковом поликультурном образовании». Лауреат Всерос. конкурса «Самый активный молодой ученый России» (2002). Серебряная медаль ВВЦ (2004).

Соч.: Культурное самоопределение личности в диалоге культур. Тамбов, 2001; Identity, Culture and Language Teaching. IA: University of Iowa Press, 2002; Концепция языкового поликультурного образования. М., 2003; Языковое поликультурное образование: теория и практика. М., 2008; Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. М., 2010; Спорные вопросы коммуникативного контроля аудитивных умений // Иностранные языки в школе. 2008. № 1, 2.

ТАЛЫЗИНА Нина Федоровна (р. 1923, с. Лигинское Ярославской обл.), психолог и педагог, д-р психол. наук (1970), проф. (1971), акад. РАО (1993; акад. АПН СССР с 1989). Окончила физ.-мат. ф-т Ярославского пед. ин-та (1947). С 1960 г. в МГУ (в 1963–95 зав. лаб. пед. психологии, директор Центра по подготовке работников сферы образования МГУ). Труды в обл. изучения логических обобщений, формирования понятий у детей, программированного обучения, психодиагностики. Исследования Талызиной связаны с разработкой теории учения на основе деятельностного подхода. Ряд работ посвящено моделированию инвариантных возможностей усвоения умственных действий, выявлению психол. механизмов обобщения действия. На основе отеч. теории деятельности разрабатывала также психол. принципы диагностики интеллекта. Для лингводидактики приоритетное знач. имеют работы Талызиной по пед. психологии, по проблемам управления усвоением знаний.

Соч.: Теор. проблемы программированного обучения. М., 1969; Управление процессом усвоения знаний. М., 1984; Пед. психология. М., 1999.

ТЕР-МИНАСОВА Светлана Григорьевна (р. 1938, Москва), языковед, методист и педагог, специалист по герм. филологии, теории и методам преподавания иностр. языков, культурологии и культурной антропологии. Д-р филол. наук (1982), проф. (1983), засл. проф. МГУ (1998). Окончила филол. ф-т МГУ (1961). В 1970 г. защитила канд. дисс. на тему: «Синтез продуктивных и полупродуктивных словосочетаний и вопрос о логике языка»; докт. дисс. – «Синтагматика функциональных стилей». В 1983–88 гг. зав. кафедрой иностр. языков ист. ф-та МГУ. С 1988 г. декан ф-та иностр. языков МГУ. Была инициатором введения и разработчиком новых специальностей: «лингвистика и межкультурная коммуникация», «регионоведение», направленных на поддержание каналов культурного сотрудничества между народами и странами, а также комплексное изучение языка, экономики, политики, культуры, истории соотв. региона или группы стран, использующих в качестве ср-ва общения иностр. языки. Автор 150 науч. работ, в том числе 10 монографий, 6 вузовских учебников, науч. статей и научно-популярных кн. Осн. заслуга ученого и ее учеников состоит в том, что все исследования в обл. языкознания и культурологии, с одной стороны, направлены на решение фундаментальных задач науки – разработку лингв. основ теории преподавания иностр. языков, а с другой – основаны на тесном взаимодействии языка и культуры, языка и межкультурной коммуникации, языка и социума, т. е. «языка, погруженного в жизнь». Читает курсы лекций по синтаксису англ. языка, «Основы теории

словосочетания», «Синтагматика функциональных стилей», «Язык и общество», «Мир изучаемого языка», «Основы науч. речи», «Языки и межкультурная коммуникация», «Культурная антропология», «Новые теории преподавания иностр. языков». Основатель и президент Рос. ассоциации прикладной лингвистики (1990), президент Нац. объединения преподавателей англ. языка России, пред. науч.-методич. совета по преподаванию иностр. языка в неязыковых вузах при Мин-ве высшего образования и науки РФ, пред. редакционного совета журн. «HELLO-ON-LINE». Лауреат пр. 50-летия Фулбрайта за выдающиеся достижения в развитии теории и практики преподавания англ. языка как иностранного (1995). Ломоносовская пр. за плодотворную пед. деятельность (1996). Поч. д-р филологии Бирмингемского ун-та (2002). Орден Дружбы народов (1999).

Соч.: Сопоставительная лингвистика и проблемы преподавания иностр. языков, М., 1994; Язык и межкультурная коммуникация, М., 2000. Сопоставительная лингвистика и проблемы преподавания иностранных языков, М., 1994; Война и мир языков и культур, М., 2007.

ТОРНДАЙК (Thorndike) Эдуард Ли (1874, Уильямсбург, США – 1949, Монтроз, США), амер. психолог и педагог. Чл. Нац. АН США. Проф. Колумбийского ун-та (с 1904). Способствовал внедрению объективных методов в исследование процесса научения. Работа Торндайка «Пед. психология» (1903) оказала большое влияние на развитие теории обучения в США, в т. ч. на концепции программированного обучения. Обучение трактовалось Торндайком как процесс приспособления индивида к среде, т. е. с биологической позиции; центральным был для него закон эффекта – зависимость упрочения реакции от последующего удовлетворения или неудовлетворения. Другой закон, названный Торндайком законом упражнения, утверждал, что для закрепления связи между стимулом и реакцией необходимо повторение этой связи, в противном случае она исчезает. Торндайку принадлежат серия работ по психологии обучения ряду предметов, в т. ч. языку, чтению. Для количественного измерения уровня психического развития им разработана система тестов. Автор св. 500 работ по разл. проблемам психологии. Идеи Торндайка, помимо программированного обучения, были использованы в лингводидактике для обоснования способов формирования навыков и умений, принципов обучения, разработке системы разл. систем упражнений и языковых тестов.

Соч. (в рус. пер.): Принципы обучения, основанные на психологии, М., 1903; Психология обучения взрослых, М.; Л., 1931 (соавт.); Психология арифметики, М.; Л., 1932; Процесс учения у человека, М., 1935.

УЗНАДЗЕ Дмитрий Николаевич (1887, с. Сакар, Грузия – 1950, Тбилиси), психолог и философ, д. ч. АН Груз. ССР (1941). Труды по психологии мышления, речи, восприятия и др. Окончил Лейпцигский (1909) и Харьковский (1913) ун-ты. Пед. деятельность начал в 1910 г. В 1915 г. создал первую в Грузии жен. ср. школу с преподаванием на груз. языке. Один из основателей Тбилисского ун-та (1918), где открыл кафедру психологии и лаб. экспериментальной психологии. В 1917 г. под рук. Узнадзе основано об-во психологов Грузии. Со дня орг-ции (1941) Ин-та психологии Груз. ССР (с 1950 им. Д.Н. Узнадзе) был его дир. Автор трудов по психологии мышления, речи, восприятия, первых учебников по психологии на груз. языке. Узнадзе создал оригинальную теорию установки, рас-

сматривающую установку как фактор целесообразно-приспособительного поведения. Выполненные в русле этой теории многочисленные экспериментальные исследования Узнадзе и его учеников привели к образованию науч. школы.

Соч.: Общая психология, Тбилиси, 1940 (на груз. языке); Труды: в 9 т. Тбилиси, 1956–86 (на груз. языке); Психол. исследования, М., 1966.

Лит.: Д.Н. Узнадзе. классик сов. психологии, Тб., 1986; Сто великих психологов / В. Яровицкий, М., 2004.

УОТСОН (Watson) Джон Бродес (1878, Гринвилл, США – 1959, Нью-Йорк), амер. психолог, основоположник бихевиоризма. В 1903 г. получил степень д-ра философии в Чикагском ун-те, где работал до 1908. В 1908–20 гг. зав. психол. лаб., зав. кафедрой экспериментальной психологии в ун-те Дж. Хопкинса в Балтиморе. В 1920–30 гг. читал курс бихевиоризма в Новой школе социальных исследований в Нью-Йорке. Редактировал журн. «Психологическое обозрение», «Журнал экспериментальной психологии» и др. Президент Амер. психол. ассоциации (1915). В 1913 г. выступил с программой построения новой психологии, предмет которой – поведение. Выступая против взглядов на психологию как науку о непосредственно переживаемых субъективных явлениях, предложил программу построения новой психологии, предметом которой считал поведение, а не сознание. Предпосылкой такого подхода явилось предположение, что сознание не может быть изучено объективно. Уотсон использовал учение И.П. Павлова об условных рефлексах, однако истолковывал его односторонне, игнорируя роль процессов и механизмов высш. нервной деятельности в регуляции поведения. В 20-е гг. в популярных работах на пед. темы рассматривал процесс воспитания как разновидность научения, придавая исключительное знач. подкреплению приспособительных реакций. Работы Уотсона стимулировали разработку объективных методов изучения психики, в т. ч. детской. Однако отрицание сознания как особой формы регуляции поведения, сведения самого поведения к внешним приспособительным актам и др. – все это существенно ограничило позитивную ценность учения Уотсона и обусловила в дальнейшем критический пересмотр позиций ортодоксального бихевиоризма. Идеи бихевиоризма были использованы сторонниками прямых методов для обоснования психологических особенностей овладения иностранным языком.

Соч. (в рус. пер.): Психология как наука о поведении, М.; Л., 1926; Психология с точки зрения бихевиориста // Хрестоматия по истории психологии / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан, М., 1980.

ФОРМАНОВСКАЯ Наталья Ивановна (р. 1927, Моршанск Тамбовской обл.), языковед и педагог, специалист по лингв. теории общения, рус. речевому этикету, прагмалингвистике, стилистике, синтаксису. Д-р филол. наук (1980), проф. (1981), зав. кафедрой совр. рус. языка Гос. ин-та рус. языка им. А.С. Пушкина (1977–97). Заслуженный деятель науки РФ.

Окончила филол. ф-т МГУ (1951), там же защитила канд. дисс. (1954) «Значение и употребление форм настоящего времени глагола в совр. рус. языке». По окончании аспирантуры работала преп. на кафедре рус. языка для иностранцев естественных ф-тов МГУ (1954–60), ст. преп., доц. кафедры стилистики рус. языка ф-та журналистики МГУ (1960–76). Вела семинарские занятия по теор. курсам лексикологии, морфологии, синтаксиса, стилистики.

Читала лекции по синтаксису сложного предложения. Одновременно вела практические занятия по рус. языку с иностр. уч.-ся. Участвовала в создании словаря «Трудности рус. языка. Словарь-справочник журналиста» под ред. Л.И. Рахмановой (выдержал 4 издания). Вела исследования по языку газеты. С 1976 г. доц., проф. Гос. ин-та рус. языка им. А.С. Пушкина. В 1979 г. защитила докт. дисс. «Функциональные и категориальные сущности устойчивых формул общения», где впервые были подняты проблемы рус. речевого этикета в аспекте социолингвистики, теории речевой деятельности и общения, адресации и адресованности речи, речевых интенций и текстопорождающей функции контактоустанавливающих единиц. Науч. интересы также сосредоточены на проблемах синтаксиса, стилистики, рус. речевого этикета, прагматики, теории общения. Выезжала для работы в ун-тах Венгрии, Германии, Польши, Болгарии, Китая и др. стран. Автор более 300 науч. трудов, в т. ч. монографий, уч. пособий, 23 кн. по речевому этикету. Лауреат пр. Президента РФ в обл. образования за серию теор. и прикладных работ по рус. речевому этикету (1998).

Соч.: Стилистика сложного предложения. М., 1978; Рус. речевой этикет в комментариях. София, 1977; Трудности рус. языка. Словарь-справочник журналиста / под ред. Л.И. Рахмановой. М., 1982 (буквы А–Г); Речевой этикет: лингв. и методич. аспекты. М., 1987; Сложное предложение в совр. рус. языке. М., 1986; Вы сказали: «Здравствуйте!» Речевой этикет в нашем общении. М., 1987; Рус. речевой этикет. М., 1974 (соавт. А.А. Акишина); Рус. этикет и культура общения. М., 1986; Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. М., 1998; Рус. речевой этикет: нормативный, социокультурный контекст. М., 2002; Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М., 2002; Культура общения и речевой этикет. М., 2002; Избранные статьи разных лет. Сборник. М., 2007; Речевой этикет в русском общении. Теория и практика. М., 2009.

ХАЛЕЕВА Ирина Ивановна (р. 1946, Ханой, Вьетнам), филолог и педагог, специалист в обл. преподавания иностр. языков и языкознания, д-р пед. наук (1990), проф. (1991), чл.-корр. РАО (1993), акад. РАО (1999). В 1969 г. окончила Моск. гос. пед. ин-т иностр. языков им. М. Тореза (ныне Моск. гос. лингв. ун-т, МГЛУ). С 1986 г. ректор МГЛУ. Науч. интересы Халеевой связаны с лингводидактическим обоснованием содержания обучения иностр. языкам и подготовкой специалистов-профессионалов интерлингвокультурного общения. Автор более 100 науч. трудов. В трудах Халеевой разработано представление о лингводидактике как общей методологии обучения языку, а также предложена концепция вторичной и двуязычной языковой личности, к-рые легли в основу совр. стратегии подготовки специалистов по иностр. языкам и нашли отражение в Гос. образовательном стандарте высш. профессионального образования в обл. лингвистики и межкультурной коммуникации. Разработала теор. основы понимания иноязычной речи при подготовке переводчиков. Пред. учебно-методич. объединения рос. лингв. вузов (с 1987), нац. координатор сотрудничества РФ с Советом Европы в обл. языковой политики, чл. Совета по рус. языку при Пр-ве РФ, рук. пилотного проекта в России «Общеввропейский языковой портфель». Входит в состав Междунар. группы экспертов Совета Европы в проекте «Лингв. политика для многоязычной и поликультурной Европы». Является одним из разработчиков Закона об образовании для стран

СНГ и Образовательного кодекса для стран – участниц СНГ. По решению Совета Глав Правительств СНГ базовой орг-цией по языкам и культурам стран СНГ является МГЛУ (2001). Поч. работник высш. профессионального образования России (1995). Имеет правительственные награды.

Соч.: Основы теории обучения пониманию иностр. речи (подготовка переводчиков). М., 1989; Лингв. культура России – основа стабильности межкультурного понимания. М., 1997; Лингвосоциокультурные аспекты стратегий управления конфликтами. М., 1998; Лингв. образование в России накануне Европейского года языков. М., 1999; Языковая политика России / «Языковой портфель в России». Результаты 1-го этапа пилотного проекта. М., 1999.

ХОМСКИЙ, Чомски (Chomsky) Авраам Ноам (р. 1928, Филадельфия), амер. языковед. Проф. Массачусетского технологич. ин-та. Основоположник теории порождающей (генеративной) грамматики, основывающейся на описании языка в виде формальных моделей определенного типа, теории формальных языков как раздела математической логики. Исследования в обл. синтаксиса, словообразования, фонологии, психолингвистики и психологии речи. Учился в Пенсильванском (1949) и Гарвардском (1955) ун-тах. Опираясь на идею универсальности осн. структур в языках мира, выдвинул программу изучения языка как ср-ва исследования мышления («Язык и мышление», 1968). Широкое распространение получили идеи Хомского о врожденных предпосылках развития языка. По мнению Хомского, у ребенка существует «врожденное предрасположение – выучить язык определенного типа». Развивая эту идею, Хомский пришел к утверждению о существовании глубинных синтаксических структур, выступающих основой усвоения языка. Языковая способность обусловлена генетически и определяет класс грамматик, доступных человеку. У ребенка, начинающего осваивать язык, Хомский усматривает такое когнитивное (познавательное) состояние, для к-рого характерны врожденные универсалии, т. е. общие принципы фонологии, синтаксиса и семантики. Хомский рассматривает язык как орган, аналогичный органам тела, и описывает усвоение языка в терминах созревания. Иными словами, по мнению Хомского, речь должна исследоваться так, как в анатомии изучаются рост, функционирование печени, сердца и т. п. Взаимодействие со средой необходимо, чтобы стимулировать развитие речи. Идеи Хомского нашли отклик в связи с разработкой теории компьютеризации обучения и искусственного интеллекта, методике преподавания языков, психолингвистике и психологии речи. Хомский ввел в научный обиход термин «компетенция» (1965), обозначающий способность к выполнению определенной, преимущ. языковой, деятельности на родном языке. В этой связи стали говорить о компетенции языковой, коммуникативной, социокультурной и др. Разрабатывая модель порождения речи, Хомский, наряду с понятием компетенции использовал термин «исполнение» (performance), под которым понимал процессы понимания и продуцирования речи, основанные на использовании приобретенных знаний, речевых навыков и умений. В современной дидактике стали разграничивать понятия «компетенция» и «компетентность». Таким образом, если компетенция свидетельствует о комплексе приобретенных учащимся знаний, навыков и умений, то компетентность характеризует его способность пользоваться такими знаниями, навыками, умениями в различных ситуациях общения. Идеи Хомского нашли отклик в связи с разработкой различных теорий обучения языку,

компьютеризации обучения, искусственного интеллекта, а также определения требований к уровням владения языком.

Соч. (в рус. пер.): Аспекты теории синтаксиса. М., 1972; Язык и мышление. М., 1972.

ЦВЕТКОВА Зоя Михайловна (1901, Киев – 1981, Москва), педагог и методист, специалист в обл. преподавания иностр. языков, один из основоположников отеч. методики обучения иностр. языкам, проф. (1948). Окончила гимназию в г. Ялте, где получила хорошую подготовку по иностр. языкам, определившую выбор жизненного пути. Однако трудовую деятельность начала как преп. математики в ялтинской трудовой школе (1917). С 1921 г. в Москве, где работает переводчиком и преп. иностр. языка в Ин-те красной профессуры. С 1940 г. преподает англ. язык в 1-м Моск. ин-те иностр. языков (МГПИИЯ). В годы войны – нач. кафедры Воен. ин-та иностр. языков. Демобилизовавшись в звании подполковника, в 1945 г. возвращается в МГПИИЯ, где в дальнейшем ей было присвоено звание проф. Работает на кафедре методики преподавания иностр. языков, участвует в создании уч. программ и лекционных курсов по методике. Одновременно ведет науч. работу в АПН РСФСР. Была инициатором орг-ции школ с преподаванием ряда предметов на иностр. языке. По своим методич. взглядам Цветкова была сторонником сознательно-сопоставительного изучения иностр. языков. Ею было подготовлено одно из первых методич. руководств для преподавателей школы, «В помощь учителю иностр. языка в ср. школе» (1940), впоследствии перераб. в пособие «О преподавании иностр. языков в ср. школе» (1949). Науч. интересы Цветковой были чрезвычайно широки. Она исследовала проблемы нач. этапа обучения языку, принципы обучения, структуру и содержание учебника по иностр. языкам. Была автором нескольких курсов языка для разных этапов и профилей обучения. Ее интересовали проблемы контроля владения языком, требования к профессиональной подготовке учителя. Регулярно выступала перед преподавателями рус. языка как иностранного и оказывала большую помощь новой отрасли методики – методике преподавания РКИ. Начиная с 30-х гг. регулярно выступала в печати на страницах журн. «Иностр. языки в школе» и «Иностр. языки в высш. школе».

Соч.: О преподавании иностр. языков в ср. школе. М., 1949; Основные вопросы методики обучения в педагогических институтах и на факультетах иностранных языков // Иностранные языки в школе. № 5. 1951; Словарь-минимум по англ. языку для ср. школы. М., 1965 (соавт.); Учебник англ. языка для 3 и 4 кл. М., 1948, 1945; Учебник англ. языка для 5 кл. ср. школы. М., 1955–1967 (соавт.); Учебник англ. языка для студентов, начинающих изучение языка в гуманитарных высш. уч. заведениях, М., 1959 (соавт. с М. Галинской, неск. переизданий); Курс англ. языка. Ч. 1. «Пособие для пед. ин-тов иностр. языков». М., 1947 (соавт.; этот учебник в теч. 10 лет служил базовым для студентов 1-го курса МГПИИЯ).

ШАКЛЕИН Виктор Михайлович (р. 1946, г. Зуевка Кировская обл.), лингвокультуролог, переводчик и педагог, д-р филол. наук (1998), проф. (2000), д. ч. Рос. академии естественных наук (2001). Окончил ист.-филол. ф-т Рос. ун-та дружбы народов (1977) по специальности «рус. язык и лит-ра», имеет диплом переводчика с франц. языка на рус., с португальского языка на рус. В 1971–74 гг. работал переводчиком в Алжире. В 1983 г. защитил канд. дисс. С 1980 г. ра-

ботает в Рос. ун-те дружбы народов: асс., доц., проф., зав. кафедрой рус. языка и методики его преподавания (с 1994). В 1984–88 гг. руководил группой преподавателей-русистов в ун-те им. Э. Мондале, Мозамбик, читал лекции в ун-те Вюттемберг (г. Галле, Германия, 2000), в Рус. культурном центре (Париж, Франция, 2003). Один из учредителей Рос. общ-ва преподавателей рус. языка и лит-ры (РОПРЯЛ), чл. редколлегий журн. «Мир рус. слова», гл. ред. журн. «Вестник УДН» (Серия «Рус. и иностр. языки и методика их преподавания»). Зам. пред. правления Гильдии лингвистов-экспертов по документационным и информационным спорам. Автор более 200 науч. и учебно-методич. работ по проблемам русского языка и методики его преподавания, взаимодействию языка и культуры. Один из создателей науч. школы лингвокультурологии, разработчик Гос. образовательного стандарта по рус. языку как иностранному (филол. профиль) и Типового теста по рус. языку для филологов-иностранцев. Медаль А.С. Пушкина (МАПРЯЛ). Избран «Человеком года» Междунар. амер. биографическим ин-том (2002).

Соч.: Лингвокультурная ситуация и исследование текста. М., 1997; А.С. Пушкин. Кн. для чтения. М., 1999 (ред., соавт.); «Даешь сердце». Кн. для чтения с лингвокультурологическим комментарием. М., 1999 (соавт.); Наш Пушкин. М., 1998 (соавт.); Уч. видеокурс «Рус. речь» по кинокомедии «Бриллиантовая рука». М., 1999 (соавт.); Пушкинские пейзажи. М., 1999 (соавт.); Инновационный уч. комплекс по рус. языку и рус. лит-ре для нац. школ. М., 2002 (соавт.); Не говори шершавым языком. О нарушениях норм литературной речи в электронных и печатных СМИ. М., 2000 (соавт.); Историческая динамика концептосферы русского языка // Язык и культура в филологич. вузе / ред.-сост. А.Н. Шукин. М., 2006.

ШАНСКИЙ Николай Максимович (1922, Москва – 2005, там же), языковед, методист, специалист в обл. преподавания рус. языка, д-р филол. наук (1966), проф. (1968), чл.-корр. АПН РСФСР (с 1965), акад. АПН СССР (с 1974), акад. РАО (1993). Окончил МГУ (1945). Учился в аспирантуре при кафедре рус. языка. Канд. дисс. «Из истории рус. имен существительных» защищена в 1948; докт. дисс. «Очерки по рус. словообразованию». Преподавал в Рязанском пед. ин-те (1948–51) и Моск. заочном полиграфическом ин-те (1951–53). В 1951–56 гг. ст. ред. Учпедгиза. В 1953–85 гг. преподавал в МГУ. Одновременно в 1970–92 гг. дир. НИИ преподавания рус. языка в нац. школе АПН СССР (НИИ ПРЯНШ). С 1992 гл. науч. сотр. Ин-та общего ср. образования РАО. Соавт. осн. учебника для студентов-русистов филол. ф-тов пед. вузов «Совр. рус. язык»: в 2 ч. (1957, 1987). Автор трудов по преподаванию русского языка в школе и вузе, по лингводидактике (ввел этот термин в науч. обиход), лексикографии и лингв. анализу худож. текста. Автор ок. 500 науч. и учебно-методич. работ. Инициатор и рук. подготовки Этимологического словаря рус. языка (1961–82; вып. 1–8, автор и соавт. мн. статей в этом издании). Уч. двуязычные словари «4000 наиб. употребительных слов рус. языка» переведены на языки 14 заруб. стран. Под его ред. подготовлены и изданы учебники рус. языка для 4–8 кл. рус. школ, учебник для 6 кл. (Гос. пр. СССР). На основе этимологических работ Шанского (в соавт.) подготовлены краткие, предназначенные специально для уч-ся словарные издания (опубликованы в 1961 и 1989–93), а также «Опыт этимологического словаря рус. фразеологии» (1987). Автор научно-популярных кн. о рус. языке и языкознании («В мире слов», 1985, и

др.) Автор статей и заметок о языке и стиле рус. писателей. Гл. ред. журн. «Рус. язык в школе» (с 1962). Подготовил более 200 канд. и д-ров наук. Орден Дружбы народов, медаль К.Д. Ушинского, медаль Н.К. Крупской, значок «Отличник нар. образования».

Соч.: Основы словообразовательного анализа. М., 1953; Лексика и фразеология рус. языка. М., 1957; Лексикология совр. рус. языка. М., 1964; Очерки по рус. словообразованию. М., 1968; Фразеология совр. рус. языка. М., 1969, СПб., 1996; Рус. языкознание и лингводидактика. М., 1985; Худож. текст под лингв. микроскопом. М., 1986; Лингв. анализ худож. текста. М., 1990; Лингв. детективы. М., 2002; Школьный этимологический словарь рус. языка: происх. слов. М., 2003 (соавт.).

ШАТИЛОВ Сергей Филиппович (1919 с. Тростянка Балашовского р-на Саратовской обл. – 1998, СПб), педагог и методист, специалист в обл. преподавания иностр. языков и рус. как иностранного, д-р пед. наук (1975), проф. (1976), поч. проф. РГПУ им. А.И. Герцена (1997). С 1968 – зав. кафедрой методики преподавания иностранных языков РГПУ. Учился в Ленингр. гос. ун-те, куда поступил в 1938 г., но закончил ун-т в связи с войной лишь в 1948 г. Преподавал нем. язык в школе, а после защиты канд. дисс. (1963) в вузах Ленинграда, пройдя путь от асс. до проф. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. Науч. интересы Шатилова связаны с обоснованием систем обучения иностр. языкам в школе и вузе, исследованием особенностей преподавания грамматики, сопоставительным изучением языков, проблемами межкультурной интерференции, преподаванием рус. языка как иностранного. Один из создателей Методики обучения иностр. языкам в ср. школе для студентов пед. ин-тов (1982), обобщившей опыт преподавания иностр. языков в СССР 60–80-х гг. (автор четырех глав учебника). Один из авторов Практикума по методике преподавания иностр. языков (1985), где впервые были предложены образцы практических заданий и лабораторных работ по курсу методики и сформулированы требования к профессии учителя иностранного языка. В уч. пособии «Методика обучения нем. языку в ср. школе» (два изд.) был обобщен опыт преподавания нем. языка и предпринята одна из первых попыток периодизации этапов развития отеч. методики преподавания иностр. языков. Автор 150 науч. публикаций.

Соч.: Учим говорить по-немецки. Сб. упражнений. М., 1964; Методика обучения нем. устной речи в 8-летней школе (на нем. языке). М.; Л., 1964; Методика обучения нем. языку в ср. школе. М., 1986; Методика обучения иностр. языкам в ср. школе. М., 1982 (соавт. Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов, С.К. Фоломкина); Практикум по методике преподавания иностр. языков. М., 1985 (серед., соавт.); Актуальные проблемы методики обучения рус. языку иностр. уч-ся. Л., 1985; Нек-рые вопросы сопоставления иностр. и рус. языков в методич. целях // Рус. язык за рубежом. 1985. № 5; Нек-рые проблемы обучения грамматическому аспекту устной письменной речи в 8-летней школе // Иностр. языки в школе. 1971. № 5.

ШАХНАРОВИЧ Александр Маркович (1944, Москва – 2001, Москва), лингвист, специалист в обл. психолингвистики, семантики детской речи, семантики текста. Д-р филол. наук (1985), проф. (1990), д. ч. Рос. академии естеств. наук (1999), зав. кафедрой языкознания Ун-та рос. академии образования (1998–2000). Окончил ф-т рус. языка и лит-ры Моск. гос. пед. ин-та им. В.И. Ленина (1969). По окончании ин-та остался в нем работать в лаборатории управления

разработками систем обучения. По приглашению А.А. Леонтьева с 1969 г. работал в группе психолингвистики и теории коммуникации Ин-та языкознания АН СССР. Науч. интересы Шахнаровича были сосредоточены на проблемах развития мыслеречедеятельности у дошкольников. Этим проблемам были посвящены канд. дисс. «К проблеме психолингв. анализа детской речи» (1974) и докт. «Семантика детской речи. Психолингвистический анализ». Шахнарович предложил модель развития семантики в дошкольном возрасте как процесс развития категоризации в мышлении и речи. Помимо онтогенеза речи, интересы ученого лежали в сфере исследования семантики текста и его структуры как отражения «картины мира», анализа фактора адресата текста, прагматики текста. Работы по изучению раннего двуязычия и методике обучения второму (иностран.) языку. Опубликовал более 280 работ, в т. ч. 9 монографий. Работы издавались как в России, так и за рубежом – в Италии, Португалии, Японии, Германии, Словакии, Болгарии, США, Израиле. Подготовил 44 кандидата наук.

Соч.: Речь в криминалистике и судебной психологии. М., 1976 (совм. с А.А. Леонтьевым); Интонация и модалность. М., 1997 (соавт.); Лингв. и методич. проблемы преподавания рус. языка как неродного. М., 1987; Общая психолингвистика. М., 1995; Проблемы психолингвистики. М., 1993; Проблемы речевого развития дошкольников и мл. школьников. М., 1993; Психолингв. анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи. М., 1991 (соавт.); Роль человеческого фактора в языке. Язык и порождение речи. М., 1991 (соавт. Е.С. Кубрякова и Л.В. Сахарный); Язык и дети. М., 1981 (соавт.); Краткий словарь лингв. терминов. М., 1995 (соавт.); Детская речь в зеркале психолингвистики. М., 1999.

ШЕХТЕР Игорь Юрьевич (р. 1918, Крым), психолингвист, педагог и методист, специалист в обл. преподавания иностр. языков, проф., д. ч. Европейской академии информатизации. Окончил ф-т франц. языка 1-го Моск. гос. пед. ин-та иностр. языков (МГПИИЯ, 1941). Участник Вел. Отеч. войны, имеет боевые награды. По окончании войны преподавал в 1-м МГПИИЯ, в 1966 г. получил звание доц. по кафедре перевода. Одновременно с преподаванием работал ст. ред. Изд-ва лит-ры на иностр. языках, переводчиком с франц. языка. В 60-е гг. науч. рук. Центрального кабинета методов обучения иностр. языкам Минвуза СССР. С 1971 г. зав. кафедрой эмоционально-смыслового обучения иностр. языкам в системе Минвуза СССР. В 1980–89 гг. науч. рук. Высш. курсов эмоционально-смыслового обучения при Президиуме АН СССР. Автор публикаций по психолингвистике, методологии и семиотике языка, проблемам интенсивных методов обучения иностр. языкам, учебников для разных уровней и профилей обучения, учебно-худож. фильмов на иностр. языках. Создатель эмоционально-смыслового метода обучения иностр. языкам. В основу метода была положена разработанная ученым теория эмоционально-смыслового синтеза речевых интенциональных процессов при порождении речи. Было создано науч. направление, дающее возможность использовать единый метод освоения языка как выражение Я-бытия человека, независимо от конкретного нац. языка. В обл. философии им были предложены исследования закономерностей словообразовательных процессов и их роли во временных проявлениях порождения речи. В обл. психолингвистики был проведен ряд экспериментов для определения характера необратимости онтогенеза и его влияния на развитие речевых интенциональных возможностей в условиях динамически развивающейся действительности. В обл. семиотики были исследованы се-

мантические связи значения и смысла с анализом роли смысловых полей как определяющего показателя структурных ограничений в употреблении слов и словосочетаний в речевом потоке. Теор. и прикладные результаты исследований Шехтера и его учеников были использованы для определения новых форм и подходов к обучению и освоению языков, дающие возможность в краткие сроки достигнуть стабильных результатов, необходимых для общения в условиях совр. социальной жизни. На протяжении последних тридцати лет под рук. Шехтера осуществлялась подготовка преподавателей по новой, эмоционально-смысловой методике, разработаны курсы практического владения языком. Шехтер – основатель ныне действующей «Авторской школы Шехтера», науч. рук. которой он является. Ведется обучение и переподготовка преподавателей иностр. языков по эмоционально-смысловому методу. По новой методике защищено неск. канд. дисс. Автор 250 науч. работ. Вице-президент Всемирного информационно-распределительного ун-та (ВИРУ), ректор-президент Междунар. ун-та, открытого в 2001 г. в структуре ВИРУ.

Соч.: Учебник франц. языка: в 2 ч., М., 1959 (соавт.); Учебник франц. языка для воен. уч-щ. М., 1960; О психол. и методич. аспектах системы обучения по Г. Лозанову. Проблемы суггестологии. София, 1973 (соавт.); Роль смыслообразовательных процессов при речепорождении // Вопросы философии. 1977. № 12; Руководство для преподавателей по эмоционально-смысловому методу, М., 1980; Курс обучения англ. разговорной речи. Эмоционально-смысловой метод. Тбилиси, 1987; Эмоционально-смысловое обучение чужому языку // журн. «Лингва». Таллин. 1990; О коммуникативной ценности обучения речи и эмоционально-смысловом подходе к человеку. М., 1990; О временной характеристике речевого общения и бессознательном психическом. К вопросу о порождении речи // Философские исследования. 1995. Т. 2-а. Франц. язык. Первый цикл. М., 2001; Англ. язык. Первый цикл. М., 2001.

ЩЕПИЛОВА Алла Викторовна (р. 1962, г. Сальск, Ростов. обл.), лингвист и методист, специалист в области преподавания иностр. языков, проф. (2000), д-р пед. наук (2004). Окончила фак-т иностранных языков Ростовского-на-Дону гос. пед. ин-та. В 1894–1993 гг. работала учителем французского и английского языков в ср. школе № 12 г. Москвы. В 1993–1996 гг. ст. преподаватель кафедры романской филологии Моск. обл. пед. ин-та (теперь Моск. пед. университет). С 1996 г. доц., зав. кафедрой французской филологии Моск. гор. пед. ун-та. С 2000 г. проф., зав. кафедрой романской филологии, декан фак-та романо-германской филологии МГПУ. Читает курсы лекций по новым педагогическим технологиям, современным средствам оценивания результатов обучения, герметической грамматике. Докт. дисс. на тему: «Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы» защитила в 2003 г. при Ин-те общего среднего образования РАО. С 2005 г. по совместительству гл. научный сотрудник Ин-та содержания и методов обучения РАО. Научные интересы сосредоточены на разработке проблем многоязычного образования в школе и в вузе, современных подходов к контролю и оценке качества обучения иностранным языкам, инновационных методик обучения иностр. языкам, теории учебника. Ею описана структура многоязычной коммуникативной компетенции, определены принципы и критерии отбора содержания для обучения второму иностранному языку, предложена методика сопоставительного исследования трех языков в методических целях, сформу-

лированы положения о закономерностях осуществления переноса, обоснован ряд теоретических положений для создания системы обучения иностр. языкам на коммуникативно-когнитивной основе. В 2001–2003 гг. участвовала в создании стандарта по иностранным языкам второго поколения. Автор более 100 научных публикаций. Автор федерального учебно-методического комплекса по французскому языку «Твой друг французский язык» для 6–9 кл. общеобразовательной школы (соавт.). Член редколлегии журн. «Иностр. языки в школе». Поч. работник высш. профессионального образования РФ (2007), лауреат грантов правительства Москвы в области гуманитарных наук (2002) и в области наук и технологий в сфере образования (2003–2006, 2009).

Соч.: Концепция обучения французскому языку как второму иностранному (на базе английского). М., 1999; Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы. М., 2003; Теория и методика обучения второму иностранному языку (французскому на базе английского). М., 2005; Современные средства оценивания результатов обучения (иностраные языки). М., 2009.

ЩЕРБА Лев Владимирович (1880, г. Игумен Минской губ. – 1944, Москва), языковед, педагог и методист, акад. АН СССР (1943), д. ч. АПН РСФСР (1944), проф. (1916). Окончил ист.-филол. ф-т Петерб. ун-та (1903). Ученик И.А. Бодуэна де Куртенэ. По окончании ун-та был оставлен при кафедре сравнительной грамматики и санскрита (впоследствии кафедра общего языкознания), к-рой заведовал Бодуэн де Куртенэ. В 1906 г. после сдачи магистерских экзаменов был командирован за границу. Слушал лекции в Лейпциге, изучал экспериментально-фонетические методы в Париже. В 1909 г. возвращается в Петербург, его избирают приват-доцентом кафедры общего языкознания. Тогда же Щерба становится хранителем кабинета экспериментальной фонетики, читает лекции в ун-те, Учительском ин-те, Психоневрологическом ин-те. В 1912 г. Щерба защищает магистерскую дисс. на тему: «Рус. гласные в качественном и количественном отношении» и в том же году избирается проф. Бестужевских высш. жен. курсов. В 1915 г. защищает докт. дисс. на тему: «Восточнолужицкое наречие», в 1916 г. его избирают проф. ун-та, а в 1917 г. он сменяет Бодуэна де Куртенэ на посту зав. кафедрой. После Окт. революции в связи с реорганизацией ун-та создается ф-т общественных наук с отд. языка и лит-ры. Щерба избирается председателем этого отд. Он также становится в 1921 г. науч. сотр. организованного Н.Я. Марром Ин-та яфетидологических изысканий (впоследствии Ин-т языка и мышления). В 1928 г. ввиду теор. разногласий с Марром уходит из ин-та. В 1921 г. при ун-те был создан Ин-т сравнительного изучения литератур и языков Запада и Востока им. А.Н. Веселовского, в котором Щерба сначала руководил фонетическим кабинетом, а с 1926 г. стал председателем организованной секции индоевропейского языкознания. Ин-т в 1930 г. был преобразован в Ин-т речевой культуры, а в 1932 г. – в Ленингр. н.-и. ин-т языкознания. В 1936–37 гг. Щерба исполнял в нем должность дир. В 1937 г. после слияния ин-та с Ин-том языка и мышления АН СССР Щерба становится сотр. этого ин-та. В Ленингр. ун-те в конце 20-х – нач. 30-х гг. Щерба состоит проф. и зав. кабинетом экспериментальной фонетики при кафедре общего языкознания, к-рую в то время возглавлял Н.Я. Марр. В 1935 г. в связи с открытием новой кафедры – кафедры фонетики и методики преподавания иностр. языков, заведование ею было поручено Щербе. В 1937 г. в состав кафедры вошла и общеуниверситетская кафедра

иностр. языков. Щерба также продолжал работу в Академии наук СССР: он чл. Орфографической комиссии, чл. редколлегии академической «Грамматики рус. языка», в 1940 г. становится пред. Диалектологической комиссии. С конца 1941 г. до сер. 1943 г. Щерба с семьей находился в эвакуации в Кировской обл. Здесь он состоял сотр. Ин-та школ и Ин-та дефектологии Наркомпроса, руководил аспирантами, занимался вопросами методики преподавания языков и обучения глухонемых. Летом 1943 г. возвращается в Москву. Он избирается акад. АН СССР и становится зав. кафедрой общего языкознания МГУ. В 1944 г. был введен в состав создаваемой Академии пед. наук СССР в качестве д. ч. и возглавил там ист.-филол. отдел Ин-та методов обучения. В августе 1944 г. Щерба тяжело заболел и, находясь в больнице, скончался.

Щерба – основатель крупной лингв. школы, один из основоположников теории фонем. Фонему он понимал как звуковой тип, способный дифференцировать слова и их формы, а оттенок фонемы – как реально произносимый звук, являющийся тем частным, в котором реализуется общее (т. е. фонема). Щерба – автор учения о пассивном синтаксисе (изучающем порядок слов, сочетания слов, фразовое ударение и фразовую интонацию) и активном синтаксисе (изучающем способы выражения мысли). В основу синтаксической системы Щербы лежало понятие синтагмы как фонетического единства, выражающего в процессе речи единое смысловое целое и состоящего из слова, словосочетания или группы словосочетаний. Различая речевую деятельность (процессы говорения и понимания), языковой материал (совокупность всего говоримого и понимаемого) и систему языка, Щерба видел задачу лингвистики в воспроизведении системы языка. Щерба также оказал большое влияние на развитие лексикографии. «Русско-французский словарь» (1936, соавт. с М.И. Матусевич) представлял собой новый тип двуязычного словаря. Один из авторов первого издания академической грамматики рус. языка, чл. Орфографической комиссии, составлявшей Свод правил рус. орфографии и пунктуации» (опубликовано в 1956). В обл. лингводидактики ученый разработал теор. основы общей методики обучения иностр. языкам. Его книга с изложением лингводидактических взглядов «Преподавание иностр. языков в ср. школе» увидела свет в 1947 г. Эта работа, которая вышла уже после смерти ученого, является одной из первых методик преподавания иностр. языков, многие положения которой сохраняют свое значение до наших дней – представление о методике как научной дисциплине, ее взаимодействии с др. науками, практическом, общеобразовательном, воспитательном значении изучения иностр. языков, особенностях преподавания фонетики, значении вводного курса в системе обучения и др.

Соч.: Рус. гласные в качественном и количественном отношении, СПб., 1912; Восточнолужицкое наречие. Т. 1. Пг., 1915; Фонетика франц. языка. Очерки франц. произношения в сравнении с русским. Л., 1939. Л., 1963; Преподавание иностр. языков в ср. школе. Общие вопросы методики, М., 1947. М., 2002; О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Изв. АН СССР. Отд. общественных наук. 1931. № 1; Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.

ЩУКИН Анатолий Николаевич (р. 1932, Москва), педагог и методист, специалист в обл. преподавания рус. как иностранного и иностр. языков, д-р пед. наук (1980), проф. (1981), акад. Академии пед. и социальных наук (2000), заслуженный деятель науки РФ (2006). Окончил филол. ф-т МГУ (1954). Работал учителем рус.

языка и лит-ры в ср. школах (1954–60), преподавал РКИ в Ун-те дружбы народов им. Патриса Лумумбы (1960–70), в Моск. геологоразведочном ин-те, где преподавал кафедрой рус. языка (1970–79). В 1979–88 гг. зам. дир. Ин-та рус. языка им. А.С. Пушкина, с 1988 г. – зав. кафедрой методики, педагогики и психологии этого ин-та. С 1995 по совместительству зав. кафедрой методики обучения иностр. языкам в Ун-те Рос. академии образования. Науч. интересы Щукина касаются широкого круга методич. проблем: использование совр. технологий в уч. процессе, методы и ср-ва обучения языку, приемы оптимизации уч. процесса, история методики преподавания РКИ, система обучения русскому и иностранным языкам и др. Автор 200 науч. работ и уч. пособий по проблемам преподавания РКИ и иностр. языков. Нек-рые работы переведены на иностр. языки и опубликованы за рубежом. Автор первого словаря методич. терминов (в соавт.), лингводидактического энциклопедического словаря, хрестоматии по методике преподавания РКИ, картинного словаря рус. языка для иностр. уч-ся, ряда уч. пособий для изучающих иностранные языки и РКИ. Поч. проф. Хэйлуцзянского ун-та (Харбин).

Соч.: История методики преподавания РКИ. Киев, 1988 (соавт. Х.Ш. Бахтиярова); Методика преподавания рус. языка как иностранного (для заруб. филологов-русистов, включенное обучение). М., 1990 (соств., ред., соавт.); Словарь методич. терминов (теория и практика преподавания языков). СПб., 1999 (соавт. Э.Г. Азимов); «Американец в России». Учеб. пособие по рус. языку для уч-ся амер. колледжей. М., 1992 (соавт. А. Бейкер); Японцы в России. Уч. пособие для иностранцев, изучающих рус. язык. М., 1994, 2007 (соавт. М. Санэфудзи); Современные интенсивные методы и технологии обучения. М., 2008; Методика обучения рус. языку как иностранному. М., 2003; Практическая методика обучения рус. языку как иностранному. М., 2003 (ред., соавт.); История преподавания рус. языка в очерках и извлечениях. М., 2005 (автор, ред.-составитель); Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному (соавт. Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин). М., 2008; Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М., 2010; Лингводидактический энциклопедический словарь. М., 2006; Хрестоматия по методике преподавания РКИ. М., 2010 (соавтор Л.В. Московкин); Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009 (соавтор Э.Г. Азимов).

ЯКУБИНСКИЙ Лев Петрович (1892, Киев – 1945, Москва), языковед и педагог, один из основателей рос. социолингвистики, а также науки о языке худож. лит-ры. Принадлежал к петерб. (ленингр.) школе в языкознании. Работы по проблемам поэтики, диалогической речи, культуры речи, истории др.-рус. языка. Окончил Петерб. ун-т (1913). Проф. Ленингр. пед. ин-та им. А.И. Герцена (1934–43), дир. Ленингр. НИИ языкознания (1933–36). Осн. труды посвящены изучению поэтического языка, культуре речи, истории рус. языка. Исследовал сравнительно-ист. грамматику индоевропейских языков, в т. ч. славянских. Изучал греч., албанские, южнославянские языковые взаимоотношения. В кн. «История др.-рус. языка» (1953) установил внутренние закономерности грамматических изменений др.-рус. языка в их развитии от одной ист. системы к др. с историко-семантической точки зрения. Исследовал проблему развития сложноподчиненного предложения в рус. языке в связи со становлением нац. литературного языка.

Соч.: История др.-рус. языка. М., 1953; Рус. и слав. языкознание в России с сер. 18–20 вв. (в биографических очерках и воспоминаниях современников). Л., 1980.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
-------------------	---

ЧАСТЬ I. ОБУЧЕНИЕ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ

Глава 1. Речевое общение в системе обучения иностранному языку	8
---	----------

1. Речевое общение как объект обучения. 2. Содержание речевого общения. 3. Структура речевого общения. 4. Виды речевого общения. 5. Признаки речевого общения. 6. Сферы речевого общения. 7. Темы речевого общения. 8. Ситуации речевого общения. 9. Уровни речевого общения. 10. Умения речевого общения. 11. Условия успешности речевого общения. 12. Резюме. 13. Вопросы и задания. 14. Рекомендуемая литература.

Глава 2. Обучение фонетическим средствам общения	31
---	-----------

1. Цели и задачи обучения. 2. Особенности фонетической системы английского языка и ее трудности для русскоязычных учащихся. 3. Содержание обучения фонетическим средствам общения. 4. Методика обучения фонетическим средствам общения. 5. Методы обучения фонетическим средствам общения. 6. Виды фонетических курсов. 7. Средства наглядности на занятиях по фонетике. 8. Контроль в обучении фонетическим средствам общения. 9. Рекомендации для преподавателя. 10. Резюме. 11. Вопросы и задания. 12. Рекомендуемая литература.

Глава 3. Обучение лексическим средствам общения	58
--	-----------

1. Цели и задачи обучения. 2. Особенности лексической системы английского языка и ее трудности для русскоязычных учащихся. 3. Подходы к обучению лексическим средствам общения. 4. Механизмы восприятия и воспроизведения лексических единиц. 5. Содержание обучения лексическим средствам общения. 6. Принципы отбора лексическим средствам общения. 7. Методика обучения лексическим средствам общения. 8. Контроль в обучении лексике. 9. Рекомендации для преподавателя. 10. Резюме. 11. Вопросы и задания. 12. Рекомендуемая литература.

Глава 4. Обучение грамматическим средствам общения	89
---	-----------

1. Цели и задачи обучения. 2. Особенности грамматической системы английского языка и ее трудности для русскоязычных учащихся. 3. Подходы к обучению грамматическим средствам общения. 4. Содержание обучения грамматическим средствам общения. 5. Механизмы восприятия и воспроизведения речи грамматических единиц. 6. Методика обучения грамматическим средствам общения. 7. Контроль в обучении грамматическим средствам общения. 8. Рекомендации для преподавателя. 9. Резюме. 10. Вопросы и задания. 11. Рекомендуемая литература.

Глава 5. Обучение социокультурным средствам общения	123
--	------------

1. Цели и задачи обучения. 2. Учебные дисциплины, знакомящие с социокультурными средствами общения. 3. Содержание обучения социокультур-

ным средствам общения. 4. Объекты обучения социокультурным средствам общения. 5. Методика обучения социокультурным средствам общения. 6. Контроль в обучении социокультурным средствам общения. 7. Резюме. 8. Вопросы и задания. 9. Рекомендуемая литература.

ЧАСТЬ II. ОБУЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕНИЯ

Глава 6. Речевая деятельность в системе обучения речевому общению	151
--	------------

1. Определение. 2. Признаки речевой деятельности. 3. Виды речевой деятельности. 4. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. 5. Коммуникативная компетенция как цель и результат обучения речевой деятельности. 6. Резюме. 7. Вопросы и задания. 8. Дополнительная литература.

Глава 7. Обучение аудированию	160
--	------------

1. Цели и задачи обучения аудированию. 2. Виды аудирования. 3. Содержание обучения. 4. Модель слухового восприятия речи. 5. Механизмы аудирования. 6. Трудности аудирования и их преодоление. 7. Опоры при обучении аудированию. 8. Работа с аудиотекстом. 9. Организационные формы занятий. 10. Система упражнений для обучения аудированию. 11. Контроль в обучении аудированию. 12. Рекомендации для преподавателя. 13. Резюме. 14. Вопросы и задания. 15. Рекомендуемая литература.

Глава 8. Обучение говорению	210
--	------------

1. Цели и задачи обучения. 2. Виды говорения. 3. Содержание обучения. 4. Модель речевого высказывания. 5. Механизмы говорения. 6. Трудности говорения. 7. Приемы обучения диалогической и монологической речи. 8. Система упражнений. 9. Ролевая игра как средство обучения устному общению. 10. Контроль в обучении. 11. Рекомендации для преподавателя. 12. Резюме. 13. Вопросы и задания. 14. Рекомендуемая литература.

Глава 9. Обучение чтению	256
---------------------------------------	------------

1. Цели и задачи обучения. 2. Трудности чтения. 3. Механизмы чтения. 4. Виды чтения. 5. Эффективность чтения. 6. Содержание обучения чтению. 7. Приемы обучения чтению. 8. Текст как средство обучения чтению. 9. Этапы работы с текстом. 10. Контроль в обучении чтению. 11. Рекомендации для преподавателя. 12. Резюме. 13. Вопросы и задания. 14. Рекомендуемая литература.

Глава 10. Обучение письму и письменной речи	299
--	------------

1. Цели и задачи обучения. 2. Особенности письма и письменной речи. 3. Механизмы письменного общения. 4. Содержание обучения. 5. Приемы обучения письму и письменной речи. 6. Обучение конспектированию. 7. Обучение реферированию и аннотированию. 8. Обучение другим видам письменной речи. 9. Контроль в обучении. 10. Рекомендации для преподавателя. 11. Резюме. 12. Вопросы и задания. 13. Рекомендуемая литература.

Глава 11. Обучение переводу	333
1. Цели и задачи обучения. 2. Этапы и механизмы переводческой деятельности. 3. Трудности переводческой деятельности. 4. Виды перевода. 5. Содержание обучения. 6. Приемы обучения. 7. Контроль на занятиях по переводу. 8. Рекомендации для преподавателя. 9. Резюме. 10. Вопросы и задания. 11. Рекомендуемая литература.	
Глава 12. Педагогические технологии в обучении речевому общению	354
1. Определение понятий. 2. Место педагогических технологий в учебном процессе. 3. Аудиовизуальные технологии. 4. Средства технической поддержки педагогических технологий. 5. Виды технологий обучения. 6. Резюме. 7. Вопросы и задания. 8. Рекомендуемая литература.	
Заключение. Пути развития методики	387
Библиография	389
Приложение. Ученые, оказавшие значительное влияние на развитие отечественной лингводидактики	398

Щукин Анатолий Николаевич

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

*Учебное пособие
для преподавателей и студентов языковых вузов*

Ответственный редактор *Е.В. Митряшкина*
Корректор-редактор *Т.А. Смирнова*
Художественное оформление *А.С. Ширниной*
Компьютерная верстка *Е.Н. Сиротиной*

Подписано в печать 18.03.2011.
Формат 60x84¹/₁₆. Гарнитура «Журнальная».
Печать офсетная. Усл. печ. л. 26,38.
Тираж 500 экз. Заказ № 51.1

ЗАО «Издательство Икар»
Адрес: 117485, Москва, ул. Академика Волгина, д. 6
Тел.: 330-89-77
e-mail: ikar_publisher@mail.ru
ikar-publisher.ru

Отпечатано в ООО «Издательско-Полиграфическая Компания «Инфопрессцентр»
Адрес: 141200, М. О., г. Пушкино, ул. Надсоновская д. 24, оф. 20



ЩУКИН Анатолий Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии педагогических и социальных наук, заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков в Университете Российской академии образования (УРАО) и кафедрой методики, педагогики и психологии в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина (ГИРЯП).

Заслуженный деятель науки РФ. Специалист в области методики преподавания языков. Автор более 200 работ по проблемам преподавания русского и иностранных языков.

Другие работы автора:

- Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). М., СПб., Златоуст, 1999. (Соавтор Э.Г. Азимов).
- Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., Издательство ИКАР, 2009. (Соавтор Э.Г. Азимов).
- Обучение иностранным языкам: теория и практика. 4-е изд. М., Филоматис, 2010.
- Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. 2-е изд. М., Филоматис, 2010.
- Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. М., Русский язык. Курсы, 2010. (Соавтор Л.В. Московкин).
- Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие. 2-е изд. М., Высшая школа, 2010.
- Лингводидактический энциклопедический словарь. М., Астель: АСТ, 2008.
- Кто есть кто в русской истории. 2000 известных россиян. М., ВЕЧЕ, 2011.

ISBN 978-5-7974-0259-6

