

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Курский государственный университет»

На правах рукописи



**Рыбак Марина Викторовна**

**СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ  
В КОНЦЕ XX – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XXI ВЕКА**

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук, доцент  
Ветчинова Марина Николаевна

Курск – 2025

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	3
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....</b>	<b>20</b>
§1 Характеристика понятия «подход к обучению иностранным языкам» .....	20
§2 Влияние социокультурных, экономических и научно-педагогических факторов на развитие подходов к обучению иностранным языкам .....	37
§3 Государственная образовательная политика в области преподавания иностраных языков .....	60
§4 Проблемы преподавания иностранных языков в конце XX – первой чет- верти XXI века.....	78
Выводы по главе 1 .....	103
<b>ГЛАВА 2. ГЕНЕЗИС ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ .....</b>	<b>106</b>
§1 Развитие подходов к обучению иностранным языкам в 1990-е годы .....	106
§2 Основные направления развития подходов к обучению иностранным языкам в начале XXI века.....	127
§3 Современные тенденции развития подходов к обучению иностранным языкам .....	149
Выводы по главе 2 .....	174
Заключение.....	180
Список литературы.....	188
Приложение.....	230

## Введение

**Актуальность исследования.** На современном переломном этапе мирового развития очевидна потребность в обновленной модели международных отношений. В связи с этим особенно важной становится задача поддержания всестороннего деполитизированного обмена мнениями, а также выстраивания оптимального баланса между самобытностью культур и цивилизаций и их открытостью к диалогу и взаимообогащению.

Несмотря на усиление универсальных мировых культурных связей, что выступает как следствие тенденции интенсификации интеграционных процессов, а также ускорение темпов роста новых технологий и огромных возможностей, предоставляемых современной коммуникационной сетью для сотрудничества и взаимодействия, представителям разных стран и культур порой трудно понимать друг друга.

В этих условиях следует усилить роль современного образования в получении знаний о моделях мироустройства и миропорядка, культурном разнообразии мира, т.к. это будет способствовать продвижению международных гуманитарных связей, укреплению взаимопонимания между странами и народами.

Следовательно, актуализируется изучение предметов гуманитарного цикла, особенно дисциплины «Иностранный язык», содержательный потенциал которой дает неоспоримое преимущество в понимании иного мировоззрения, образа жизни и культуры. В современном контексте глобализации знание иностранных языков является также важным средством профессионального развития, расширения знаний, взаимодействия с людьми из других регионов мира в целях профессионального и личного общения.

Поэтому научно-педагогическая общественность постоянно обращается к целеценностному и содержательному потенциалу дисциплины «Иностранный язык», а также к анализу подходов к организации учебного процесса, которые

оптимальным образом способствуют не только изучению иностранного языка, но и получению сведений о культуре стран.

В связи с этим усиливается потребность в комплексном изучении имеющихся в отечественном образовании подходов к обучению иностранным языкам, целостная картина динамики их развития качественно повлияет на разработку концептуальных основ обучения иностранному языку.

**Основные дефиниции исследования.** «Подход к обучению иностранным языкам» – это главная стратегия организации процесса обучения иностранному языку, которая задает его направление и содержание, определяет цель, задачи, выбор методов и средств обучения, воспитания и развития личности в рамках дисциплины «Иностранный язык».

**Хронологические рамки исследования** ограничены периодом 90-х годов XX – серединой 20-х годов XXI в.

Нижняя граница – 90-е гг. XX в.; именно в этот период в связи с экономическими, социокультурными причинами происходит рост интереса к изучению языков мирового общения, увеличивается спрос на специалистов, владеющих иностранными языками. В это время заметно изменяются целеценностные установки изучения иностранных языков, переформатируется содержание дисциплины «Иностранный язык», начинается разработка подходов, которые оптимальным образом способствовали модернизации процесса обучения иностранному языку, делали его практико-ориентированным, направленным на формирование коммуникативных и культурологических знаний, необходимых в условиях нарастающей интенсивности международных отношений во всех сферах деятельности.

Верхняя граница исследования – середина 20-х годов XXI в. – обусловлена тем, что к этому времени в отечественном образовании накоплен значительный арсенал разнообразных подходов к обучению иностранным языкам, исследователи продолжают разрабатывать новые, более актуальные подходы к обучению, которые трактуются учеными как инновационные, способствующие

интенсификации процесса обучения иностранным языкам.

Изучение многочисленных работ, в которых отражены вопросы преподавания иностранного языка, позволило проследить, как зарождались и развивались подходы к обучению иностранным языкам, и условно выделить в рамках изучаемого периода три этапа:

1. Модернизационный – 1990-е гг. – актуализация имеющихся подходов к обучению иностранным языкам в отечественном образовании, их трансформация и развитие, появление новых.

2. Полипарадигмальный – 2000–2010 гг. – разработка и возникновение разнообразных подходов к обучению иностранным языкам.

3. Стабилизационный – 2011–2024 гг. – сосуществование разнонаправленных подходов к обучению иностранным языкам.

Критериями выделения данных этапов являются направленность подходов на реализацию целей и задач, стоящих перед дисциплиной «Иностранный язык» в соответствии с государственной образовательной политикой по отношению к преподаванию иностранных языков в отечественном образовании, способов их достижения, развитие научно-педагогического знания.

Следует подчеркнуть, что границы этапов не стали ограничением в использовании тех или иных наиболее актуальных для конкретного времени подходов, не сопровождалась их исчезновением из образовательного ареала, они отражают наиболее характерные процессы, которые происходили в становлении и развитии подходов к обучению иностранным языкам.

**Степень изученности проблемы.** Анализ научной литературы показал, что интерес ученых к изучению в теоретическом плане или практическом ракурсе подходов к обучению иностранным языкам является стабильным.

В первую очередь, следует назвать существенный пласт исследований различных подходов в теоретическом ракурсе: интегративно-культурологический (Никитина И.В. [207]), гендерный (Каменская Е.Н. [121]), андрагогический (Кукуев А.И. [157]), средовой (Мануйлов Ю.С. [181]), социо-

логический (Меркурьева Ю.В. [188]), личностно-деятельностный (Ротанова О.Н. [259]), личностно-центрированный (Рыбакова Е.В. [261]), антропокультурологический (Савченко Е.А. [266]), компетентностный (Сельверова Л.О. [274]), фреймовый (Тёрёчик Л.Б. [302]).

Во вторую очередь, надо отметить работы, в которых отражены вопросы практической реализации подходов к обучению иностранному языку: социокультурного (Сафонова В.В. [272]), личностного (Горохова Н.Э. [70]), личностно-ориентированного (Давер М.В. [77]), деятельностного (Вайсбург М.Л. [36]), интегративно-дифференцированного (Гвоздева А.В. [65]), коммуникативно-этнографического (Дудин А.А. [90]), сценарно-фреймового (Кац Н.Г. [126]), интегративно-модульного (Кулик А.Д. [159]), дифференцированного (Лобашова С.М. [171]), интерактивного (Лощинина Л.А. [172]), межкультурного (Масликова Г.А. [182], Филиппова Н.В. [316]), лингвокультурного (Межиева М.В. [186]), культурологического (Морозова В.С. [201]), системно-функционального (Петрова Л.Г. [223]), лингвокультурологического (Суворова М.А. [292]), компетентностного (Щеголева О.Н. [337], Федорова О.Н. [315]).

Третий пласт исследований центрирован на реализации образовательных и воспитательных целей в процессе изучения иностранных языков на основе конкретных подходов на различных уровнях образования: дошкольном (Уланова М.К. [311]), начальном общем (Габидулина Л.Л. [54]), среднем общем (Кербалаева Б.Д. [129], Саланович Н.А. [267], Кузьмина Е.В. [156], Сысоев П.В. [294], Юсупова Т.Г. [345]), высшем (Третьякова И.В. [305], Овчинникова Т.Е. [213], Дудин А.А. [90]).

Отдельно стоит выделить научное исследование Захаровой Г.В. [102], в котором дан анализ развития коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам в историко-методическом аспекте.

Проведенный анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что на современном этапе развития педагогической науки налицо существенное противоречие между наличием серьезного массива научных работ как теорети-

ческого, так и практического плана о подходах к обучению иностранным языкам, что позволяет нам констатировать отсутствие специального исследования, в котором осуществлен комплексный анализ развития существующих в отечественном образовании подходов к обучению иностранным языкам, дана их характеристика и предпринята попытка систематизации.

Следовательно, актуальность изучения становления и развития подходов к обучению иностранным языкам в конце XX – первой четверти XXI в. обусловлена стремлением разрешить **противоречия между:**

– имеющимся достаточным арсеналом научных работ, в которых отражена рефлексия современных подходов к обучению иностранным языкам в отечественном образовании и отсутствием целостного историко-педагогического исследования, в котором показана динамика их развития, даны комплексное обобщение и анализ;

– фактом наличия разработанных в педагогике разнообразных подходов, которые концентрируют в себе существенный пласт научно-педагогического знания и отсутствием исследований о направлении исторического развития научно-педагогического знания в отношении подходов к обучению иностранным языкам.

Все это несколько снижает теоретическое осмысление имеющихся в современной науке подходов к обучению иностранным языкам, сужает возможности их практического использования. Кроме этого, изучение процесса их развития позволяет сформировать целостное представление о существующих в отечественном образовании подходах к обучению иностранным языкам.

Выявленные противоречия позволяют сформулировать **проблему исследования:** как осуществлялось становление, какова динамика развития подходов к обучению иностранным языкам в отечественном образовании в период 90-х гг. XX в. – середины 20-х годов XXI в.

Актуальность рассматриваемой проблемы, потребность разрешения выявленных противоречий послужили основанием для выбора темы диссертаци-

онного исследования: «**Становление и развитие подходов к обучению иностранным языкам в отечественном образовании в конце XX – первой четверти XXI века**».

**Объект исследования** – подходы к обучению иностранным языкам в отечественном образовании в конце XX – первой четверти XXI века.

**Предмет исследования** – процесс становления и развития подходов к обучению иностранным языкам в конце XX – первой четверти XXI века.

**Цель исследования** – изучить динамику развития, охарактеризовать и систематизировать существующие подходы к обучению иностранным языкам в отечественном образовании в конце XX – первой четверти XXI века.

В соответствии с поставленной целью были определены следующие **задачи диссертационного исследования**:

1) уточнить в контексте междисциплинарного подхода терминологическое поле исследования «подход к обучению иностранным языкам»;

2) обосновать роль государственной образовательной политики, экономических, социокультурных и научно-педагогических факторов в развитии подходов к обучению иностранным языкам;

3) выявить проблемы в изучении иностранных языков, которые повлияли на развитие подходов к обучению иностранным языкам;

4) определить и охарактеризовать этапы развития подходов к обучению иностранным языкам в 90-е гг. XX – первой четверти XXI века;

5) показать динамику развития, дать характеристику и систематизировать имеющиеся в отечественном образовании подходы к обучению иностранным языкам.

**Методологическую основу исследования** составили работы В.Г. Безрогова, М.В. Богуславского, М.Н. Ветчиновой, Г.Б. Корнетова, М.А. Лукацкого, Е.Ю. Ромашиной, М.В. Савина, М.А. Захарищевой, О.Ю. Левченко, А.Н. Шевелева, Н.П. Юдиной, посвященные общим вопросам методологии историко-педагогического исследования и позволяющие в соот-

ветствии с данной логикой систематизировать анализируемый материал.

### **Методологические подходы:**

- системный подход, зародившийся в рамках общей теории систем в образовании (С.К. Никулин, Э.Р. Каримова), нашел затем свое отражение в обучении иностранным языкам (К.В. Александров, Е.С. Гриценко, И.А. Зимняя, Т.В. Смирнова, А.Н. Шамов) и способствовал рассмотрению подходов как системы, направленной на изучение языка;
- деятельностный подход (М.Л. Вайсбург, М.В. Ерешко, И.А. Зимняя, Р.В. Кельбас, Т.И. Кочнева, Д.Я. Новикова, Б.И. Рубинская, О.М. Чумачева) помог рассматривать процесс обучения иностранным языкам как учебную деятельность;
- дифференцированный подход в образовании (В.А. Богданова, П.А. Баранов, Н.И. Вьюнова, С.М. Лобашова, Е.У. Миклашов, М.Ю. Шабарин), учитывающий индивидуальные особенности, потребности и уровень подготовки каждого обучающегося;
- компетентностный подход в образовании (В.А. Болотов, А.В. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, В.В. Сериков, А.В. Хуторской) позволил выявить основные подходы к обучению иностранным языкам, способствующие формированию у обучающихся необходимых компетенций;
- культурологический подход (Н.Д. Гальскова, Е.П. Денисова, А.А. Дудин, В.С. Красильникова, А.Г. Крупко, Е.А. Лавриненко, В.В. Медведева, Н.А. Саланович, В.В. Сафонова, И.А. Сокол, Е.Г. Тарева, Г.Д. Томахин) помог рассматривать процесс обучения иностранному языку в аспекте культуры, определить и охарактеризовать культурологический подход к обучению иностранным языкам;
- коммуникативный подход (Е.П. Денисова, Н.В. Дружинина, Г.В. Захарова, Э.Л. Носенко, Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин, Е.Г. Тарева, А.Н. Шамов) стал основой для выявления и анализа подходов, которые способствуют подготовке к межкультурной коммуникации.

### **Теоретическая основа исследования:**

- труды по философии (А.А. Грицанов, А.А. Зиновьев), педагогике (М.Н. Ветчинова, И.А. Зимняя, Е.Н. Каменская, Е.А. Савченко, Г.Д. Томахин), методике преподавания иностранных языков (М.А. Ариян, Г.А. Китайгородская, И.В. Мозелова, С.С. Микова, О.В. Михалева) способствовали проведению анализа термина «подход», его осмыслению, что позволило уточнить трактовку ведущего термина исследования «подход к обучению иностранным языкам»;
- работы о содержании образования и вопросах преподавания иностранных языков (М.Х. Ахмедова, И.Л. Бим, Ж.Л. Витлин, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, О.В. Маслова, Н.Ф. Михеева, Р.П. Мильруд, Р.К. Миньяр-Белоручев, С.Г. Тер-Минасова, А.В. Щепилова, Т.П. Юдина) помогли выявить и охарактеризовать недостатки и проблемы в обучении иностранным языкам в изучаемый период;
- работы педагогов-лингвистов (Е.А. Браславская, Е.Н. Гром, Л.Н. Ваулина, Н.А. Михеева, Е.И. Пассов, А.Д. Райхштейн, Г.В. Рогова, В.В. Сафонова, Е.Г. Тарева, Д.В. Щукин), создающие основу теоретического осмысления вопросов становления и развития подходов к обучению иностранным языкам.

В процессе исследования использовались следующие группы научных **методов**. Для реконструкции процесса становления и развития подходов к обучению иностранным языкам применялись теоретические методы научного познания: классификация, периодизация, анализ, концептуализация, сравнение, обобщение, ретроспективный метод.

На предметно-научном уровне использовались различные методы, в том числе:

- историко-генетический – способствовал последовательному выявлению в анализируемых работах подходов к обучению иностранным языкам, что позволило представить историю их становления, динамику развития, показать современное состояние;
- конструктивно-генетический – содействовал выявлению этапов ста-

новления и развития подходов к обучению иностранным языкам;

– историко-хронологический – позволил установить последовательность изменений и тенденций в развитии подходов к обучению иностранным языкам в конце XX – первой четверти XXI в.;

– историко-системный – направлен на выявление особенного и общего в существующих подходах к обучению иностранным языкам, их функциональных связях, определение основных черт, цели и роли в усвоении языка, что в комплексе способствовало их рассмотрению как системы подходов к обучению иностранным языкам;

– историко-компаративистский – дал возможность провести сравнительно-сопоставительное изучение имеющихся подходов к обучению иностранным языкам.

#### **Источниковая база исследования:**

1) законодательные и нормативно-правовые акты в сфере образования (конец XX – начало XXI в.);

2) научные статьи и монографические исследования педагогов и методистов по иностранному языку;

3) учебно-методические материалы по теории и практике преподавания иностранных языков в России;

4) теоретические работы по истории образования, педагогике, лингвистике конца XX – первой четверти XXI в.;

5) материалы работы форумов и конференций учителей и преподавателей иностранных языков.

#### **Научная новизна результатов исследования**

1. Уточнены и конкретизированы дефиниции «подход», «подход к обучению», «подход к обучению иностранным языкам», дана авторская трактовка понятия «подход к обучению иностранным языкам».

2. Обоснована роль государственной образовательной политики, экономических, социокультурных и научно-педагогических факторов в развитии

подходов к обучению иностранным языкам.

3. Охарактеризованы проблемы, которые повлияли на развитие подходов к обучению иностранным языкам в указанный исторический период.

4. Определены этапы становления и развития подходов к обучению иностранным языкам в конце XX – первой четверти XXI в.

5. Представлена динамика развития, дана характеристика, систематизированы существующие в отечественном языковом образовании подходы к обучению иностранным языкам.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в расширении представления о развитии процесса обучения иностранным языкам в 90-е гг. XX – первой четверти XXI в., модернизации целей, задач и содержательного потенциала процесса преподавания иностранных языков, что дополняет и углубляет историко-педагогическое знание в области теории их преподавания. Уточнена трактовка ведущего термина исследования «подход к обучению иностранному языку», дана авторская трактовка понятия «подход к обучению иностранному языку», что дает возможность конкретизировать терминологический аппарат педагогической науки. Выявлены, изучены, систематизированы подходы к обучению иностранным языкам, что обогащает теорию языкового образования, расширяет представления о динамике их развития в зависимости от поставленных целей и задач перед дисциплиной «Иностранный язык», дающие возможность увидеть теоретические проблемы проектирования и моделирования содержания языкового образования. Итоги проделанной работы создают возможность для разработки типологизации и классификации подходов к обучению иностранным языкам. Теоретические обобщения и выводы могут служить источником дальнейших исследований по развитию отечественного историко-педагогического знания, языкового образования, способствовать теоретическому осмыслению имеющихся и разработке новых подходов к обучению иностранным языкам.

**Практическая значимость работы** состоит в том, что результаты, со-

держатся в исследовании, могут применяться при создании трудов по истории педагогики и развитию теории педагогической и методической мысли в России, при разработке и реализации программ по педагогическим и лингвистическим направлениям. Результаты осуществленного историко-педагогического исследования могут быть применены в процессе подготовки будущих учителей иностранных языков для понимания процесса эволюции подходов к обучению иностранных языков. Систематизированные данные о существующих в подходах к обучению иностранным языкам могут способствовать усилению их интегративного использования в образовательном процессе; переосмыслению, актуализации и/или возникновению новых подходов к обучению иностранным языкам. Научный материал может стать полезным научно-педагогическим работникам, преподавателям педагогических и лингвистических дисциплин, аспирантам, докторантам, соискателям ученой степени по педагогической специальности, а также всем, кто интересуется историей образования как учебным предметом и как сферой научной деятельности, педагогической наукой и вопросами преподавания иностранного языка.

### **Этапы исследования**

Диссертационное исследование осуществлялось с 2022 по 2024 гг.:

1. Первый этап (2022 г.) – формулирование темы, создание источниковой базы, определение модели диссертационного исследования. На данном этапе проводились анализ, синтез, систематизация, классификация и периодизация материала. Результатом стали сбор, структурирование научно-педагогической литературы, периодических изданий по теме исследования.

2. Второй этап (2023 г.) – формирование гносеологической модели исследования; систематизация и концептуализация теоретического материала; историко-педагогическое осмысление изученной научной литературы.

3. Третий этап (2024 г.) – формирование теоретико-методологической модели исследования; осуществление рефлексии полученных результатов исследования; формулирование научно-теоретических обобщений; подготовка дис-

сертационной работы и ее оформление.

**Апробация результатов исследования.** Основные положения диссертационного исследования докладывались на международных и всероссийских научных конференциях: «Практико-ориентированная подготовка педагога-исследователя в вузе» (Саранск, 14–15 сентября 2022 г.), «Проблемы теории и методики профессионального лингвистического образования» (Казань, 17 марта 2023 г.), «Актуальные проблемы и современные технологии преподавания иностранных языков в неспециальных вузах» (Воронеж, 22–23 марта 2023 г.), «Soft&Hard Skills: от школы к успеху в карьере» (Химки, 6 апреля 2023 г.), «Дистанционное обучение в высшем образовании: опыт, проблемы и перспективы развития» (Санкт-Петербург, 19 апреля 2023), «Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования» (Брянск, 20–21 апреля 2023 г.), «Реализация идейного потенциала историко-педагогического знания в контексте современной образовательной политики» (Оренбург, 28–30 сентября 2023 г.), «Язык-Семиотика-Культура» (Минск, 20–21 ноября 2023 г.), «Дистанционное обучение в высшем образовании: опыт, проблемы и перспективы развития» (Санкт-Петербург, 19 апреля 2024 г.), «Вьюновские чтения» (18 апреля 2024 г.), «Национальное единство и региональное многообразие историко-педагогических интерпретаций прошлого и настоящего в развитии педагогической науки, системы образования и семьи» (Калуга, 26–28 сентября 2024 г.).

Положения и выводы диссертационного исследования прошли обсуждение на заседаниях кафедры педагогики и профессионального образования, кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» (2023–2024 гг.).

**Публикации по теме исследования.** Результаты диссертационного исследования отражены в 16 публикациях общим объемом 4,99 п.л., в том числе 5 – в научных изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ.

**Личный вклад автора в исследование:** изучен значительный массив научно-педагогических работ о существующих подходах к обучению иностранным языкам в 90-е годы XX – первой четверти XXI в.; осуществлен анализ ключевых факторов, повлиявших на развитие подходов к обучению иностранным языкам; представлена государственная образовательная политика в области преподавания иностранных языков; выявлены и обобщены существующие проблемы в обучении иностранным языкам; дана авторская трактовка термина «подход к обучению иностранным языкам»; реконструирован процесс становления и развития подходов к обучению иностранным языкам в конце XX – первой четверти XXI в., определены этапы их развития, выявлены, представлены в хронологическом порядке, проанализированы подходы к обучению иностранным языкам, разработана схема, в которой систематизированы основные подходы к обучению иностранным языкам.

**Достоверность и обоснованность результатов и выводов исследования** обусловлены опорой на системный характер его теоретико-методологических оснований. Диссертационная работа выполнена в контексте современного педагогического знания. Избранные методы проведения анализа соответствуют современной методологии педагогического исследования. Результаты, полученные в ходе исследования, апробированы на ежегодных научных и научно-практических конференциях.

**На защиту выносятся следующие основные положения:**

1. «Подход к обучению иностранным языкам» – это главная стратегия организации процесса обучения иностранному языку, которая задает его направление и содержание, определяет цель, задачи, выбор методов и средств обучения, воспитания и развития личности в рамках дисциплины «Иностранный язык».

2. В наибольшей степени на процесс модернизации системы обучения иностранному языку, возникновение новых подходов к его изучению повлияли: экономический фактор (расширение внешнеэкономических и финансовых свя-

зей, торговли, становление и развитие рыночной экономики, глобализация, открытие совместных предприятий, технологическая модернизация промышленности); социокультурный (усиление международного сотрудничества в различных сферах деятельности). Государственная образовательная политика в области преподавания иностранных языков декларировалась необходимостью взаимодействия с представителями других стран, содействия взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, что актуализировало практическое владение иностранными языками. В связи с этим были модернизированы задачи обучения иностранным языкам: уметь вести коммуникацию на изучаемом языке, обладать социокультурными знаниями, использовать язык для получения новых знаний (на уровне среднего и среднего общего образования); иметь навыки социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающие адекватность социальных и профессиональных контактов, уметь осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения (уровень высшего образования). Государственная образовательная политика способствовала интенсивным научным исследованиям в области совершенствования, оптимизации изучения иностранных языков, педагогическая общественность сконцентрировала свое внимание на разработке подходов, которые содействовали их более продуктивному усвоению. Поэтому научно-педагогический фактор можно выделить как значимый в возникновении новых подходов к обучению иностранным языкам.

3. Необходимость модернизации процесса обучения иностранным языкам в коммуникативном и культурологическом аспектах выявила недостаточность грамматико-переводной направленности процесса обучения для формирования коммуникативных навыков и получения знаний о культуре страны изучаемого языка в целях успешного межкультурного взаимодействия. Проблемы, которые существовали в системе преподавания иностранных языков и которые впоследствии в наибольшей степени оказали существенное влияние на возникновение и развитие подходов к обучению иностранным языкам: определение содержания

обучения и воспитания средствами предмета «Иностранный язык»; разработка системы современных методов и приемов обучения; вопросы формирования коммуникативной и социокультурной компетенций; обучение профессионально-направленному иностранному языку; использование информационно-коммуникационных технологий; развитие языковых способностей обучающихся и их мотивации; осуществление непрерывности и преемственности в изучении иностранного языка на разных ступенях обучения; тестирование для контроля знаний по иностранному языку.

4. Становление и развитие подходов к обучению иностранным языкам в конце XX – первой четверти XXI в. можно разделить в хронологическом порядке на три этапа в соответствии с поставленными государством целями и задачами изучения дисциплины «Иностранный язык», выявленными содержательными идеями и передовыми для своего времени взглядами: первый этап (модернизационный) – 90-е гг. XX в. В рамках данного этапа происходили модернизация существующих подходов, зарождение и становление новых подходов к обучению иностранным языкам. Важным трансформационным моментом стал переход от переводного к коммуникативному подходу в обучении иностранным языкам. Второй период (полипарадигмальный) – 2000–2010 гг. – отразил многообразие существующих парадигм о том, как оптимальным образом реализовать поставленные цели и задачи обучения иностранным языкам, а, следовательно, поиск педагогами наиболее эффективных подходов для формирования коммуникативных навыков и получения культурологических сведений о стране. Третий этап (стабилизационный) – 2011–2024 гг. – характеризуется некоторой стабилизацией темпов разработки подходов, а также сосуществованием разнонаправленных подходов к обучению иностранным языкам. В рамках каждого этапа существовали доминирующие подходы, которые становились инновационными для конкретного периода, но использовались наряду с традиционными подходами, обогащая их и дополняя.

5. В период 90-х гг. XX в. интерес научно-педагогической общественно-

сти был сконцентрирован на ревизии общедидактических подходов – деятельностного, личностно-ориентированного, системного, дифференцированного, но особенное внимание было обращено на анализ коммуникативного и культурологического подходов. В это время разрабатываются основы социокультурного подхода к обучению иностранным языкам. Определенный интерес представляли прототипический, уровневый и многоуровневый, функциональный и некоторые другие. В начале XXI столетия еще более усиливается коммуникативно-культурологическая направленность процесса обучения иностранным языкам, в связи с чем стремительно развиваются два магистральных подхода – коммуникативный и культурологический. Научный и практический интерес к ним повлек значительное увеличение числа исследований, что привело к возникновению коммуникативно-деятельностного, коммуникативно-этнографического, коммуникативно-ориентированного, коммуникативно-когнитивного, коммуникативно-сознательного и некоторых других подходов, что, по мнению некоторых ученых приводит к терминологической путанице. Инвариантами культурологического подхода к обучению иностранным языкам стали лингвострановедческий, интерлингвокультурный, лингвокультуроведческий, социолингвистический, социокультурный, межкультурный и некоторые другие. В это время получили развитие единый подход, интегративный, личностно-гуманный, проблемный, проектный, системно-деятельностный, системно-структурный, творческий, циклический и другие. В период первого десятилетия XXI в. после общего теоретического обоснования компетентностной парадигмы образования наблюдается значительный всплеск исследований компетентностного подхода в обучении иностранным языкам. В период 2011–2024 гг. ученые-педагоги уделяют особое внимание формированию у обучающихся коммуникативной и социокультурной компетенций, что актуализировало дальнейшее развитие коммуникативного и культурологического подходов и их инвариантов как стратегических в реализации государственной образовательной языковой политики. Постоянное развитие ИКТ и их использование в процессе обучения иностран-

ным языкам способствовало появлению информационно-коммуникационного и дистанционного подходов. Ученые-педагоги также разрабатывают частные, нетривиальные подходы к обучению иностранным языкам, такие как историко-семантический, синергетический, гендерный, студентоцентрированный, семиотический, партисипативный и другие. В последние годы внимание научно-педагогической общественности обращается на экосистемный подход к обучению иностранным языкам.

**Структура и объем диссертации.** Диссертационное исследование состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (356 наименований), 1 рисунка, 1 приложения.

## ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

### §1 Характеристика понятия «подход к обучению иностранным языкам»

Гуманитарный характер педагогического знания, порождающий множественность ракурсов, многоаспектность, дополнительность, делает актуальной такую форму знания, как подход. «По сравнению с методом, моделью, парадигмой, это менее директивное методологическое образование, которое заведомо предполагает альтернативы» [40]. В самом общем смысле подход – это совокупность исследовательских или практических установок (идей, положений, принципов) вместе со способами и средствами изучения или преобразования объектов.

В педагогике подход выступает некой платформой, основанием, ракурсом понимания, описания, преобразования образовательной реальности.

Н.А. Лызь считает «подход» наиболее распространенной формой научно-педагогического знания наравне с «понятиями», «закономерностями», «принципами», «условиями», «моделями», «технологиями», «теориями» [174].

Подчеркнем, что Н.А. Лызь относит подход не «к организаторам производства знания, а к его формам», а также констатирует, что «разработанные в педагогике личностно-ориентированный, гуманитарно-целостный, культурологический и многие другие подходы имеют общие формальные внешние черты и концентрируют в себе огромный пласт научно-педагогического знания».

Рассмотрим трактовку термина «подход» в научно-педагогических работах.

В педагогических исследованиях отмечается, что термин подход «дает описание основных механизмов, которые создают движение явлений в процес-

се; является совокупностью взаимосвязанных понятий, способов и идей в педагогической деятельности, а также методологическим инструментом для решения трудных задач в педагогике» [278, с. 108].

Если рассматривать прямое значение термина «подход» от глагола «подходить», то становится понятным, что главным пониманием сущности «подхода» является то, как следует подходить к чему-то/кому-то. В нашем случае речь идет о том, как подходить к организации процесса обучения иностранному языку, чтобы сделать его более эффективным.

И.Н. Семенов рассматривал «подход» как «некое видение изучаемой реальности, которая при помощи базовых понятий концептуализируется и категоризируется. Данная изучаемая реальность осваивается и преобразовывается путем конкретной деятельности в достижении целей и решения практических задач» [275]. Е.А. Большакова в своем исследовании пишет, что «подход» поглощает метод. Определяя подход аксиоматическими и целевыми установками, исследователь начинает работу с выбранным объектом [22].

А.А. Грицанов определяет подход как «комплекс парадигматических, синтагматических и прагматических структур и механизмов в познании и/или практике, характеризующий конкурирующие между собой (или исторически сменяющие друг друга) стратегии и программы в философии, науке, политике или в организации жизни и деятельности людей» [73, с. 526]. Ученый поясняет, что в более широком смысле вся наука представляет собой особый «подход» к миру, к натуралистической парадигме, которая уже достаточно сильно утвердилась в содержании и мировоззрении образования.

Отмечается, что современная наука оформлялась как особый «подход» к миру в XVI-XVIII вв. Русский философ А.А. Зиновьев, в свою очередь, считает «подход» чаще употребляемым термином в профессиональной науке. Он считает, что это способ мышления и познания реальности [110, с. 120].

И.Н. Семенов определяет «подход» как совокупность установленных принципов педагогики, включающих в себя особые коммуникации и техноло-

гии обучения при определенных организационных и педагогических условиях [275, с. 36]. В «Словаре практического психолога» С.Ю. Головин характеризует «подход» как совокупность приемов и способов при воздействии на что-то или в изучении чего-то [283].

В «Педагогической энциклопедии» термин «подход» является: 1) совокупностью приемов и методов в исследовании некой педагогической проблемы; 2) процедурой построения методов и проектов деятельности; 3) совокупностью приемов и способов в воздействии на кого-нибудь и изучении чего-нибудь; 4) определенной позицией к проблеме или явлению, а также совокупностью приемов и способов в осуществлении деятельности, основываясь на некой идее или принципе [219].

О.Р. Кудаков, исследуя термины «подхода» и «подходности» в современной педагогике, приходит к выводу, что «подход» – это живое существо, которое эволюционирует. Исследователь рассмотрел хронологию появления «подхода» и объясняет его как: 1) примитивный уровень, включающий в себя группу методов, затем добавляя метод и принцип; 2) технологический и процессуальный уровень, на котором происходит развитие; 3) уровень становления, называющийся «парадигмальный подход» [152, с. 34].

О «подходах» как о методах в широком смысле говорит Е.Г. Тарева. Она рассматривала их в исторической ретроспективе и заявляла, что появление подходов в педагогике необходимо квалифицировать как «инновационную тенденцию». Сменяя друг друга, подходы ломали лингводидактические стереотипы для достижения необходимого результата [299, с. 99].

А.И. Кукуев и В.А. Шевченко, исследуя современные подходы в образовании, рассматривают термин «подход» как методологическую концепцию. Под методологической концепцией учеными понимается система знаний об основах и структуре педагогической теории, о принципах подхода и методах получения знаний, которые отражают педагогическую реальность как систему действий, направленных на получение таких знаний, и обоснование программ,

логики и методов, оценка специфически научного качества педагогических исследований. Главным признаком «подхода» является научность. Преподаватель применяет «подход» к реализации своей непосредственной деятельности через набор взаимосвязанных «целей, ценностей, принципов, методов практической деятельности или исследований в соответствии с требованиями существующей образовательной парадигмы» [158, с. 13].

Е.В. Титова понимает «подход» как теоретическую и логическую основу, которая направлена на рассмотрение, анализ, описание, проектирование, и построение чего-либо в виде теории, структуры, модели, тезиса, идеи, гипотезы и т.д. Являясь совокупностью специфически связанных методов и приемов осуществления деятельности «подход» соответствует определенной идее или принципу. Следовательно, согласно точке зрения Е.В. Титовой, «подход» можно соотнести с понятиями «принцип, позиция, идея, метод, качество, особенность» [303, с. 4].

А.Е. Фирсова определяет, что подход в некоторых случаях полностью исчерпывается стратегическим принципом или их сочетанием, в других – подход подразумевает мировоззрение, а в-третьих – применение определенного подхода также подразумевает одновременное применение набора процедур и методов. При всем разнообразии подходов, по мнению А.Е. Фирсовой, их все же следует отнести к уровню философской методике и уровню общенаучных принципов и процедур познания [317, с. 505-506].

Говоря о понятии «подход», И.А. Зимняя дает следующее определение: «Точка зрения, обуславливающая исследование, проектирование, организацию того или иного явления, процесса (образования)» [106, с. 21]. Автор также ссылается на определение данного понятия в толковом словаре русского языка В.И. Даля, в котором говорится, что «подход» – это «идти из-под чего-то, т.е. находится в основе чего-то» [106, с. 21].

Будучи способом концептуализации знаний, подход определяется некой идеей или концепцией, которая основывается на одной или более категориях.

Говоря о подходе в образовании, И.А. Зимняя рассуждает о смыслообразующих категориях подхода. Например, системный подход подразумевает категорию «система», проблемный подход содержит категорию «проблема», компетентностный подход включает в себя категории «компетенция» и «компетентность». Согласно автору, история педагогической науки насчитывает множество различных подходов как к преподаванию иностранных языков, так и к обучению в целом [106, с. 22].

И.А. Зимняя представляет нам следующую классификацию подходов, согласно разным основаниям, например: 1) научные дисциплины включают в себя: психологический, философский, педагогический, антропоцентрический, междисциплинарный; 2) по целеполаганию она отмечает подходы: деятельностный, культурологический, личностный; 3) касательно организации рассмотрения: системный, комплексный, структурный.

Согласно вышесказанному, подходы не исключают друг друга, наоборот, некоторые из них могут дать начало развитию и совершенствованию других подходов. Подход реализует разные планы рассмотрения одного и того же явления. Педагог также отмечает, что существуют как подходы, которые немного ограничены в сфере своего использования (например, только в образовании), так и более общие подходы, которые охватывают множество других состояний и явлений [106, с. 22].

Среди различных трактовок понятия «подход», существующих в научной литературе, М.Н. Ветчинова выделяет такое определение: «подход – это генеральная стратегия образования, обозначает цель, содержание обучения, принцип отбора содержания обучения и принцип организации учебного процесса, дидактическую обработку содержания обучения, уровни усвоения знаний» [41, с. 201]. Важной является мысль о том, что подход определяет обучающую деятельность педагога и учебную деятельность студента, а следовательно, и их взаимодействие между собой. Именно от конкретного подхода к обучению и зависит выбор необходимых средств, методов, приемов и технологий.

Понятие «подход» отражает мировоззренческую позицию исследователя и его необходимо рассматривать как комплексное педагогическое средство со следующими компонентами, а именно: 1) терминология, 2) принципы, 3) методы и приемы.

Таким образом, изучение различных трактовок термина «подход» дает возможность выделить те характеристики, которые наиболее часто встречаются в определениях, которые дают ученые: «подход» – это генеральная стратегия, форма знания, точка зрения или теоретическая основа, которая определяет цель, содержание и организацию учебного процесса, включая принципы отбора и дидактическую обработку содержания, а также методы преподавания.

Стоит сказать, что в научной литературе термин «подход» часто синонимизируется с понятием «метод», хотя ученые склонны видеть в них два различных термина. Выбор метода обучения обусловлен подходом к обучению, к организации образовательного процесса.

Изучение термина «подход» в зарубежной научной литературе дает понимание, почему некоторые отечественные методисты считают «подход» и «метод» синонимами.

В научный оборот термин «подход к обучению» (approach (англ.) – подход, подступ) ввел в 1963 году английский методист А. Энтони, по мнению которого термин обозначает исходные положения относительно природы языка и способов его изучения. В нем описывается характер преподаваемого предмета, и он является аксиомой. Он четко определил три уровня концептуализации и организации, а именно: подход-метод-техника. Согласно модели А. Энтони, подход часто остается неоспоримым. Современные ученые-педагоги и лингвисты со временем дополняли предложенную А. Энтони модель, что впоследствии отнесло метод к подходу, который по своей организации определялся как план и находил практическую реализацию в процессе [350].

Такой схемой А. Энтони попытался описать все операции по обучению языку как простые иерархические отношения между подходом, методом и тех-

никовой, не принимая во внимание сложные связи между промежуточными факторами, такими как требования социума, организация и ограничения, эффективность обучения и потребности обучающихся.

Аналогичную точку зрения мы находим у лингвистов Т. Роджерса и Дж. Ричардса, которые отмечают, что подход включает в себя теоретические принципы, предположения и убеждения относительно изучения и преподавания языка. Предметами подхода являются теория языка и теория обучения. В теории языка содержится модель языковой компетенции, фундаментальные характеристики языка и его использования. Также центральный процесс обучения и условия, способствующий успешному овладению языком, описан в теории языка. Дж. Ричардс и Т. Роджерс сохранили термин «подход» для обозначения того, что он означает в рамках концепции А. Энтони, то есть для обозначения в первую очередь теоретических аксиом, регулирующих язык, изучение и преподавание языка. Т. Роджерс и Дж. Ричардс утверждали, что подход не определяет процесс преподавания языка, а является проектом, связывающим подход с процессом. Таким образом, они ввели новый термин «проект», чтобы обозначить то, что А. Энтони обозначал термином «подход». Проект, однако, шире, чем подход А. Энтони, поскольку он включает спецификации: содержание обучения (то есть учебного плана), роли учащихся, роли учителей, учебные материалы, их типы и функции. У преподавателя должен быть сформирован собственный процесс обучения с особым взглядом на язык и теорию обучения [356].

Когда А. Энтони представил свою структуру, она приветствовалась как полезный инструмент для понимания различных видов деятельности по обучению языку, и она использовалась в течение длительного времени. Однако отсутствие точной формулировки структуры привело к широкому распространению недовольства ею. Сам А. Энтони считал, что модификации и уточнения его концепции «возможны» и даже «желательны» прежде всего потому, что различие между подходом и методом, с одной стороны, и методом, и техникой,

с другой стороны, не было четко очерчено. Подход и метод используются взаимозаменяемо, в некоторой литературе по обучению говорится о размытых границах между ними. Во-вторых, включение конкретных элементов в составную часть иногда основывается на субъективных суждениях. Например, А. Энтони рассматривал практику по образцу как метод, а имитацию – как технику, хотя на самом деле оба они могут быть классифицированы как методы, потому что они оба относятся к последовательности действий, выполняемых в аудитории, подсказанных преподавателем и практикуемых обучающимся [355, с. 84].

Однако в зарубежной педагогике М.А. Кларк заключил, что модель А. Энтони не соответствует требованиям организации учебного процесса. Он утверждал, что данная модель не служит цели, для которой А. Энтони ее разработал по определенным причинам. «Подход», ограничивающий перспективу изучения языка и преподавания, служит препятствием, а не поощрением профессионального роста. «Метод», по его мнению, расплывчат, потому как он означает практически все, и, в результате, ничего не значит. А «техника», создает впечатление, что преподавательскую деятельность можно понимать как абстракции, вырванные из контекста, в котором она происходит, и скрывает тот факт, что работа в аудитории представляет собой динамическое взаимодействие разнообразных систем.

Радхика Капур относит «подход к обучению» к теории и практике обучения и к тому, какое влияние этот процесс оказывает на социальные, культурные, экономические и политические знания обучающихся. По его мнению, совершенствование «подходов к обучению» рассматривается как эффективное и стоящее дело, ведущее к повышению градации общей системы образования. Понятие «подход к обучению» служит руководством для отдельных лиц, преподавателей образовательных учреждений, с точки зрения способов, которые они должны применять на практике, чтобы привести к обогащению системы общего образования. Высказывается точка зрения способности вносить изменения в методы преподавания и учебные стратегии самим преподавателем.

Иными словами, «подход к обучению» это предоставление преподавателю информации, необходимой для применения на практике инновационных методов при выполнении задач и различных видов образовательной деятельности [353].

На всех уровнях образования считается важным совершенствование «подходов к обучению». Р. Капур считает, что проведение исследований на регулярной основе, поможет преподавателю и студенту работать в сотрудничестве и интеграции друг с другом, добиваясь улучшения подходов. В его исследовании типы педагогических подходов сформулированы следующим образом: открытый подход, подход интегрированного обучения, подход исследовательского обучения, подход дифференцированного обучения, подход эмпирического (экспериментального) обучения, подход оценки знаний студентов, бихевиористский подход, конструктивистский подход, рефлексивный подход.

Дж. Хармер отмечает теоретический характер сущности подхода и подчеркивает, что термин «подход используется для обозначения теорий о природе языка и его изучении, которые являются источником того, как что-то делается в аудитории» [350, с. 61]. Подход описывает, как люди приобретают свои знания языка, и делает заявления об условиях, которые будут способствовать успешному изучению языка [350, с. 62]. По его мнению, существует большое количество различных подходов, и многие преподаватели не уверены, какой из них выбрать.

Таким образом, зарубежные исследователи полагают, что «подход к обучению» – это комплекс теоретических представлений о природе языка и методах его изучения, которые служат основой для практического применения инновационных методов обучения, определяя модель языковой компетенции и структуру образовательного процесса.

В отечественной педагогической мысли М.Н. Вятютнев определяет подход к обучению как аксиоматический, потому как он принимается на веру и признается, а также не требует доказательств. Подход к обучению – это точка зрения на сущность предмета [53].

И.А. Зимняя считает термин «подход к обучению» многозначным. Во-первых, она относит подход к обучению к мировоззренческой категории, где проявляются социальные установки обучающихся. Во-вторых, она определяет его как глобальную, системную организацию и самоорганизацию учебного процесса, который включает в себя субъекты педагогического взаимодействия, а именно преподавателя и студента. Анализируя учебный процесс, она рассматривает «подход» с точки зрения обучающего (преподавателя) [107, с. 25].

Е.Ю. Ромашина пишет, что подход к обучению представляет собой «особую тенденцию в развитии отечественного образования, заключающуюся в определении целей, задач, содержания, методов и средств обучения и воспитания» [256].

В новом словаре методических терминов и понятий Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин определяют его как «базисную категорию методики, которая выделяет определенную стратегию обучения и метод обучения для реализации выбранной стратегии» [2, с. 200]. Ученые-педагоги рассматривают подход как сущность обучаемого предмета [2, с. 200].

Е.Н. Степанов и Л.М. Лузина исследовали подходы в воспитании и рассматривали «подход к обучению» как комплексное педагогическое средство, которое состоит из трех компонентов: 1) основные понятия; 2) основные правила осуществления образовательной деятельности; 3) приемы и методы построения образовательного процесса [290, с. 138].

Е.В. Бондаревская дала «подходу» следующее определение: «Это осознанная ориентация педагога-исследователя или педагога-практика на реализацию в своей деятельности определенной совокупности взаимосвязанных ценностей, целей, принципов, методов исследовательской или практической педагогической деятельности, соответствующую требованиям принятой образовательной парадигмы» [23, с. 17].

В связи с этим А.И. Кукуев заключает, что «подход», являясь методологической категорией, связан с научной парадигмой и опосредован ею, в первую

очередь в ее ценностном компоненте, с акцентом также на теорию и технологию подхода. Важность подхода заключается в том, что он служит посредником и связующим звеном между методологией и теорией, отвечая на вопрос о том, как положения лежащей в основе теории могут быть реализованы в исследованиях.

Как отмечается во многих работах вышеперечисленных отечественных ученых-педагогов, методистов и зарубежных исследователей «подход к обучению» играет фундаментальную роль и является доминирующей идеей, на которой основан метод обучения. Таким образом, под «подходом к обучению» надо рассматривать методологическую основу преподавания, совокупность базовых положений, определяющих постановку целей и технологию формирования различных компетенций обучающихся.

В 1980-е годы в отечественной лингводидактике ученые-педагоги начали уделять особое внимание различным подходам к преподаванию. Ученые обратились к разностороннему рассмотрению дефиниции «подход к обучению иностранным языкам», обогатив отечественную науку различными характеристиками данного понятия.

Важно отметить, что существуют как общедидактические подходы к обучению различным дисциплинам (математика, история, литература и т.д.), так и специализированные подходы, характерные исключительно для преподавания иностранных языков. К числу первых можно отнести системный, деятельностный, дифференцированный и личностно-ориентированный подходы, которые обеспечивают комплексный подход к обучению. Ко вторым, такие как лингвокультурный и страноведческий, которые акцентируют внимание на языке и культуре страны.

Подход дает представление об определенной стратегии получения языковых знаний, которая, в свою очередь, служит базой для выбора методов и приемов обучения.

Понятие «подход к обучению иностранным языкам» всесторонне изучался в отечественной и зарубежной педагогике. Выделим исследования следующих ученых-педагогов и лингвистов: Э.Г. Азимов, Е. А. Большакова, М.Н. Вятютнев, С.Ю. Головин, А.А. Грицанов, И.А. Зимняя, А.А. Зиновьев, И.Л. Колесникова, О.Р.Кудаков, М.В. Ляховицкий, Т. Роджерс, Дж. Ричардс, И.Н. Семенов, В.В.Сериков, Е.Г. Тарева, А.Н. Щукин, А. Энтони, Т.Г. Юсупова и др.

Так, Г.Д. Томахин писал, что подход к преподаванию иностранных языков – это слепок (понятие) отдельной вещи. В данном случае подход – это попытка развития картины мира обучающегося через познание языка, в которой словесный образ предмета или отношения выступает как форма логического отображения бытия [301, с. 80]. Ученый считает, что изучение иностранного языка напрямую связано с изучением картины мира, характерной для изучаемого языка, а для успешного обучения существуют подходы, как например, лингвострановедческий в данном случае.

Анализируя существующие подходы к обучению иностранным языкам, А.Н. Щукин предложил основанием для их выделения считать: 1) объект обучения, в который входит: язык, речевая деятельность и речь; 2) способ обучения (сознательный, прямой, деятельностный). Говоря о характеристике подходов к обучению с позиции объекта обучения, он выделял языковой, речевой, речедетельностный подход. Прямой, сознательный, деятельностный подход он выделял с позиции способа обучения языку. «Подход к обучению» называется базисной категорией методики, которая показывает взгляды исследователя языка. А.Н. Щукин также в своих исследованиях говорит о том, что «подход» показывает выбранную стратегию обучения, служащая началом выбора методов и приемов преподавания языка.

В словаре Лонгмана Джек К. Ричардс и Ричард Шмидт дают определение «подхода к обучению» иностранных языков как теорию, философию и принципы, лежащие в основе определенного набора педагогических практик. На обсуждение также выносятся мнение, поддерживающее методику А. Энтони, что

преподавание языка зачастую обсуждается с точки зрения трех взаимосвязанных аспектов: подхода, метода и техники. Различные теории о природе языка и о том, как изучаются языки представляют собой «подход»; разные способы преподавания языка – это «метод», а разные методы используют разные виды деятельности в аудитории, что является «техникой» [352, с.29]. В качестве примеров выделяются такие подходы, как: устный, когнитивный, коммуникативный.

Я.М. Колкер и Е.С. Устинова уточняют определение понятия подход к преподаванию иностранных языков, что приводит их к выводу о том, что понятие подход и метод как дидактические понятия нередко подменяют друг друга. Однако подход все же отражает некую теорию или парадигму исследования, а метод совмещается с одним или несколькими подходами. Подход, представляющий собой теорию, основывается на определенной совокупности принципов и отражает процесс образования и саму концепцию взаимоотношений субъектов в образовательном процессе [138, с. 29].

Фокусируясь на обучающемся, подход носит теоретический характер, а согласно методическим принципам и выбранному подходу определяется и технология обучения.

Для нашего исследования определенный интерес представляет попытка ученых вычленив наиболее типичные подходы к обучению иностранным языкам, начиная от подходов, которые существовали на протяжении нескольких десятилетий и заканчивая появлением относительно новых подходов: бихевиористский, натуральный, сознательный, коммуникативный, сознательно-коммуникативный, рефлексивный, межкультурный, суггестопедический, конструктивистский, социально-когнитивный, схематический.

Упомянутые подходы имеют свои характеристики и определения, но некоторые из них могут как работать совместно и «уживаться», так и противоречить друг другу. Я.М. Колкер и Е.С. Устинова утверждают, что подходы делятся между собой отдельными технологиями и приемами, не противореча при

этом единой концепции, и все это возможно благодаря их большому разнообразию [138, с. 31].

Исследуя традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка, Е.Г. Кашина указывает, что «подход к обучению» является «реализацией ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии с помощью того или иного метода обучения» [127, с. 26].

И.Л. Колесникова полагает, что о подходе к обучению иностранному языку следует говорить в широком и узком смысле. В узком смысле «подход к обучению» основывается на одном из его компонентов, выделяя дидактический, лингвистический и методический подход. В качестве примера она проводит структурный, индивидуальный и интегрированный подходы. Также ученый обращает внимание на сравнение английского термина «approach» и русского термина «подход», указывая, что в узком значении данному термину соответствует значение «принцип обучения». В широком смысле «подход к обучению» выражает наличие всех компонентов, подразумевая под этим направление в обучении, которое основывается на всех базисных для методики наук.

Историческое осмысление любой научной теории основывается на изучении процессов ее развития, показывая современные тенденции и выявляя закономерности. Н.А. Кафтайлова, в свою очередь, трактует термины «метод» и «подход» как синонимы. Она объясняет это тем, что «подход к обучению» - это направление, которое появилось по новому социальному заказу и задает ориентиры «для построения лингводидактических моделей всех ступеней образовательной системы» [125, с. 100]. «Подходы к обучению иностранным языкам появлялись и менялись в соответствии с требованиями времени. Своего рода трансформация являлась причиной возникновения и развития новых подходов, которые могли быть более прогрессивными и актуальными» [125, с. 102].

Т.Г. Юсупова считает подход к обучению иностранным языкам «методической и теоретической базисной основой, которая определяет стратегию обучения и методику» [345].

При определении методологических механизмов построения модели обучения С.В. Чернышов в своем исследовании опирается на «подходы» к обучению иностранным языкам, которые сложились в методической науке, выделяя когнитивный, коммуникативный, компетентностный, социокультурный, выявляя в них потенциал к развитию поликультурной языковой личности у обучающихся. Он предлагает рассматривать «подход» к обучению иностранным языкам «как упорядоченную, обобщенную и логически выстроенную концепцию, положенную в основу наиболее успешной реализации стратегической цели обучения иностранным языкам на том, или ином этапе развития человеческого общества» [325, с. 22].

О.В. Михалева определяет «подход к обучению» иностранным языкам как стратегию, которую выбирает преподаватель во время обучения дисциплине. Отметим, что эта категория является одной из основных не только с точки зрения методологии, но и формирует лингводидактическую основу образовательного процесса. Данный процесс дает нам представление о выбранной преподавателем стратегии, которая, в свою очередь, определяет приемы и методы преподавания иностранных языков. В методике обучения иностранным языкам «подход к обучению – это основная категория методологии, которая дает представление о взглядах исследователя или преподавателя как на сам язык, так и на то, как им овладевают» [197, с. 31]. Являясь элементом системы преподавания языка, подход формирует наиболее общую лингводидактическую основу преподавания и дает представление о выбранной стратегии обучения, которая, в свою очередь, выступает основой для выбора приемов и методов преподавания языка [197, с. 32].

М.Н. Милеева утверждает, что в «тот или иной подход в преподавании иностранных языков предлагает определенные визуальные формы и обеспечивает слушателей разнообразными стратегиями работы» [190, с. 64].

И.А. Сотова понимает данный термин как «базисную категорию методики, которая определяет стратегию обучения и влияет на выбор метода» [288, с.

430]. Тактической моделью процесса обучения выступает определенный подход, который реализуется через различные методы обучения.

Исследования методистов всегда направлены на поиски эффективных путей для становления личности обучающегося через содержание предмета «Иностранный язык». Анализируя научно-методическую литературу, О.В. Володина считает, что подход к обучению иностранным языкам – это стратегическая модель обучения языку и культуре, в которой находятся определенные ориентиры (социально-педагогические, психологические, дидактико-методические) [50, с. 63]. Концепция или точка зрения находится в центре подхода, которая определяет основное направление образовательного процесса. Так, подход приобретает парадигмальные черты, будучи основной стратегией образования и воспитания.

Специально подчеркнем: современные ученые обращают внимание на тот факт, что «среди исследователей нет единства мнений в отношении данного термина и его основных характеристик» [205, с. 137].

Таким образом, проанализировав исследования ученых-педагогов о сущности подхода к обучению иностранным языкам, изучив сформулированные ими определения, мы можем прийти к выводу, что общими моментами как для зарубежных, так и отечественных ученых являются следующие: «подход» является наиболее распространенной формой научно-педагогического знания, в котором концентрируется совокупность идей, лежащих в основе педагогической деятельности. В научных работах «подход» рассматривается как совокупность специфически связанных методов и приемов осуществления деятельности; соответствует определенной идее или принципу; точка зрения, обуславливающая исследование, проектирование, организацию того или иного явления, процесса (образования); генеральная стратегия образования, обозначает цель, содержание обучения, принцип отбора содержания обучения и принцип организации учебного процесса, дидактическую обработку содержания обучения, уровни усвоения знаний.

Ученые указывают на то, что главным признаком подхода является научность, а также отмечают тот факт, что подход постоянно эволюционирует.

Относительно «подхода к обучению» отечественные ученые считают, что данный термин представляет собой особую тенденцию в развитии отечественного образования, заключающуюся в определении целей, задач, содержания, методов и средств обучения и воспитания; играет фундаментальную роль и является доминирующей идеей, на которой основан метод обучения; методологическую основу преподавания, совокупность базовых положений, определяющих постановку целей и технологию формирования различных компетенций обучающихся. Зарубежные исследователи полагают, что это комплекс теоретических представлений о природе языка и методах его изучения, которые служат основой для практического применения инновационных методов обучения, определяя модель языковой компетенции и структуру образовательного процесса.

В отношении термина «подход к обучению иностранным языкам» зарубежные и отечественные ученые высказывают сущностно близкие мнения: определенная стратегия получения языковых знаний, которая, в свою очередь, служит базой для выбора методов и приемов обучения; реализация ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии с помощью того или иного метода обучения; теория, философия и принципы, лежащие в основе определенного набора педагогических практик; методическая и теоретическая базисная основа, которая определяет стратегию обучения и методику; стратегия, которую выбирает преподаватель во время обучения дисциплине.

Изучение и осмысление определений терминов «подход», «подход к обучению», «подход к обучению иностранным языкам» позволяет заключить, что «подход к обучению иностранным языкам» – это главная стратегия организации процесса обучения иностранному языку, задает его направление и содержание, определяет цель, задачи, выбор методов и средств обучения, воспитания и развития личности в рамках дисциплины «Иностранный язык».

Стоит отметить, что ученые констатируют факт отсутствия единой классификации подходов к обучению иностранным языкам.

## **§2 Влияние социокультурных, экономических и научно-педагогических факторов на развитие подходов к обучению иностранным языкам**

История преподавания иностранных языков в России в период 90-х гг. XX – первой четверти XXI века характеризуется поиском и разработкой подходов, которые оптимальным образом способствовали эффективному усвоению иностранного языка. Растущий интерес к изучению иностранного языка в конце 80-х – 90-е годы XX века стал следствием экономических, социокультурных изменений, которые происходили в стране в данный период, а научно-педагогическая мысль изучала, анализировала имеющиеся в арсенале подходы, а также разрабатывала новые, благодаря которым было возможно за короткий промежуток времени научить говорить на иностранном языке.

Международное положение и внешнеполитическая позиция России в системе мировых отношений 90-х годов XX века способствовали активизации изучения иностранных языков, что можно рассматривать как начало новой эпохи. Период постсоветской трансформации, характеризующийся распадом социалистического блока и перестройкой внешнеполитических и экономических связей, привел к необходимости адаптации населения нашей страны к новым реалиям. Активная внешнеполитическая деятельность оказала также значительное влияние на формирование нового миропорядка.

В контексте внешнеполитической деятельности России 1990-х годов, которая была обусловлена стремлением к сближению и расширению взаимодействия с западными странами, возникла необходимость в пересмотре подходов к обучению иностранным языкам.

Охарактеризуем факторы, которые в наибольшей степени повлияли на процесс модернизации системы обучения иностранному языку, а также способствовали возникновению новых подходов к его изучению.

Первым фактором следует назвать экономический фактор. Ф.В. Малхозова описывает начало радикальных экономических реформ в нашей стране 1992-1993 годов, которые происходили в максимально неблагоприятной обстановке, обусловленной распадом СССР. Автор указывает, что страна переходила к смешанной экономике рыночного типа, которая предполагала «глубокие качественные изменения не только в отношении собственности, институциональных основ экономики и системы управления, но и в характере функционирования производительных сил общества, воспроизводстве труда, капитала, общественного продукта, экономическом росте страны» [180, с. 391]. Одними из важнейших экономических реформ стали либерализация цен, переход на более жесткую финансовую и кредитную политику, принятие новой налоговой системы, произошли изменения во внешнеэкономической и валютной политике (свободный курс рубля).

В начале 90-х годов XX века существенные изменения происходят во внешнеэкономической и денежно-кредитной политике, которые оказали значительное влияние на расширение участия нашей страны в мировой торговле.

В России были проведены новые меры экономической политики, которые стали сигналом развития в стране рыночной экономики. 24 июня 1994 г. на о. Корфу (Греция) было подписано «Соглашение о партнерстве и сотрудничестве (СПС), учреждающее партнерство между Российской Федерацией, с одной стороны, и Европейскими сообществами и их государствами-членами, с другой стороны» [348, с. 424]. Данное соглашение включало в себя 11 разделов, среди которых были: политический диалог, торговля, экономическое, культурное и финансовое сотрудничество. Это самый масштабный по сферам взаимосвязи документ, затрагивающий институциональные и ценностные аспекты сотрудничества, экономическое и внешнеполитическое взаимодействие.

Глобализация в целом сблизила народы и культуры. Важную роль здесь играют иностранные языки, поскольку они позволяют людям эффективно общаться и строить прочные отношения.

Еще до распада СССР, в начале 1980-х гг., Россия активно сотрудничала с иностранными государствами в сфере технологий. Совместное сотрудничество позволяло укреплять дипломатические и экономические связи, обмен опытом с иностранными специалистами. Так, в 1966 году было создано совместное предприятие между Россией и Италией «АвтоВАЗ». В 1993 году Елабужский автозавод и корейский концерн Daewoo подписали протокол о намерениях, предусматривающий создание на базе ЕлАЗа мощностей по выпуску автомобиля Daewoo Racer. Первая попытка не была успешной, однако, в 2005 году совместное сотрудничество между странами создало Renault Logan.

В начале 1990-х гг. в России появляются первые заграничные банки, такие как Deutsche Bank (Германия, 1881), Банк Ллойдс (Англия, 1990), Crédit Lyonnais (Франция, 1993), Ситибанк (США, 1993), ING Bank (Люксембург, 1993) Райффайзенбанк (Австрия, 1996), что привело к расширению международной сети и возможности инвестирования в развивающуюся экономику.

Е.В. Штурба описывает 1996 год как начало глубоких изменений во внешней политике нашей страны. На пост министра иностранных дел был назначен Е.М. Примаков, который был нацелен серьезно пересмотреть стратегические приоритеты государства. «Главным и безусловным таким приоритетом стало достижение устойчивого и высокого экономического роста, а для этого был взят курс на разумную интеграцию России в мировую экономику, поскольку без такой интеграции долгосрочный и устойчивый рост невозможен» [336, с. 52].

Россия присоединяется к большой семерке, вступает в Парижский и Лондонский клуб банкиров, МВФ увеличивает финансовые вливания в российскую экономику, растет поток зарубежных инвестиций [336, с. 53]. «Отношения между Россией и Европой развивались по восходящей, рос объем товарооборота между сторонами, а также увеличивался объем капиталовложений западноевропейских стран в экономику России» [337, с. 53].

Таким образом, стремительно развивающееся экономическое сотрудничество, открытие совместных предприятий, приток иностранного капитала, модернизация отечественного производства требовали специалистов, владеющих иностранными языками, которые могли бы быстро влиться в процесс заключения торговых сделок, стать посредниками в стремительно развивающемся международном экономическом сотрудничестве.

Важным фактором в развитии подходов к обучению иностранному языку стал социокультурный фактор.

Развитие социокультурных отношений в России с 1990 по 2022 год ознаменовалось значительными изменениями, которые сформировали социальный и культурный ландшафт страны. Когда мы пересекаем границы по работе или личным причинам, мы знакомимся с новыми языками и культурами. Чтобы эффективно взаимодействовать и работать в новых условиях, необходимо освоить местный язык. Аналогичным образом международным компаниям, имеющим филиалы по всему миру, требуются сотрудники, которые владеют языком целевого рынка. Это позволяет им устанавливать контакты с клиентами, поставщиками и партнерами и лучше понимать культурные нюансы и предотвращать разногласия.

И.П. Скворцов описывает понятие «социокультурные факторы» как основание политики, которое отличается от природно-культурных условий и показывает взаимосвязь социальной и культурной сфер. Социальные последствия российских реформ 1990-х годов были катастрофическими, и, во многом повлияли на общее состояние политической и социальной культуры России. По мнению автора, в социальное развитие России включаются социокультурные механизмы, для обеспечения социального благополучия населения [281, с. 288]. Данные механизмы также ориентированы на: 1) преодоление культурной дезинтеграции и духовного кризиса общества; 2) восстановление социокультурного потенциала. Следовательно, стали больше уделять внимание проблемам

формирования новой социальной культуры, ведь именно культура играет важную роль в развитии российского общества.

Конец 80-х – начало 90-х годов характеризуется расширением культурного сотрудничества нашей страны с западными странами, установлением культурных связей как на государственном уровне, так и организациями, отдельными людьми.

С.Н. Гавров и Л.Е. Востряков рассматривают международное культурное сотрудничество как часть государственной политики России. Авторы анализируют, как международная напряженность повлияла на коммуникационное пространство и на пространство межкультурного взаимодействия [57, с. 153]. Постепенно формируется образ современной России, в котором участвуют такие институты международного культурного сотрудничества, как Министерство культуры Российской Федерации, Федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество) и другие.

Н.А. Михеева пишет, что в сфере культуры 1990-х гг. российское законодательство предусматривало создание и деятельность негосударственных организаций. Данные положения рассматривались как «содействие, поддержка, помощь и доленое участие» [198, с. 135]. Автор описывает это время как первые шаги на пути развития гражданского общества.

Е.А. Кирилова и Е.Ф. Троицкий считают, что Россия обладает достаточно богатым культурным наследием и знаменита выдающимися деятелями в искусстве, музыке, кино, литературе, науке, спорте и архитектуре. На мировой арене Россия зарекомендовала себя как «гордое государство, у которого есть чему научиться. Внешняя культурная политика РФ направлена на популяризацию и распространение русского языка» [130, с. 155].

Примерами сотрудничества могут стать формирующиеся в период 1990-2000-е гг. достаточно крепкие культурные и гуманитарные связи между Росси-

ей и Германией. Было подписано много двусторонних договоров о сотрудничестве, которые затрагивали разные сферы. В 2001 году создается форум гражданских обществ «Петербургский диалог». Данная дискуссионная площадка предназначалась для генерации идей и дальнейшего сотрудничества между двумя странами, в которой принимали участие представители органов власти, бизнес-элиты, ученые, студенты и преподаватели. Были подписаны межправительственное Соглашение в 1992 году и Протокол о заседании Смешанной комиссии по культурному сотрудничеству в 2001 году, на основании которых регулируются все культурные взаимодействия между странами и заключаются договоры в сфере культурно-гуманитарного взаимодействия [130, с. 156].

В 2002 году открыл работу молодежный форум «Вместе в XXI веке» в Москве. В этом же году в Берлине проводится первая совместная олимпиада по русскому и немецкому языкам. В 2003 году было подписано межправительственное Соглашение об изучении русского языка в ФРГ и немецкого языка в России, что повлияло на обмен преподавателями русского и немецкого языка, педагогической документацией, учебными пособиями и литературой. Расширение культурных связей между двумя странами способствовало школьным и студенческим обменам, которые организовывали Германская служба академических обменов (DAAD), Служба педагогических обменов (PAD), Гёте-Институты, Фонд германо-российского молодежного обмена, Фонд имени Александра фон Гумбольта. Россия, в свою очередь, также предоставляла немецким студентам стипендии для обучения в России по программе Erasmus [130, с. 157].

С 2004 года проводится Германо-Российский молодежный форум, в рамках которого также проходят «Потсдамские встречи». В 2007 году открывается фонд «Русский мир», создаются Русские центры, которые предоставляют площадку для многогранного международного сотрудничества и изучения языков. СПбГУ и Технический университет Берлина в марте 2010 года открывают Германо-российский междисциплинарный научный центр (GRISC), а в 2011 году

министры иностранных дел РФ и ФРГ подписали соглашение об учреждении Германского дома исследований и инноваций.

В годы перестройки и постсоветское время активно развивались российско-французские связи в области культуры. «Устанавливается сотрудничество между театрами России и Франции, а также между отдельными актерами, взаимодействие и партнерство осуществляли коллективы Государственного академического театра им. Моссовета, Театр-студия при МХАТе (О. Табакова), Школа драматического искусства А. Васильева, Театр на Таганке, Мастерская Фоменко» [136, с. 111].

В 1994 году во Франции проходит «Русский театральный сезон», а в 1997 году Авиньонский фестиваль был посвящен театру России. Театральные деятели двух стран совместно выпускали общие проекты, например, спектакль «Пять коротких танц-пьес», в котором принимали участие французские хореографы и ученики Московской школы танцев Н. Огрызкова [136, с. 112]. В данный период Французский культурный центр организовывал большое количество музыкальных мероприятий, среди которых «Сезон французской музыки в России» 1998-1999 гг.

В 90-е годы россияне открывают для себя французский кинематограф, а в 1995 году на праздновании столетия кинематографа вышли фильмы братьев Люмьер и Ж. Мельеса. При финансовой поддержке со стороны Фонда содействия восточно-европейскому кино было снято 26 российских картин, таких как: «Такси-блюз», «Луна-парк», «Линия жизни», «Урга» и другие. Организовывались и проводились художественные выставки для знакомства русских с искусством Франции, а также французов с русским искусством. Ученые констатировали: «В выставочном обмене наиболее ярко проявилась такая черта изучаемого периода, как стремление познакомиться с творчеством своих бывших соотечественников, проживавших во Франции» [136, с. 113].

2010 год стал «перекрестным» Годом России во Франции и Франции в России. «Он ознаменовался целым рядом знаменательных событий и мероприя-

тий в самых различных сферах жизни двух держав. Как во Франции, так и в России в течение года прошло более 300 (!) мероприятий, связанных с литературой и искусством» [6, с. 59].

Стремительно развивалось международное спортивное сотрудничество. Русские спортсмены активно принимали участие и демонстрировали высокие результаты на значимых международных соревнованиях, таких как: Кубок Кремля (1990), Олимпийские игры (1992, 1994), Чемпионат Мира по хоккею с шайбой (1993), Чемпионат Европы по футболу (1996). В 1996 году Россия завоевала больше всего медалей на летних Олимпийских играх в Атланте и продолжала оставаться сильнейшей страной в таких видах спорта, как гимнастика и борьба. Безусловно, спорт кроме спортивных соревнований – это важная площадка межкультурного взаимодействия, на которой общаются представители многочисленных стран и культур.

В 2000-х годах российское правительство разрабатывало новые программы поддержки спортсменов и вкладывало значительные средства в строительство новых спортивных сооружений и тренировочных центров, чтобы, с одной стороны, подготовить сильных спортсменов, а с другой, – быть страной, привлекательной для организации и проведения международных соревнований.

В это время происходит приток в нашу страну иностранных тренеров, спортсменов и вспомогательного персонала, поэтому растет спрос на изучение российскими спортсменами английского языка как языка международного общения. Многие российские спортсмены осознавали важность его изучения для эффективного общения с иностранными тренерами и товарищами по команде, возможности взаимодействия со спортсменами из других стран на международных соревнованиях.

Привлечение иностранных тренеров стимулировало интерес и к другим иностранным языкам. Например, некоторые российские спортсмены, тренирующиеся под руководством испанских или итальянских тренеров, также начали изучать эти языки. В 2005 году российский баскетбольный клуб ЦСКА пригласил

сил на должность главного тренера итальянца Этторе Мессину, с которым и выиграли Евролигу, чемпионат и Кубок страны.

Таким образом, развитие социокультурных связей привело к росту интереса к изучению иностранных языков, знание которых стало необходимым в международном взаимодействии с представителями других стран и культур.

Изменения в образовательной политике в отношении преподавания иностранных языков способствовали интенсивным научным исследованиям в области совершенствования, оптимизации их изучения. Педагогическая общественность сконцентрировала свое внимание на разработке подходов, которые способствовали его более продуктивному усвоению. Поэтому научно-педагогический фактор можно выделить как значимый в модернизации процесса обучения иностранным языкам, разработке новых подходов.

Стоит отметить, что период 90-х годов ознаменовался реформами в системе образования. Одним из ключевых направлений реформы образования в этот период было изучение иностранных языков. Изучение иностранных языков считалось необходимым для интеграции России в мировую экономику и культуру, а также для повышения ее международной конкурентоспособности.

Д.В. Щукин, рассматривая особенности и характерные черты развития сферы образования в России в период 1990-х гг., уделяет внимание ее сложной специфике в условиях трансформации из советской в новую систему образования. Автор считает, что это был трудный этап коренного перелома перестройки, который также нашел свое отражение в системе образования. В 1992 году началась реорганизация Министерства образования, потому как изменения были необходимы и в образовательной среде, и в структуре управления. В ходе реформ были созданы Главные управления, на которых возложили ответственность за продуктивную и безопасную работу образовательных учреждений [340, с. 121].

Закон «Об Образовании» 1992 года был направлен на введение свободы и плюрализма в образовании. Данная установка шла вразрез с советской идеоло-

гией образования. Появляется «образовательный стандарт», которому должны были соответствовать образовательные учреждения и программы [340, с. 122]. Данный закон разрешал создание различных учебных заведений; так, появляются многочисленные гимназии, лицеи, языковые школы, школы с углубленным изучением отдельных предметов, колледжи и академии. В результате возрос спрос на преподавателей иностранных языков. Открываются языковые школы, становятся все более популярными языковые курсы. Кроме того, предприятия в рамках международного сотрудничества инвестируют в программы языкового обучения своих сотрудников. Также возросла доступность материалов для изучения языка, таких как иностранные учебники, а впоследствии аудио- и видеоматериалы, мобильные приложения.

Поэтому преподаватели искали способы быстрого обучения иностранным языкам, разрабатывали новые подходы к обучению, также создавали учебники, учебные пособия, в которых упор в большей мере делался на коммуникативность и взаимодействие, а не на заучивание грамматики и словарного запаса. Также становится популярным тестирование на знание языка.

В школах и университетах стал расширяться языковой репертуар. Интерес к изучению кроме традиционных английского, немецкого, французского, испанского стал проявляться к языкам Азии и Ближнего Востока, что стало следствием стремления содействовать экономическому и культурному обмену со странами данных регионов.

Е.А. Браславская описывает начало XXI столетия как сложный период радикальных изменений не только в образовании, но и в иноязычном образовании. Процессы глобализации, информатизации и интернационализации подтолкнули страну к взаимодействию с другими народами мира для обмена информацией разного характера и взаимообогащению культур. Общество начинает осознавать новую важную роль языкового образования, увеличивается интерес к иностранным языкам как «важному инструменту приобщения к культуре

многих стран и народов, осознания принадлежности к планетарному культурному сообществу» [29, с. 42].

МГУ являлся одним из первых вузов в России, в котором в 1992 году на факультете иностранных языков и регионоведения вводится новая дисциплина для того времени «Мир изучаемого языка». Затем в 1996 году Министерство образования РФ заменило специальность «Иностранный язык» на «Лингвистика и межкультурная коммуникация» [29, с. 4].

Именно в период 1990-х гг. началась интеграция российского образования в международное образовательное пространство. Российские учебные заведения начинают активно сотрудничать с зарубежными университетами, высшими учебными заведениями.

К примеру, в 1994 году был подписан испано-российский Договор о дружбе и сотрудничестве, который затрагивал практически все области сотрудничества, а Соглашение о сотрудничестве в области культуры и образования стало основой развития двусторонних культурных и образовательных связей. Согласно данным документам, согласовывались трехгодичные программы сотрудничества, мероприятия, было определено их финансирование. Таким образом, осуществлялось культурное сближение и развитие контактов между двумя странами. Было принято решение о продлении Соглашения о сотрудничестве в 1999 году, что пролонгировало взаимное партнерство, обмен опытом в области науки, образования, литературы и искусств [153, с. 30].

Одной из первых международных программ в России стала TEMPUS в 1994 году, основной задачей которой являлось повышение академической мобильности и модернизация высшего образования. В этот период оживляется процесс двустороннего сотрудничества в реализации совместных образовательных программ между высшими школами России и Испании [153, с. 30].

В 1994 году заключается Соглашение о научном сотрудничестве между Российской академией наук и Мадридским политехническим университетом. Российский университет дружбы народов подписывает различные соглашения

о сотрудничестве с испанскими университетами Гранады, Валенсии, Мадрида [153, с. 30].

В 1994 году Санкт-Петербургский государственный университет подписывает договор о взаимном сотрудничестве с университетом Сантьяго-де-Компостела, а в 1999 году открывается первый в истории России «Центр испанского языка и культуры им. проф. С.Ф. Гончаренко». С 1999 года МГИМО сотрудничает с Мадридским университетом Комплутенсе [153, с. 30].

В более поздний период Институт Сервантеса организует сдачу экзамена для получения диплома о знании испанского языка как иностранного DELE в десяти городах России и в других странах СНГ. Библиотека Института Сервантеса являлась первой бесплатной библиотекой в РФ, которая предлагала пособия для изучения испанского языка, книги, журналы, аудио- и видеоматериалы и другие информационно-коммуникационные технологии с выходом в интернет [153, с. 31-32].

В начале 1990-х годов оптимизируются российско-американское образовательное сотрудничество, которое, по заключению А.П. Косова, активно развивалось в трех форматах: 1) за счет американских государственных программ технической помощи, в которые входили программы университетских партнерств и академические обмены; 2) за счет американских частных фондов, например, фондов Сороса, Форда, Карнеги, Макартуров и др.; 3) за счет двусторонних проектов в сфере образования России и США, в частности, разрабатывались платные программы в сфере бизнес-образования, изучения английского языка и экономики [146, с. 2].

С 1992 по 1996 год между Москвой и Вашингтоном заключаются и подписываются различные соглашения в сфере образования, учреждаются различные образовательные организации, среди которых: Консорциум американских колледжей по культурному и академическому обмену (1992-1994 гг.), Американский совет преподавателей русского языка и литературы (АСПРЯЛ) и Американский совет по сотрудничеству в области образования и изучения языков

(АКСЕЛС) (1992-1994 гг.). Агентство международного развития USAID выступало координатором работы американских компаний в образовательной среде, оно курировало Фулбрайтовскую программу, которая еще с 1970-х годов осуществляла сотрудничество между МГУ и американскими университетами, давая возможность российским студентам учиться, преподавать и проводить исследования в США [146, с. 4].

Подчеркнем, что сотрудничество стран в сфере образования стало важным компонентом в межгосударственном диалоге, который был нацелен на сближение стран и народов.

В российских университетах, таких как Московский государственный университет, Российский университет дружбы народов, Московский государственный лингвистический университет, Российский государственный гуманитарный университет, начинает вводиться дисциплина «Межкультурная коммуникация», а также «Страноведение», «Востоковедение».

Ученые изучают разные стороны межкультурной коммуникации. Л.Н. Ваулина дает следующее определение: «Процесс межкультурной коммуникации есть специфическая форма деятельности, которая не ограничивается только знаниями иностранных языков, а требует знания материальной и духовной культуры другого народа, религии, ценностей, нравственных установок, мировоззренческих представлений и т.д., в совокупности определяющих модель поведения партнеров по коммуникации» [39, с. 207]. Характеризуя период 1990 х гг., автор затрагивает вопросы межэтнической и межкультурной коммуникации и считает, что данная тема требует пристального внимания.

Особо следует выделить ученых-педагогов и лингвистов, которые начали активно исследовать вопросы межкультурной коммуникации, особенно в ракурсе изучения иностранных языков: Е.М. Верещагин, Т.Г. Грушевицкая, В.Г. Костомаров, О.Л. Леонтович, В.Д. Попков, Т.Н. Персикова, А.П. Садохин, С.Г. Тер-Минасова.

В социалингвистике растет интерес к изучению вопросов использования языка и вариативных моделей коммуникации в различных социальных контекстах и культурных группах. Интерес к социалингвистике проявляли В.Д. Бондалетов, В.А. Виноградов, Ю.Д. Дешериев, Т.Б. Крючкова, Н.Б. Мечковская, В.Ю. Михальченко, М.В. Панов, А.Д. Швейцер. Несомненно, появление дисциплины «Социалингвистика» в учебных планах университетов имело позитивное влияние на становление социалингвистики как самостоятельной дисциплины.

Т.Б. Крючкова очень верно подчеркивает тот факт, что с момента распада СССР интересы отечественных социалингвистов сосредотачивались на языковых проблемах в многонациональной стране – России [150, с. 35]. Автор называет 90-е годы вторым этапом языкового строительства в России, где возросло национальное самосознание народов. Приоритетными задачами социалингвистики является изучение языковых ситуаций, тема дву- и многоязычия.

Культурология также развивалась как важная область исследований, где ученые изучали, как культурные практики и верования формируют идентичность и опыт людей. Над проблемами культуры и культурологии трудились С.А. Арутюнов, С.Н. Артановский, В.Е. Давидович, Б.С. Ерасов, Ю.А. Жданов, А.В. Костина, М.С. Каган, Л.Н. Коган, В.М. Межуев, исследования которых остаются востребованными при реализации культурной политики.

Е.П. Челышев, дискуссия вокруг определения статуса культурологии 1990 – 2000-х гг., считает культурологию основой культурной политики России. Автор подчеркивает, что каждая наука – это «движение, поиск, накопление фактов и обобщений. И культурология – не исключение» [321, с. 20]. Культурология не просто теоретическая, но и практическая дисциплина, востребованность которой постоянно возрастает в современном мире. Автор считает, что деятельность культурологии должна подчиняться решению конкретных задач.

Тенденция необходимости воспитания культуры личности сохранилась и в 2000-е годы.

Как мы знаем из предыдущего раздела, термин «подход к обучению» произошел из общего понятия подхода к решению задач или проблем. Подход к обучению означает систему методов, принципов, техник и стратегий, используемых для обучения. Подходы к обучению иностранным языкам развивались постепенно из общих подходов к организации образовательного процесса, которые, в свою очередь, основываются на педагогических теориях и методиках.

Начиная с 1980-х годов учеными педагогами были исследованы различные подходы к обучению в целом. И.И. Сулима в работе «Герменевтика и понимающие подходы в гуманизации образования» (1996) дает определение структуры «понимающего» образования и реализации герменевтических подходов к обучению. Ю.В. Меркурьева в исследовании «Социальное целеполагание в образовании: Социологический подход» (1999) на основе синтеза цивилизационного и программно-целевого подходов разработала «методологические основания практики социального целеполагания в образовании как социокультурном процессе» [188, с. 10].

Применение дифференцированного подхода в различных областях, таких как образование (В.А. Богданова «Дифференцированный подход в физкультурном образовании младших школьников», 2001), философия (В.А. Одинцов «Дифференцированный подход как принцип управления идеологическими процессами», 1984), медицина (Е.Г. Зайцева «Дифференцированные подходы к хирургической тактике при сочетанной патологии», 2007), спорт (И.М. Батталов «Дифференцированный подход к тренировке баскетболистов-студентов», 2006) и экономика (А.И. Бронский «Дифференцированный подход в государственной поддержке малых предприятий», 2006), уже подверглось активному изучению и исследованиям.

Активное исследование дифференцированного подхода к обучению иностранным языкам в отечественном языковом образовании начинается с 1980-х гг. такими исследователями, как Т.В. Варянок, Н.Г. Григорина-Рябова, Е.И.

Дмитриевская, С.М. Лобашова, Е.У. Миклашов, И.Ф. Обернихина, И.В. Панченко, М.Ю. Шабарин.

В результате изучения дифференцированного подхода к обучению иностранным языкам и его эффективности отмечается появление различных комбинаций данного подхода с другими подходами: А.В. Гвоздева «Интегративно-дифференцированный подход к развитию субъектности студентов вуза в процессе обучения французскому языку» (2008), И.В. Баева «Когнитивно-дифференцированный подход в совершенствовании лексико-грамматического аспекта языковой компетенции студентов-бакалавров первого года обучения» (2015). Развитие и реализация смешанных подходов обогатила практику обучения языкам, обеспечивая более глубокое понимание потенциала индивидуальных потребностей и способностей студентов в процессе обучения.

К концу 1980-х годов в сфере образования наметился переход к деятельностному подходу, который сразу же привлек внимание ученых-педагогов. В различных областях научных исследований стали появляться работы, посвященные данной теме, например: Т.И. Пуденко «Деятельностный подход к обучению старшеклассников основам предпринимательства» (1998), З.И. Исаева «Деятельностный подход в процессе изучения уравнений в основной школе» (2001), А.М. Биярсланова «Преодоление затруднений младших школьников при обучении математике: На основе деятельностного подхода» (2006), М.А. Григорьева «Деятельностный подход в обучении школьников информатике с использованием мобильных компьютерных систем» (2011). Анализируя работы ученых, мы видим, что деятельностный подход акцентирует внимание на активной роли обучающегося в образовательном процессе, подчеркивая важность практической деятельности и личностного опыта в формировании необходимых знаний, умений и навыков.

В результате проведения обширных исследований, посвященных деятельностному подходу в образовательной сфере, наметился рост научных работ, посвященных реализации деятельностного подхода к обучению иностран-

ным языкам: М.Л. Вайсбург «Деятельностный подход при отборе коммуникативного минимума для среднего этапа обучения общению» (1990), Е.В. Маякова «Деятельностная стратегия обучения дошкольников иностранному языку: На материале английского языка» (2006), который акцентирует внимание на активной роли обучающихся в процессе усвоения языка, подчеркивая важность практической деятельности и интерактивных методов обучения.

Развитие деятельностного подхода в области обучения иностранным языкам продолжилось в результате его интеграции с различными другими педагогическими подходами, как: личностно-деятельностный (И.А. Зимняя, 1985, 1991; О.Н. Ротанова, 2004; М.Г. Петрова, 2007), системно-деятельностный (М.В. Ерешко, 1991; Д.Я. Новикова, 2014; А.А. Береснев, 2020), субъектно-деятельностный (Г.В. Сороковых, 2004), коммуникативно-деятельностный (Е.А. Соболева, 2009), природа-деятельностный (Н.Н. Сергеева, 2017), компетентностно-деятельностный (А.Т. Галияхметова, Е.А. Андреева, 2016). Данные комбинации способствовали обогащению деятельностного подхода новыми возможностями, что, в свою очередь, привело к его расширению и усовершенствованию в обучении иностранным языкам.

В период с 1980-х гг. начинают появляться исследования, посвященные становлению и развитию подходов к обучению иностранным языкам, среди которых мы можем отметить работы: Б.Д. Кербалаевой «Педагогические основы индивидуального подхода к старшеклассникам на уроках и факультативных занятиях по иностранному языку (на материалах школ с узбекским языком обучения)» [129] (1984), Г.В. Захаровой «Развитие коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам ((историко-методический аспект))» [102] (1991), В.В. Сафоновой «Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности» [272] (1992), Н.А. Саланович «Лингвострановедческий подход как средство повышения мотивации при обучении иностранным языкам в старших классах средней школы» [267] (1995), Г.А. Масликовой «Межкультурный подход к обучению французскому языку в средней школе»

[182] (1999), М.А. Суворовой «Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам студентов старших курсов языкового вуза» [292] (2000), Л.Я. Ерёминой «Оптимизация обучения иноязычной устной речи на начальном этапе языкового вуза на основе компетентностного подхода: Немецкий язык как второй иностранный при первом английском» [93] (2005), С.М. Лобашовой «Дифференцированный подход к обучению студентов монологической речи с учетом личностно-типологических особенностей субъектной регуляции: на примере иностранного языка» [171] (2010), Л.Б. Тёречик «Текст как средство обучения русскому языку как иностранному: фреймовый подход: начальный этап обучения» [302] (2012), Е.В. Рыбаковой «Интенсификация процесса обучения иностранному языку в вузе на основе личностно-центрированного подхода» [261] (2015), А.С. Белоусов «Профориентационное обучение иностранному языку обучающихся среднего профессионального образования на основе интегрированного подхода (английский язык)» [13] (2023). Данные исследования отражают динамику развития теории и практики обучения иностранным языкам.

В данных исследованиях педагоги подтверждают, что преподавателю иностранных языков необходимо «осознать общую линию развития, изменения личности отдельного воспитанника в условиях его жизни и работы в коллективе» [129, с. 10]. Индивидуальный подход способен определить конкретные потребности личности и пути ее дальнейшего развития с учетом его потенциальных сил и возможностей.

Важное место в обучении иностранным языкам занимает коммуникативный подход. Одно из первых исследований в нашей стране была работа Г.В. Захаровой, которая писала, что коммуникативный подход понимается как ориентация на общение, которое является «полиструктурным, многоаспектным образованием» [102, с. 13]. Изучением развития и реализации коммуникативного подхода занимаются Е.К. Гизерская (2000), О.М. Локша (2002), С.Е. Привалова (2002), Л.Л. Габидуллина (2003), С.Р. Паранчук (2003), Е.А. Агафонов (2006),

Л.Л. Балакина (2010), М.В. Берберих (2011). Как мы видим, наблюдался значительный объем исследований, посвященных коммуникативному подходу в педагогике. Это свидетельствует о том, что данный подход сохранял высокую степень актуальности и привлекал внимание ученых в области образования.

Далее за исследованиями коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам наблюдается значительный рост научных работ, связанных с этой тематикой. В частности, ученые-педагоги начинают активно изучать различные аспекты коммуникативного подхода в его многообразных сочетаниях. Так, можно выделить когнитивно-коммуникативный (Е.А. Слоева, 2007; О.А. Скрябина, 2010; И.О. Родионова, 2023), социокультурно-коммуникативный (Л.И. Андропова, 2005), ценностно-коммуникативный (Л.П. Разбегаева, 2001), структурно-коммуникативный (Е.Н. Жаркова, 2006), проблемно-коммуникативный (О.Ю. Искандарова, 1997), коммуникативно-дискурсивный (Т.А. Воронцова, 2006), коммуникативно-прагматический (И.Ю. Гранева, 2010) подходы, каждый из которых акцентирует внимание на определенных сторонах процесса обучения иностранных языков с использованием коммуникативной концепции.

Появление идеи воспитания «человека культуры» ставит задачу воспитания культуры личности. По мнению Е.В. Бондаревской, «Человек культуры – это свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры» [23]. Важной задачей педагога является создание культурной среды развития обучающихся и оказание ему помощи в самоопределении.

В результате стратегическую важность получает культурологический аспект в преподавании всех образовательных дисциплин, включая иностранные языки. Это означает, что обучение становится более ориентированным на понимание культуры.

Исследования педагогов в области преподавания иностранных языков все больше фокусируются на различных аспектах подготовки к коммуникации, базирующихся на изучении культурологических знаний о стране изучаемого язы-

ка. Появляются работы П.В. Сысоева «Культуроведческие аспекты обучения языкам международного общения» (2000), в которой рассматривается концептуальная категория «культура» и ее роль в коммуникации; С.Г. Тер-Минасовой «Язык и межкультурная коммуникация» (2000), в котором язык рассматривается как ключевой элемент межкультурной коммуникации, а также исследуются различные аспекты взаимодействия культур через призму языковых и коммуникативных процессов; В.П. Фурмановой «Межкультурная коммуникация и преподавание немецкого языка» (2002), в котором объясняется важность интенсивного развития культурно-языковых контактов между странами.

Исследование и разработка культурологических подходов приобрели активный характер с начала 1980-х. С тех пор в арсенале педагога появились такие подходы, как: 1) лингвострановедческий (А.Г. Крупко, 1990; В.С. Красильникова и Т.Н. Чайникова, 1993; Н.А. Саланович, 1995), 2) межкультурный (Г.А. Масликова, 1998; И.В. Третьякова, 2005; Е.Г. Тарева, 2017), 3) поликультурный (П.В. Сысоев, 2009; Е.А. Исаев, 2016), 4) социокультурный (В.В. Сафонова 1992; П.В. Сысоев, 1999), 5) страноведческий (А.Д. Райхштейн, 1982). Эти подходы объединяет общая цель – глубокое понимание культуры и языка в их взаимосвязи. Обучающиеся, таким образом, не только изучают язык, но и овладевают навыками диалога культур, а также приобретают уважение к стране, язык которой изучают.

Подчеркнем, что с начала 2000-х годов в отечественном языковом образовании наблюдается повышенный интерес педагогического сообщества к компетентностному подходу, в том числе и к обучению иностранным языкам. Этот интерес проявляется в увеличении количества научных работ, посвященных данной тематике: И.А. Зимняя «Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования?» [106] (2006), Ю.А. Кайль «Компетентностный подход в процессе подготовки студентов аграрного вуза к использованию знаний иностранного языка» [117] (2009), Л.О. Сельверова «Учет индивидуального учебного стиля студентов в обучении иностранным

языкам на основе компетентностного подхода» [274] (2010), Д.Л. Матухин «Компетентностный подход в системе высшего профессионального образования» [184] (2013) и другие, а также в разработке и внедрении новых и подходов, ориентированных на формирование ключевых и предметных компетенций учащихся, как: деятельностно-компетентностный (Е.Г. Тарева, 2011), модульно-компетентностный (А.П. Василькова и Л.Е. Рудакова, 2015).

Компетентностный подход рассматривается как один из наиболее перспективных направлений в современном языковом образовании. Компетентностный подход в отечественной системе образования, получивший развитие в исследованиях отечественных ученых, фокусируется на практико-ориентированной стороне образования, нацелен на формирование у обучающихся необходимых компетенций для профессиональной деятельности и жизни [41, с. 201].

В заключение отметим, что на протяжении нескольких десятилетий признавалась важности культурного разнообразия и необходимости содействия межкультурного взаимопонимания и коммуникации в быстро меняющемся глобальном контексте. 1990-е годы ознаменовались поворотным моментом для межкультурной коммуникации, социолингвистики и культурологии в России, поскольку дисциплины стали более устойчивыми и начали заниматься целым рядом актуальных проблем.

Анализ факторов, которые повлияли на развитие подходов, был бы неполным без обращения внимания на стремительно развивающиеся информационные технологии, которые оказали существенное влияние на развитие подходов к обучению языку.

Период 1989-1990-х гг. стал реперной точкой развития информационных технологий. Крупные западные компании выходят на российский рынок (Microsoft, IBM, Oracle, Sun), а Россия, в свою очередь, создавала свои продукты (1С в 1992 году, Антивирус Касперского 1989 год). 7 апреля 1994 года был зарегистрирован домен .RU и в это же время запускается первый сайт. В 1996 го-

ду появляется первая российская поисковая система Rambler. Затем в 1997 году Яндекс анонсирует выход собственной поисковой системы. В 2011 году появляется Яндекс.Переводчик, а еще через 6 лет и нейронная сеть.

Появляются информационные и коммуникационные технологии, которые дали возможность общения людей на расстоянии и обмена информацией. Разработка и внедрение ИКТ в изучение иностранных языков становятся частью предпринимаемых усилий по модернизации образовательного процесса, в том числе и обучения иностранным языкам.

В это время создаются компьютерные классы, доступнее становится программное обеспечение для изучения языка и мультимедийные средства. Компьютеризация и появление Интернета позволяли использовать различные интерактивные учебные материалы, давали доступ к онлайн-ресурсам, аутентичным текстам, аудио- и видеоматериалам как средствам коммуникации способствовал овладению языком и развитию межкультурной компетенции. Онлайн-языковые обмены и виртуальные классы позволили общаться в режиме реального времени с носителями языка и учащимися из других стран, способствуя языковой практике и культурному обмену.

На протяжении многих лет внедрение ИКТ в изучение иностранных языков в России продолжало развиваться по мере развития технологий. Сегодня цифровые инструменты и платформы являются неотъемлемыми компонентами языковых учебных программ, предлагая широкий спектр возможностей для интерактивного и персонализированного обучения. Появляются первые международные языковые онлайн платформы, например: InternationalHouse (Барселона, 1999), Livemocha (Сиэтл, 2007), Babbel GmbH (Берлин, 2007), italki (Гонконг, 2007), Memrise (Лондон, 2009), LinguaLeo (Пермь, 2010), Duolingo (Питсбург, 2011) и другие.

Таким образом, проведенный анализ показал, что точкой отсчета особого интереса к подходам к обучению иностранным языкам приходится на конец XX – начало XXI века, что было обусловлено несколькими факторами.

Экономический фактор связан с изменением в 90-е годы XX столетия внешнеполитического курса страны, направленного на расширение международного взаимодействия во всех сферах человеческой деятельности. Стремительно развивающееся экономическое сотрудничество, интеграция России в мировую экономику в целях устойчивого экономического роста страны, открытие совместных предприятий, приток иностранного капитала, рост объема товарооборота между сторонами, модернизация отечественного производства требовали специалистов, владеющих иностранными языками.

Важным фактором в развитии подходов к обучению иностранному языку стал социокультурный фактор. Период 1990-х – начала 2000-х годов характеризуется расширением культурного сотрудничества нашей страны с западными странами, подписанием различных соглашений в сфере образования, науки и культуры.

В связи с важностью умения вступать в коммуникацию, знать культуру собеседника педагогическая общественность сконцентрировала свое внимание на разработке теоретических подходов, которые способствовали более эффективному усвоению иностранных языков, стремясь научить не только общаться на иностранном языке, но и понимать культуру народа страны, без чего межкультурная коммуникация представлялась затруднительной. Поэтому научно-педагогический фактор наряду с экономическим и социокультурным выделен как значимый в модернизации процесса обучения иностранным языкам.

В период 1990-х гг. начинается стремительное развитие информационных технологий, которые дали возможность общения людей на расстоянии, обмена информацией. Разработка и внедрение ИКТ становятся частью предпринимаемых усилий по модернизации образовательного процесса, в том числе и обучения иностранным языкам, и, как следствие, способствовали большому интересу педагогов к возможности их использования в образовательном процессе.

### **§3 Государственная образовательная политика в области преподавания иностранных языков**

Необходимость знания иностранных языков повлекла за собой изменения в государственной образовательной политике.

В 1990-е годы Н.Д. Гальскова указывала на то, что современная ситуация в российском образовании, характеризующаяся новыми социально-экономическими и политическими реалиями, настоятельно требует проведения результативной и гибкой образовательной политики в сфере преподавания иностранных языков. Поскольку, начиная с середины 80-х годов, принципиальные положения общей образовательной политики изменились – это предполагает разработку эффективных механизмов реализации данной политики в рамках единого образовательного пространства страны [60].

Н.Д. Гальскова рассматривает систему языкового образования как «сложную, иерархически организованную социальную систему приобщения учащихся образовательных учреждений к иностранным языкам, которая является совокупностью взаимосвязанных элементов, целостность которых обеспечивается направленностью системы на создание благоприятных социально-культурных, социально-педагогических и психологических условий для формирования у изучающих иностранные языки способности и готовности осуществлять речевое общение на межкультурном уровне» [60].

Описывая систему языкового образования как иерархию, Н.Д. Гальскова отмечает, что на верхнем ярусе находится образовательный стандарт по предмету, диктующий государственные нормы по отношению к минимальному уровню языковой подготовки обучающихся. Второй и третий ярус в данной иерархии занимает регламентация минимальных требований, которые, в свою очередь, являются ядром любой программы или учебника по иностранным языкам. Основной целью этих нормативно-правовых документов и учебных мате-

риалов является развитие у обучающихся навыков и умений, необходимых для эффективного общения и направленных на формирование межкультурной коммуникативной компетенции.

В своем исследовании Н.Д. Гальскова показывает, что основные функции системы языкового образования – это систематическое обучение, а дисциплина «Иностранный язык» уже рассматривается как: 1) средство социального взаимодействия в аутентичной среде; 2) средство осознания и познания чужой культуры; 3) инструмент, позволяющий ориентироваться в современном мире в условиях новой информационной революции [60].

Интересной видится мысль О.М. Сметаниной об образовательной политике. По ее мнению, это «глубокое осмысление и ответственный выбор перспективных социальных целей и культуросберегающих, гуманитарных моделей социального развития, а затем уже – определение технологий (механизмов) их реализации» [284, с. 33]. В своем исследовании она пишет о существовании общенациональной, государственно-общественной, федеральной, региональной и муниципальной образовательной политики, каждая из которых направлена на реализацию задач в образовании на общенациональном, государственном, федеральном, региональном и муниципальном уровне.

Импульс к развитию образовательной политики был дан реформой образования начала 90-х гг., которая проводила установку на «регионализацию и федерализацию российского образования» [284, с. 33]. Основными функциями высшего образования начинают выступать: гуманистическая, аксиологическая, социокультурная, социально-адаптивная, социально-мобильная, инновационная, социально-интегративная, прогностическая.

Е.Н. Калинина указывала, что язык является «объектом государственной языковой политики, которая, в свою очередь, является составной частью государственной международной, образовательной, национальной политики» [Калинина 2006: автореферат]. Реализация языковой политики напрямую связана с

образовательной политикой, включающей в себя изучение родного и иностранного языка [119].

Концептуальные положения и тенденции развития образовательной политики в нашей стране базируются на Федеральных законах, положениях, указах, распоряжениях, Национальной доктрине образования в Российской Федерации, Концепции модернизации российского образования, федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), нормативных документах Министерства образования и науки Российской Федерации. Рассмотрим данные положения в хронологическом порядке.

В 1991 году был издан «Указ Президента РСФСР от 11 июля 1991 г. № 1 «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР» (с изменениями и дополнениями)» [309]. В документе подчеркивалась «исключительная значимость образования для развития интеллектуального, культурного и экономического потенциала России» [309]. Для обеспечения приоритетности сферы образования были определены необходимые меры, которые должны были реализоваться правительством. Пункт 4 данного Указа гласил: «Направлять ежегодно за рубеж для обучения, стажировки, повышения квалификации не менее 10 тысяч учащихся, аспирантов, преподавателей и научно-педагогических работников» [309].

Реализация данного пункта ставила на повестку дня необходимость изучения иностранных языков.

В 1992 году выходит Закон «Об образовании». В общих требованиях к содержанию образования (статья 14) написано, что «содержание образования должно обеспечивать (среди прочих) интеграцию личности в национальную и мировую культуру» [97]. Также содержание образования должно содействовать «взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов» [97].

Постановление Правительства РФ от 25 апреля 1995 г. № 418 «О концепции государственной политики поддержки партнерства образовательных учреждений Российской Федерации и зарубежных учебных заведений, созданных при содействии СССР» [232] утверждает Концепцию государственной политики поддержки партнерства образовательных учреждений Российской Федерации и зарубежных учебных заведений, созданных при содействии СССР. Основными задачами международного сотрудничества являлись «проработка вопросов создания в зарубежных учебных заведениях совместных образовательных и научно-методических центров; анализ существующей нормативно-правовой базы сотрудничества российских образовательных учреждений и зарубежных учебных заведений и приведение ее в соответствие с требованиями международной практики; создание системы отбора и подготовки (профессиональной, языковой и страноведческой) российских специалистов для работы в зарубежных учебных заведениях по контрактам и соглашениям, компьютеризация их учета» [232].

В постановлении правительства РФ от 23 мая 1995 г. № 498 «О развитии системы высшего и среднего профессионального образования в Российской Федерации» [233] говорится о разработке «до 1 сентября 1995 г. программы международных обменов высшей и средней профессиональной школы, расширения подготовки специалистов из государств – участников Содружества Независимых Государств, создания совместно с иностранными партнерами образовательных структур в Российской Федерации и за рубежом» [233].

В 1996 году принят Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [312]. Согласно статье 6 (Уровни высшего профессионального образования, сроки и формы его получения) в нашей стране устанавливаются следующие уровни высшего профессионального образования: бакалавриат, специалитет, магистратура. В Статье 8 определены задачи и структура высшего учебного заведения, одной из основных задач является «со-

хранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей общества» [312].

Статья 33 указывает на право высших учебных заведений участвовать в международном сотрудничестве посредством: «участия в программах двустороннего и многостороннего обмена студентами, аспирантами, докторантами, педагогическими и научными работниками; проведения совместных научных исследований, а также конгрессов, конференций, симпозиумов и других мероприятий; участия в международных программах совершенствования высшего и послевузовского профессионального образования» [312]. Необходимость международного сотрудничества в данный период времени подразумевала актуализацию изучения иностранных языков.

Таким образом, принятые в 1990-е годы нормативные документы в сфере образования оказали существенное влияние на усиление актуальности изучения иностранных языков. Согласно данным документам: 1) была определена необходимость направлять ежегодно за рубеж большое количество учащихся, аспирантов, преподавателей для обучения, стажировки и повышения квалификации, что актуализировало потребность в знании иностранных языков; 2) содержание образования было ориентировано на интеграцию личности в национальную и мировую культуру, что предполагало использование коммуникативного и культурологических подходов в обучении иностранным языкам; 3) были закреплены право и возможность высших учебных заведений участвовать в международном сотрудничестве через программы обмена, совместные исследования и мероприятия, что также требовало владения иностранными языками.

В 2000 году Постановлением Правительства Российской Федерации утверждается Национальная доктрина образования. Это был основополагающий государственный документ, одной из стратегических целей которого было «утверждение статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, искусства, науки, высоких технологий и экономики» [234]. Система образования была призвана обеспечить: «формирование

культуры мира и межличностных отношений; формирование у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развитие культуры межэтнических отношений» [Там же]. В документе указывалось на необходимость создания образовательных программ, которые обеспечат индивидуализацию образования, личностно-ориентированное обучение и воспитание.

В 2000 г. был опубликован Федеральный закон от 10 апреля 2000 г. № 51-ФЗ «Об утверждении Федеральной программы развития образования» [313]. В пункте 6.2. указано: «Усовершенствовать механизмы обеспечения международных обменов, участия обучающихся и специалистов системы образования в международных конференциях, симпозиумах, семинарах, ярмарках образовательных услуг, студенческих и школьных олимпиадах, других международных мероприятиях» [313]. Предполагаемый срок реализации – 2000-2005 гг.

В письме Минобразования Российской Федерации от 28 ноября 2000 г. «Об изучении иностранных языков в общеобразовательных учреждениях» [224] указывается, что «все большая открытость нашего общества, вхождение его в мировое сообщество, развитие и укрепление межгосударственных политических, экономических и культурных связей, интернационализация всех сфер жизни в нашей стране способствуют тому, что иностранные языки становятся реально востребованными в современном обществе» [224].

В 2000 году выходит приказ «Об утверждении государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования» [289]. Согласно данному приказу были утверждены направления подготовки и специальности высшего профессионального образования. К примеру, государственный образовательный Стандарт Высшего профессионального образования по направлению 520500 – Лингвистика (Степень – бакалавр лингвистики) предполагал изучение таких общепрофессиональных дисциплин по специальности, как: «Теория и история изучаемых языков», «История языка и введение в спецфилологию», «Теоретическая фонетика», «Лексикология», «Теоретическая

грамматика», «Стилистика», «Практический курс первого/второго иностранных языков». Согласно стандарту, выпускник владеет «системой представлений о современном строении лингвистики; системой представлений о языке как целостном, исторически сложившемся системном функциональном образовании, социальной природе языка, роли языка в обществе; а также практически владеет системой иностранных языков и принципами её функционирования применительно к различным сферам речевой коммуникации» [289].

На основе Национальной Доктрины Министерство образования разрабатывает концепцию модернизации образования в нашей стране. В 2001 году выходит Распоряжение от 29 декабря 2001 г. № 1756-р «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [248], согласно которой требовались существенные изменения в системе образования. В документе указывается о переходе к «постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности» [248].

Для повышения качества общего образования предлагалось усилить роль дисциплин, которые обеспечивают успешную социализацию обучающихся; среди общеразвивающих дисциплин также присутствует «Иностранный язык». Для достижения качества общего образования планировалось «обеспечить знания выпускниками средней школы на уровне функциональной грамотности как минимум одного иностранного языка» [Там же].

Постановление Правительства РФ от 14 февраля 2008 г. № 71 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении)» [235] утверждает следующие основные задачи высшего учебного заведения: «удовлетворение потребности личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения высшего и (или) послевузовского профессионального образования» [235]. Также указывается, что «высшее учебное заведение

имеет право осуществлять международное сотрудничество в области высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования, научной и (или) научно-технической, преподавательской и иной деятельности» [235].

В Основных направлениях деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2012 года, утвержденных распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1663-р, особое внимание уделяется «обеспечению качества и инновационного характера образования путем внедрения новых образовательных технологий подготовки кадров и современных обучающих программ, а также повышению уровня интеграции образования, науки и практики» [249]. На всех уровнях образования (дошкольного, общего, начального и среднего профессионального, высшего профессионального, а также непрерывного профессионального образования) будут внедрены «образовательные стандарты, обеспечивающие компетентностный подход, взаимосвязь фундаментальных знаний и практических умений» [249]. Итак, ключевой акцент делается на повышении качества и инновационности образования за счет внедрения передовых образовательных технологий.

В 2010 году Президентом Российской Федерации утверждается «Национальная образовательная инициатива “Наша новая школа”» [203]. В основных направлениях развития общего образования указывается, что ученик должен обладать целостным социально-ориентированным взглядом на мир в его единстве и разнообразии природы, народов, культур, религий. Это возможно лишь в результате объединения усилий учителей разных предметов» [203].

Таким образом, государственная образовательная политика 2010-х годов ставила задачу расширения международного взаимодействия, широкого участия школьников, студентов, педагогов в различных международных мероприятиях, что без знания иностранных языков представлялось затруднительным. Ключевыми документами, отражающими данный вектор развития, стали Национальная доктрина образования, Федеральная программа развития образования, Концепция модернизации российского образования. В этих документах под-

черкивалась важность формирования у обучающихся целостного миропонимания, развития культуры межнациональных отношений, а также необходимость обеспечения владения выпускниками средней школы как минимум одним иностранным языком.

Основные положения государственной образовательной политики нашли отражение в приказах Министерства образования Российской Федерации. Так, в 2004 году вышел приказ «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования» [243]. В общих положениях начального общего образования указывается, что «иностранному языку изучается со II класса при наличии в образовательном учреждении необходимых условий» [243].

Дисциплина «Иностранный язык» также является обязательным для изучения предметом на уровне общего образования, предполагается введение второго иностранного языка. Согласно стандарту общего образования по иностранному языку, происходит «развитие иноязычной, коммуникативной, компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной» [243].

Стандарт среднего (полного) общего образования направлен на дальнейшее развитие вышеперечисленных компетенций, а также на «развитие и воспитание способности и готовности к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка, дальнейшему самообразованию с его помощью, использованию иностранного языка в других областях знаний; способности к самооценке через наблюдение за собственной речью на родном и иностранном языках» [243].

В 2005 году появился государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (второго поколения). Рассмотрим в качестве примера специальность 033200.00 Иностранный язык с дополнительной специальностью (Квалификация учитель иностранного языка). Выпускник

должен «осуществлять обучение и воспитание обучающихся с учетом специфики преподаваемого предмета; способствовать социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ; использовать разнообразные приемы, методы и средства обучения; обеспечивать уровень подготовки обучающихся» [289].

При изучении дисциплины «Лингвострановедение и страноведение» обучающиеся среди прочих поставленных дисциплиной задач должны осознавать «роль страноведческой и лингвострановедческой компетенции в реализации адекватного общения и взаимопонимания представителей разных культур», знать «языковые реалии, связанные с географическими понятиями (названия морей и океанов, особенности береговой линии, рельефа, климата и растительности и т.п.), особенностями национальной культуры, общественно-политической жизни, государственным устройством, экономикой, традициями и обычаями страны изучаемого языка», осуществлять «приобщение учащихся к культуре страны изучаемого языка на уроках и во внеурочное время».

В 2009 году выходит приказ «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [240]. Изучение дисциплины «Иностранный язык» предполагает приобретение начальных навыков общения, а также «расширение лингвистического кругозора; формирование дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах» [240].

Согласно Приказу Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [241] в требованиях к дисциплине «Иностранный язык» и «Второй иностранный язык» указывается «достижение допорогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции; создание основы для формирования интереса к совершенствованию достигну-

того уровня владения изучаемым иностранным языком, в том числе на основе самонаблюдения и самооценки, к изучению второго/третьего иностранного языка, к использованию иностранного языка как средства получения информации, позволяющей расширять свои знания в других предметных областях» [241].

В 2010 году выходит приказ «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта Высшего профессионального образования по направлению Подготовки 035700 лингвистика (квалификация (степень) “Бакалавр”)» [242]. В настоящем стандарте уже идет речь о формировании общекультурных и профессиональных компетенций, согласно которым обучающийся «обладает навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов (ОК-3); имеет представление об этических и нравственных нормах поведения, принятых в инокультурном социуме, о моделях социальных ситуаций, типичных сценариях взаимодействия (ПК-2); умеет свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации (ПК-5); владеет основными особенностями официального, нейтрального и неофициального регистров общения (ПК-6); обладает готовностью преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения (ПК-7)» [242].

Таким образом, ФГОСЫ данного периода обозначили задачи дисциплины «Иностранный язык»: уметь вести коммуникацию на изучаемом языке, обладать социокультурными знаниями, использовать язык для получения новых знаний (на уровне среднего и среднего общего образования); иметь навыки социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов, уметь осуществлять межкультурный диалог.

В 2011 году постановлением Правительства Российской Федерации утверждается Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы. Одним из направлений программы было дальнейшее развитие «межвузовской кооперации, обмен ресурсами, академическая мобильность студентов и преподавателей как в Российской Федерации, так и за рубежом» [236]. Также в программе указывалось на внедрение и активное использование «в образовании информационных коммуникационных технологий и электронных образовательных ресурсов» [236].

В 2012 году Государственной Думой и Советом Федерации принимается и одобряется Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [214]. Глава 14, статья 105 данного закона посвящена международному сотрудничеству в сфере образования, в которой указывается, что «Российская Федерация содействует развитию сотрудничества российских и иностранных образовательных организаций, международной академической мобильности обучающихся, педагогических, научных и иных работников системы образования, привлечению иностранных граждан к обучению в российских организациях, осуществляющих образовательную деятельность, обеспечению взаимного признания образования и (или) квалификации, участвует в соответствии с международными договорами Российской Федерации в деятельности различных международных организаций в сфере образования» [214].

В 2014 году выходит распоряжение правительства Российской Федерации об утверждении Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы. В рамках программы предлагалось решить следующие задачи «достижения высокого стандарта качества содержания и технологий для всех видов образования – профессионального (включая высшее), общего и дополнительного, а также достижения качественно нового уровня развития молодежной политики, повышения доступности программ социализации детей и молодежи для успешного вовлечения их в социальную практику» [250].

Таким образом, государственные документы закрепили необходимость международного сотрудничества и академической мобильности как преподавателей, так и студентов, возможность обучения иностранных студентов в российских вузах, важность использования инновационных технологий.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413, фиксирует изучение филологии и иностранных языков. Изучение данных предметных областей обеспечит «представление о роли языка в жизни человека, общества, государства; приобщение через изучение русского и родного (нерусского) языка, иностранного языка и литературы к ценностям национальной и мировой культуры; способность свободно общаться в различных формах и на разные темы; сформированность устойчивого интереса к чтению как средству познания других культур, уважительного отношения к ним» [243].

Действующие стандарты третьего поколения перешли от ФГОС ВПО к Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования ФГОС ВО. Такое реформирование системы высшего образования было вызвано необходимостью адаптации к новым тенденциям образования. В 2017 году появляется ФГОС ВО 3+, а в 2018 ФГОС ВО 3++.

В 2017 г. ФГБУ «Российская академия образования» разработала «Проект научно-обоснованной концепции модернизации содержания и технологий преподавания предметной области “Иностранные языки”. Учебный предмет “Иностранный язык”» [244]. В данном документе обозначены роль и место иноязычного образования в системе знаний школьников о современном мире, цели и задачи реализации предметной области «Иностранные языки». В Проекте указаны приоритетные современные подходы, на которые следует обратить внимание: компетентностный, системно-деятельностный, межкультурный и коммуникативно-когнитивный подходы [244].

Компетентностный подход в области обучения иностранному языку отражен в целях обучения и требованиях к уровню подготовки выпускников средней школы на каждой из ее ступеней. На уровне результатов обучения требования к выпускнику сформулированы в компетентностном формате не только в предметной, но и в метапредметной (надпредметной) области, что означает необходимость формирования и развития у школьников ключевых универсальных учебных компетенций, включающих образовательную, ценностно-ориентационную, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую компетенции, а также компетенцию личностного самосовершенствования.

Системно-деятельностный подход реализуется через цели, содержание и технологии обучения. Целью обучения иностранному языку является обучение речевой деятельности на иностранном языке в разных формах. Содержание обучения, соответственно, ориентировано на формирование умений во всех видах иноязычной речевой деятельности, развитие общих учебных умений и навыков, получение учащимися опыта учебной, познавательной, коммуникативной, практической и творческой деятельности. Технологии обучения общению на иностранном языке изначально предполагают речевое взаимодействие участников общения/речевой деятельности.

В соответствии с межкультурным подходом формирование коммуникативной компетенции рассматривается как развитие способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Для реализации этого подхода необходимо обеспечить социокультурную направленность обучения иностранным языкам, усилить культуроведческую составляющую содержания обучения иностранному языку, приобщая школьников к культуре страны/стран изучаемого языка, помогая им лучше осознать культуру своей собственной страны и развивая у них умения представлять свою страну средствами иностранного языка.

Моделирование ситуаций общения на уроках иностранного языка позволяет учащимся сравнивать особенности образа жизни и стилей жизни людей в нашей стране и странах изучаемого языка, культурные особенности этих языковых сообществ. Коммуникативно-когнитивный подход отражается в целях и технологиях обучения и характеризуется сбалансированным вниманием как к обучению коммуникации, так и к совершенствованию качества мыслительных, познавательных процессов у учащихся.

Таким образом, в «Проекте научно-обоснованной концепции модернизации содержания и технологий преподавания предметной области “Иностранные языки”. Учебный предмет “Иностранный язык”» [244], разработанном в 2017 г., выделены приоритетные подходы к обучению иностранным языкам, которыми должны оперировать учителя при организации процесса обучения иностранным языкам – компетентностный, системно-деятельностный, межкультурный и коммуникативно-когнитивный подходы [244].

По Указу Президента Российской Федерации Путина В.В. от 7 мая 2018 № 204 создается Национальный проект «Образование» 2019-2024 гг. Основными целями проекта являются «обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования; внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлечённости в образовательный процесс» [310].

В информационно-методическом письме «Об особенностях преподавания учебного предмета “Иностранный язык” в 2024/2025 учебном году» [114], в разделе преподавания иностранного языка на уровне основного общего образования указывается, что изучение языка направлено на формирование «коммуникативной культуры обучающихся, осознание роли иностранного языка как инструмента межличностного и межкультурного взаимодействия, способствует

общему речевому развитию обучающихся, воспитанию гражданской идентичности, расширению кругозора» [114]. Программа задает вектор изучения иностранного языка – формирование речевой, социокультурной, компенсаторной компетенции, что нацеливает на использование таких подходов к обучению, как: коммуникативный, когнитивный, культурологический, проектный, стратегический, компетентностный.

Преподавание иностранного языка на уровне среднего общего образования в этом же информационно-методическом письме направлено на овладение «иноязычной коммуникативной компетенцией (в составе всех её компонентов – языкового, речевого, социокультурного, компенсаторного, учебно-познавательного)» [114].

Таким образом, необходимость практического владения иностранными языками в связи с расширением политического, экономического и социокультурного взаимодействия повлекла за собой изменения в государственной образовательной политике, которая значительным образом изменила отечественную систему их преподавания на всех уровнях образования.

В начале 90-х годов XX века в государственных документах подчеркивалось, что содержание образования должно обеспечивать (среди прочих) интеграцию личности в национальную и мировую культуру, осуществлять политику поддержки партнерства образовательных учреждений Российской Федерации и зарубежных учебных заведений, принимать участие в программах двустороннего и многостороннего обмена студентами, аспирантами, докторантами, педагогическими и научными работниками. Указывалось на необходимость содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов.

В начале 2000-х гг. государственные документы актуализируют важность расширения масштабов межкультурного взаимодействия, формирование коммуникабельности и толерантности, развития международного сотрудничества в

области высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования.

Федеральные государственные образовательные стандарты данного периода обозначили задачи дисциплины «Иностранный язык»: уметь вести коммуникацию на изучаемом языке, обладать социокультурными знаниями, использовать язык для получения новых знаний (на уровне среднего и среднего общего образования); иметь навыки социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов, уметь осуществлять межкультурный диалог; развивать способность и готовность к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка, дальнейшему самообразованию с его помощью, использованию иностранного языка в других областях знаний.

В исследовании также проведен анализ государственных документов, которые были опубликованы в первые годы второго десятилетия XXI в., в которых были закреплены необходимость международного сотрудничества и академической мобильности как преподавателей, так и студентов, возможность обучения иностранных студентов в российских вузах, важность внедрения и активного использования в образовании информационных коммуникационных технологий и электронных образовательных ресурсов.

В 2017 г. в «Проекте научно-обоснованной концепции модернизации содержания и технологий преподавания предметной области “Иностранные языки”. Учебный предмет “Иностранный язык”» [244]. В Проекте указаны приоритетные подходы, на которые следует обратить внимание: компетентностный, системно-деятельностный, межкультурный и коммуникативно-когнитивный подходы. В 2024 г. в информационно-методическом письме «Об особенностях преподавания учебного предмета “Иностранный язык” в 2024/2025 учебном году» [114]. был задан вектор изучения иностранного языка – формирование речевой, социокультурной, компенсаторной компетенций, что нацеливает на ис-

пользование таких подходов к обучению, как: коммуникативный, когнитивный, культурологический, проектный, стратегический, компетентностный.

Реализация обозначенных в государственных документах задач представлялась невозможной без достаточного владения иностранными языками, что актуализировало разработку подходов, которые способствовали развитию коммуникативных и культурологических навыков.

#### **§4 Проблемы преподавания иностранных языков в конце XX – первой четверти XXI века**

Трансформация внешнеполитического курса страны на сближение с западными странами, экономический, социокультурный и научно-педагогический фактор, изменение государственной образовательной политики выявили недостатки и проблемы в преподавании иностранного языка.

В первой половине 90-х гг. XXI века педагогическая общественность указывала на проблемы реализации воспитательного потенциала предмета, трудности в применении развивающих методов обучения иностранному языку. Например, Е.И. Исенина говорила о том, что педагогическая практика остро ощущает дефицит воспитательной и развивающей направленности обучения языку. Основные недостатки педагог усматривала в том, что воспитание в процессе изучения иностранного языка считается побочным продуктом обучения, а содержание текстов и учебная деятельность никак не связаны между собой. Она писала: «Поскольку обучение является средством воспитания и развития ребенка, в цели обучения языку должны быть внесены воспитательные цели, средством достижения которых является овладение речевой деятельностью на иностранном языке» [115, с. 34]. Автор также выделяет проблему формирования субъекта общения и обращает внимание на личностный компонент общения, который занимает важное место в структуре общения наряду с информативным, перцептивным и регулятивным компонентами.

И.Л. Бим, М.З. Биболетова, М.Л. Вайсбурд, О.З. Якушина определяли дисциплину «Иностранный язык» как существенное звено процесса образования обучающихся и называли проблемы, которые следовало решить:

– определить роль иностранного языка среди других учебных предметов в общем среднем образовании;

- внести описание общего подхода к обучению, трактовку целей, содержания, возможных стратегий, организационных форм обучения, выделяя общее и частное, инвариантное и вариативное;
- детально разработать основные аспекты целостной концепции [15, с. 16].

Рассматривалась ими и проблема искусственного разобщения близкородственных учебных предметов, таких как родной язык, первый (второй) неродной языки межнационального общения и иностранный язык.

Подобную мысль озвучивал Р.К. Миньяр-Белоручев, который считал проблему использования родного языка неизменной при разработке методов обучения иностранному языку. Он утверждал, что все речевые механизмы учащихся сформированы и работают с опорой на родной язык и отражают национальное видение окружающей действительности. Учёный обращал внимание на то, что овладение иностранным языком не является просто накоплением языкового материала, это перестройка речевых механизмов человека для взаимодействия и параллельного использования двух языковых систем [194, с. 15].

О серьезных проблемах в преподавании иностранных языков говорили Л.Г. Денисова и С.М. Мезенин, которые считали их критическими и многоаспектными. По их мнению, это качество подготовки педагогических кадров, состояние методической науки, ярко выраженная идеологическая направленность учебников и учебных пособий. Авторы также упоминали низкий престиж предмета «Иностранный язык», неудовлетворительную оснащенность школ учебниками и недостаточность средств обучения, наглядности и фономатериалов. Они писали: «Остро стоит проблема повышения квалификации учителей. Столь естественная, казалось бы, форма, как стажировка в стране изучаемого языка, для них остается недостижимой» [84, с. 13]. Они с сожалением констатировали, что все вышеперечисленные факты порождают пессимизм и отрицательно сказываются на изучении языка.

П.В. Горностаев, исследуя проблему изучения родного и «чужих» языков, видел насущную необходимость распространения и изучения языков «как одного из важнейших условий человеческого прогресса» [69, с. 14]. Он затрагивал проблему количества изучаемых языков, порядке их преподавания.

Поскольку в период начала 90-х годов страна переходила к рыночной экономике, началось широкое экономическое взаимодействие с другими странами, то остро встал вопрос о специалистах со знанием языков международного общения. В связи с этим Л.Г. Викулова и О.С. Богданова считали необходимым разработать новую языковую политику, поскольку «железный занавес» ограничивал внешние контакты, что снизило практическую значимость иностранных языков. Также ученые обращали внимание на слабую оснащенность учебных заведений (особенно сельских) учебниками, учебными пособиями, аутентичной литературой и различными материалами. Невозможность общения педагогов с зарубежными коллегами, отсутствие доступа к аутентичной литературе они считали еще одной проблемой, поскольку данный факт, на их взгляд, сильно затрудняет работу учителя и снижает уровень лингвистической и лингвострановедческой подготовки педагога [43, с. 66].

К.И. Саломатов говорил о проблеме понимания «качества» на уровне теории высшего педагогического образования. По мнению ученого, актуальность и научная значимость данной проблемы заключается в отсутствии надежного инструментария измерения или оценки качества подготовки выпускников. Знания, умения и навыки, которые формируются в процессе изучения любой дисциплины очень важны для будущего специалиста, но также автор отмечает важность объема и уровень усвоения знаний. Важным он видит в подготовке будущего учителя «умение добывать новые знания и творчески применять их на практике» [269, с. 42].

Одновременно З.Н. Никитенко и О.М. Осиянова находили проблему в содержании обучения иностранному языку и считали ее одной из самых актуальных. По мнению ученых, в процессе изучения иностранного языка нельзя забы-

вать о задаче развития духовной сферы обучающихся. Отмечалась существующая проблема повышения гуманистического содержания обучения, которая требует реализации «воспитательно-образовательно-развивающего» потенциала учебного предмета [206, с. 5].

О.Г. Поляков указывал проблему проверки и учета знаний, умений и навыков, методики их организации и проведения. «Контроль еще не стал могучим рычагом повышения успеваемости и источником, помогающим установить истинное состояние знаний и навыков по данному предмету» [229, с. 15].

Н.И. Майнова и М.Е. Брейгина, в свою очередь, выделяли проблему обучения грамматике изучаемого языка и полагали, что данная тема в действующих вузовских и школьных учебниках освящается недостаточно [175, с. 61].

Таким образом, анализ научной литературы о преподавании иностранных языков первой половины 1990-х годов позволяет констатировать некоторые проблемы, которые назывались учеными и педагогами и повторялись в разных научных исследованиях: отсутствие целостной концепции обучения иностранным языкам, слабая материальная база, идеологическая направленность содержания учебников, недостаточная реализация воспитательного потенциала дисциплины «Иностранный язык» и его культурологической составляющей, роль родного языка в процессе изучения иностранного, организация контроля языковых знаний, отсутствие возможности практического использования иностранного языка, качество подачи грамматического материала. Одной из проблем называлась проблема повышения квалификации и отсутствие стажировок преподавателей в стране, язык которой они преподают.

Во второй половине 1990-х годов И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова и Т.Е. Сахарова характеризовали проблемы высшей школы, которые были связаны с общими финансово-экономическими проблемами в стране. А именно, что между вузами нарушены информационные связи, что затрудняет обмен опытом в области инноваций. Отмечалось сокращение числа издаваемых сборников научных трудов, учебных пособий, рекомендаций методического характера. Про-

блемой был и факт недостаточного обновления библиотечных вузовских фондов учебно-наглядными пособиями и лабораторного оборудования, что, по их правомерному мнению, негативно сказывалось в первую очередь на качестве образования.

Подчеркивалось и то, что из-за недостаточного финансирования часть вузовских преподавателей переходила в коммерческие структуры. В связи с чем на начало 1995-1996 учебного года потребность в преподавателях по иностранным языкам составила около 6 000 человек, а это приблизительно 5% от общего числа педагогов [18, с. 2]. Объяснялось это среди прочих причин «снижением престижности учительского труда» [18, с. 2].

Поднимался вопрос о сохранении положительных традиций в области профессиональной подготовки будущих преподавателей по иностранным языкам, озвучивалась необходимость гуманизации образования.

Одной из актуальных проблем высшей школы считалась проблема стандартизации образования. Государственный образовательный стандарт находился на этапе становления и должен был совместить жесткую стандартизацию с академическими свободами, нормализовать содержание и уровень образования. Ученые видят проблему в организационном и содержательном плане внедрения двухступенчатой системы высшего образования, которая состоит из бакалавриата и магистратуры [18, с. 4].

А.С. Карпов отмечал проблему формирования коммуникативных навыков в обучении иностранным языкам в вузе и школе. Главным недостатком профессионально-педагогической квалификации и аттестации в высшей школе будущих преподавателей автор считал изолированное изучение смежных дисциплин (психология, педагогика, методика, лингвистика), вместо интегративного изучения [124, с. 62].

В этот период начинает подниматься вопрос дистанционного обучения иностранным языкам, в связи с этим Е.И. Дмитриева констатировала «отсутствие общего подхода к разработке методики практических курсов дистанци-

онного обучения через Интернет» [85, с. 6]. Основной проблемой дистанционного обучения иностранным языкам при помощи информационных технологий автор считает также отсутствие конструктивных методических средств адаптации к новым условиям обучения и полагает, что данная проблема заметно тормозит процесс внедрения дистанционного обучения иностранных языков через Интернет, что объясняется новизной и сложностью. Интересно отметить ее мнение о том, что перенос учебных материалов из печатных пособий, которые были предназначены для очного обучения, на электронную основу также не может благоприятно отразиться на результативности.

В свою очередь, Н.А. Саланович в своем исследовании обращается к проблеме мотивации при обучении иностранных языков. Как утверждает автор, «доминирующими мотивами учебной деятельности учащихся должны стать мотивы познания окружающего мира» [268, с. 15]. Следовательно, поднимается вопрос о необходимости способов и приемов его формирования в процессе изучения иностранного языка.

И.Л. Бим и А.А. Миролубов рассматривали проблему уровня обученности иностранным языкам выпускников средней школы. Затрагивается вопрос количества учебных часов, выражается точка зрения о необходимом количестве не менее 2-х уроков в неделю. По их мнению, выделение 1 часа в неделю на изучение иностранного языка считается недопустимым, потому как это деятельностный учебный предмет, требующий значительного объема языковой тренировки и речевой практики [16, с. 3].

Среди актуальных проблем организации обучения иностранным языкам И.Л. Бим и Л.В. Садова выделали следующие: распределение часов на обучение иностранным языкам в общеобразовательной школе (3 часа в неделю); нехватка средств обучения (учебники, аудио и видеоматериалы и т.д.); вопросы кадрового обеспечения; выбор иностранного языка для изучения, вопросы обучения второму иностранному языку [17, с. 4]. По мнению авторов, существует еще две очень важные проблемы, а именно: отсутствует четкое описание тре-

бований к уровню обученности школьников и не разработана система адекватного контроля знаний.

Анализ научной литературы второй половины 1990-х годов показал, что проблемы, которые существовали в начале десятилетия и отмечались к его окончанию, существенно не изменились, а именно: низкая материальная база, непроработанность организации процесса обучения иностранному языку в связи с изменившейся социокультурной и экономической ситуацией, отсутствие документов, которые его регламентировали, а также проблемы подготовки преподавателей. Однако в педагогическом дискурсе начинается обсуждение проблем использования компьютерных технологий.

Подводя итог анализу проблем, на которые указывали ученые и педагоги на протяжении 1990-х годов, отметим, что кроме вышеперечисленных, они указывали следующие: содержание и качество преподавания иностранных языков (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Р.К. Миньяр-Белоручев, А.А. Миролубов и др.); недостаточность финансирования образования (И.Л. Бим, О.С. Богданова, Л.Г. Викулова, Н.Д. Гальскова, Л.Г. Денисова, С.М. Мезенин, Т.Е. Сахарова и др.); недостаточность ресурсов для обучения языку (учебники, аудиовизуальные материалы, квалифицированные педагогические кадры) (М.Е. Брейгина, Л.Г. Денисова, Е.И. Дмитриева, Н.И. Майнова, С.Н. Мезенин и др.); малое число в учебном процессе носителей изучаемого языка, что затрудняло развитие аутентичных языковых навыков и понимание культуры; устаревшая учебная программа, которая не соответствовала потребностям формирования коммуникативных и культурологических знаний (И.Л. Бим, Е.И. Дмитриева, Е.И. Исенина, А.С. Карпов, А.А. Миролубов, З.Н. Никитенко, О.М. Осиянова, О.Г. Поляков); утечка «мозгов» высококвалифицированных специалистов (А.С. Либерман); низкая мотивация обучающихся (Н.А. Саланович); проблема родного языка в обучении (И.Л. Бим, П.В. Горностаев, Р.К. Миньяр-Белоручев); проблемы использования компьютерных технологий.

Начиная с 2000-х годов, система языкового образования в России также сталкивалась со многими проблемами. Так, Ж.Л. Витлин выделял проблемы, связанные с изучением грамматики. Он обращал внимание на следующий факт: «В последние десятилетия наблюдается стремление к чрезмерному сокращению роли грамматики, которое привело к значительному увеличению количества ошибок в речи учащихся вследствие применения коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам» [46, с. 23]. В своем исследовании учёный поднимает вопросы о роли и объеме грамматики в учебном курсе. Его настораживал традиционный характер и язык изложения грамматического материала. Ж.Л. Витлин считал, что сухость и абстрактность обучения грамматике вызывает отрицательное отношение к предмету в целом.

А.В. Щепилова, например, говорила о проблеме многоязычия и, в частности, преподавания второго иностранного языка. Она обозначает проблему «технологических путей формирования и развития мультилингвальной коммуникативной компетенции» [339, с. 16]. А.В. Щепилова считала, что актуальность данной проблемы связана с резким проникновением второго иностранного языка в образовательную среду. Отсюда исходит нерешенность организационных вопросов о количестве учебных часов, не учтены психолингвистические особенности освоения второго иностранного языка, а также наличие нехватки учебной и программной литературы.

Е.С. Потрикеева затрагивала проблемы недостаточного количества учебных часов, неудовлетворительную подготовку учителя, низкое качество программ и учебников. По мнению автора, это все отрицательно влияет на эффективность обучения иностранным языкам. Е.С. Потрикеева обозначает три существенные проблемы, которые затрудняют достижение коммуникативной компетенции: отсутствие необходимого учебного времени, плохо развитая рефлексия у учащихся и недооценивание своих речевых возможностей, зазубривание лексико-грамматических навыков (5-6 класс) [237, с. 16].

Исследуя вопросы российского языкового образования, Н.Ф. Михеева обращала внимание на нескольких проблемах: разработка программы непрерывного обучения иностранным языкам; применение новых компьютерных технологий в процессе обучения иностранным языкам, а также применение интенсивных методов обучения.

Автор проводит анализ процесса обучения иностранным языкам в гуманитарном и техническом высшем учебном заведении. Основной проблемой преподавания иностранного языка в технических вузах она называет заучивание огромного количества лексических единиц и работу с переводами научно-технических текстов. Как утверждает Н.Ф. Михеева, необходимо реализовывать профессиональную направленность обучения, иными словами «обеспечить владение речевой деятельностью на иностранном языке с учетом профессионального интереса студентов и совершенствовать знания, умения и навыки, необходимые для выбранной профессии» [199, с. 15].

Р.П. Мильруд и А.А. Гончаров изучали проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста и выяснили, что одной из таких проблем является «умственная пассивность» обучающихся [192, с. 12]. Обучающиеся не понимают читаемый текст, так как не могут найти опору: лексическую, лингвистическую, логико-смысловую и грамматическую.

Е.В. Борзова, в свою очередь, отмечала, что методические исследования и учебники последних лет направлены на обучение новому материалу, но игнорируют проблему сохранения раннее усвоенного. Следовательно, проблема заключается в специальной организации повторения усвоенного ранее материала на занятиях по иностранным языкам на старшей ступени. По мнению автора, связь усвоенного и изучаемого должна быть специально запланирована и организована [24, с. 25].

Т.П. Юдина, исследуя вопросы преподавания курса «Основы переводческой деятельности» в лингвистическом лицее, выделяет следующие проблемы: отсутствие пособий, которые содержали бы упражнения для целенаправленного

формирования элементарных коммуникативных навыков и умений, необходимых переводчику, с основной переводческой терминологией и ее толкованием; неверная технология обучения [344, с. 27].

Ж.Л. Витлин отмечал прогресс в обучении активному и пассивному владению языком, но также затрагивает проблему отсутствия «целостной теории двух разных аспектов владения языком» и необходимость разработки путей достижения такого владения в процессе обучения. По мнению автора, основной задачей ученых, методистов и учителей в XXI веке является разработка соответствующей системы правил и упражнений для достижения этих целей [46, с. 11].

М.К. Денисов выделял три основные проблемы в формировании стратегии познания иноязычной культуры, а именно: тематизирование культурного аспекта, знание культурных ценностей, иностранный язык и иноязычная культура. Автор подчеркивал, что необходимо учитывать методическую типологию ситуаций, в которых отражается родная и изучаемая культура [82, с. 30].

Н.Д. Гальскова затрагивала важную составляющую новой научной парадигмы – способность участвовать в межкультурной коммуникации. Она была уверена в том, что необходимо направить методические и лингводидактические научные изыскания на разрешение конфликтов между знанием и незнанием, своим и чужим, что является важной составляющей поликультурного образования в России. В центр данной проблемы автор ставит необходимость формирования личности, которая обладает многоязычной и поликультурной компетенцией. Обучение иностранным языкам Н.Д. Гальскова называет предметным аспектом, высказывает мысль о том, что изучение культурных феноменов не является рекламой чужого образа жизни, наоборот, это попытка научить обучающихся «смотреть на мир глазами носителей языка» [61, с. 4].

Н.Ф. Михеева, в свою очередь, выделяет проблему компьютеризации образовательного процесса. Министерством образования РФ в 2004 году предпринимались меры по введению программы компьютеризации школ. Новым и

перспективным направлением для педагогической и исследовательской деятельности в отечественном образовании стали участие в международных проектах, конференциях, исследованиях, которые можно было осуществить при помощи сети Интернет [199, с. 98].

В качестве еще одной проблемы, как и в предыдущее десятилетие, называлась подготовка будущих учителей к преподаванию иностранных языков. А.А. Колесников сетовал на отсутствие практической направленности и элективных курсов [136, с. 5]. Также он говорил о необходимости реализации прикладной направленности, что познакомит обучающихся с основами будущей профессии.

С.А. Ламзин считал процесс обучения иностранным языкам «самоуправляемым, самоорганизующимся и саморегулируемым» [161, с. 11]. Следовательно, он был уверен, что для понимания и решения проблем содержания образовательного процесса необходимо подходить с позиции синергетики. По его мнению, педагогический процесс как самоорганизация подчиняется объективным законам синергетики и является основной частью культуры.

Как видим, первая половина нулевых обозначила следующие проблемы, о которых говорили преподаватели иностранных языков: сокращение места грамматики, что привело к увеличению количества ошибок в речи; изучение второго иностранного языка; недостаточное количество учебных часов; применение интенсивных методов обучения и новых компьютерных технологий; организация обучения профессионально-направленному иностранному языку; недостаточное количество пособий, содержание которых направлено на коммуникативное развитие речи и постижение культуры страны изучаемого языка в целях формирования полиязычной и поликультурной компетенций.

Во второй половине первого десятилетия 2000-х годов педагоги указывали на следующие проблемы в организации обучения иностранным языкам. Так, Г.М. Уайзер указывал на существующую проблему обучения устной речи в структуре и содержании учебника. Он считал, что обучающимся необходимо

жить в обстановке носителей языка для успешного овладения устной речью, но, к сожалению, в школе ее создать достаточно трудно. Образцом для подражания в школьном классе является учитель и материал учебника по иностранному языку [307, с. 17]. Следовательно, он считал важным моментом составление учебников на прочной коммуникативной базе для выработки навыков разговорной речи.

Н.И. Хомутская затрагивала проблему создания словаря словообразовательных элементов, который отражал бы словообразовательную структуру слова и охватывал все регистры словообразования. Актуальность данной проблемы объясняется общеязыковой потребностью в изучении разговорной речи, а не просто искусственного литературного языка [318, с. 47].

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, изучая проблемы овладения неродным языком и чужой культурой в языковом образовании, утверждали, что смысл образования – это присвоение ценностей, формирующихся в самом процессе образовательной деятельности. По их мнению, необходимо определять результат языкового образования в трех показателях: индивидуально-личностном, общественно-государственном и общецивилизационном. Они кратко охарактеризовали процесс усвоения неродного языка: «владеть неродным языком – значит быть в состоянии говорить, читать, писать, слушать на данном языке, а основным критерием здесь считается больше взаимопонимание, чем языковая корректность» [64, с. 17]. Таким образом, необходимо формировать у обучающихся чувства свободно и без страха пользоваться языком.

В этот период в исследованиях среди прочих проблем начинает обозначаться проблема формирования компетенций. Так, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез были уверены, что «владение неродным языком – многомерное понятие», и объясняли это следующим образом: 1) многомерность здесь подразумевается как знания человека, эти знания являются предметными, обусловлены ситуациями и реализуются языковыми средствами; 2) готовность и умение оценивать и анализировать ситуации общения, реализовать контроль речевых поступков; 3)

способность давать субъективную оценку собственным коммуникативным возможностям и навык использования вариативных возможностей поведения; 4) владение общей коммуникативной компетенцией, которая включает в себя паралингвистические и экстралингвистические элементы речевого общения.

Авторы приводят пример коммуникативной компетенции, объясняя, что это «способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка» [64, с. 19]. Их рассуждения привели к выводу о том, что приобщение обучающихся к новому языковому коду становится основным направлением в образовательном процессе. Предполагается, что в результате у обучающихся будет сформирована индивидуальная картина мира, включающая универсальные и культурные характеристики. Под характеристиками понимается лингвосоциальная и иноязычная среда. Сущность проблемы они сводили к привлечению культурных, социальных и эмоциональных категорий в обучении иностранным языкам.

Еще одной проблемой, на которую указывали многие преподаватели, является проблема тестирования и создания тестов для контроля знаний по иностранному языку. Так, Р.П. Мильруд и А.В. Матиенко считали языковой тест эффективным инструментом в преподавании иностранных языков, но тем не менее выделяли такие проблемы, как: недостаточная валидность и надежность системы тестирования, нечеткая система оценивания, ориентация на количественную норму при оценке знаний учащихся. Однако они указывали, что порой изучение языка меняется на успешную сдачу экзамена в виде теста, где уровень овладения иностранными языками отождествляется с результатами тестирования или с языковыми способностями индивида и его личностного роста [191, с. 8].

С.В. Буренкова указывала на недостатки в постижении культуры народа страны изучаемого языка. Автор отмечала различие культурных правил и норм, где несоответствие или непонимание может исказить жизненные стереотипы

людей другой культуры, а национальные стереотипы и предрассудки могут существенно затруднять общение между представителями разных наций.

Автор сравнивает лексику немецкого и русского языков и указывает на различия, которые представляют собой разную степень важности. «Социосемантические расхождения в русском и немецком языках не носят принципиально непримиримого характера и нивелируются в некоторой степени в процессе интеркультурной коммуникации, но они представляют определенные проблемы при переводе и изучении языка» [33, с. 182].

С.В. Буренкова отмечала проблему отсутствия современных идеографических словарей и недостатки существующих, а именно фрагментарное исследование. Решение данной проблемы автор видит в «полевой организации ментального лексикона» [33, с. 182].

В.Д. Девкин находит проблему в обучении иностранному языку в отрыве от естественной языковой среды. Одним из главных компонентов является компенсация отсутствия контакта с носителем языка. Отмечает недостаточное обеспечение материально-технической базы, отсутствие партнерства вузов, учебных поездок и стажировок. Все эти проблемы автор связывает с недостаточным финансированием и считает, что невозможно решить их только за счет энтузиазма преподавателей [79, с. 7].

Л.И. Богатикова выделяет проблему овладения коммуникативными стереотипами и коммуникативными стратегиями, которые присущи разным культурам [19, с. 35]. Важным фактом является чувство языка и культурно-языковая интуиция.

Р.А. Бутенко, в свою очередь, затрагивает вопросы реформирования российского образования, в котором меняется содержание образования, появляются новые подходы, формируется иной педагогический менталитет. Считает, что отечественная методика находится на перепутье, и ей предстоит отказаться от устоявшихся стереотипов в обучении. Выражает необходимость в формировании гибкости профессионального мышления [35, с. 111-114].

И.Е. Шишова исследует проблему развития социальной компетенции одаренных детей на уроках иностранного языка, указывая на проблему реализации их способностей в личностно и социально значимых областях. К отличительной особенности российского образования относит фундаментализацию и систематизацию научных знаний и надеется на сохранение интеллектуального и научного генофонда России [333, с. 28].

Т.Н. Скороходова описывает проблемы совершенствования произносительных навыков студентов. По ее мнению, практика общения характеризуется всевозможными отклонениями от нормативного произношения, которые затрудняют процесс коммуникации. Она писала: «Задача сознательного овладения нормами устной речи, воспитания максимального уважения к богатым традициям русского и английского языков должна рассматриваться сегодня как важнейшая лингводидактическая и социокультурная задача» [282, с. 120].

Для сравнения, А.А. Миролубов среди основных проблем в преподавании иностранных языков отмечает задачи обучения, содержание обучения и разработку системы методов и приемов обучения. Констатирует, что в 2008 году проходит серьезная перестройка преподавания иностранных языков, которая направлена на приближение обучающихся к жизни [195, с. 9].

Я.А. Шкодина посвящает свое исследование недостаткам преподавания иностранных языков в педагогическом вузе. Автор выявляет проблему недостаточной самостоятельности обучающихся и считает это основной трудностью преподавания иностранного языка в высшей школе. Она уверена в том, что невозможно развить в будущем педагоге такие качества, как креативность и гибкость из-за классической схемы взаимодействия преподавателя и студентов. Нередко это приводит к «профессиональному кризису и неспособности отвечать строгим и постоянно растущим требованиям к современному педагогу» [335, с. 159].

Т.В. Григорина-Рябова и Н.Г. Сихарулидзе говорили о проблеме дифференцированного обучения и связывали эту проблему с общественно-

политическими и социально-экономическими преобразованиями в стране. Перед многими людьми поднимался вопрос о смене профессии, таким образом, увеличивается приток взрослых студентов, уже имеющих какое-либо образование. Преподавание иностранных языков в процессе дифференцированного обучения разновозрастных студентов занимает основное место, и здесь авторы выделяют несколько проблем, а именно: разный уровень владения иностранным языком, сниженный уровень мотивации, низкий темп усвоения нового материала [72, с. 51].

Обратим внимание на исследование А.А. Петровой, которое посвящено перспективам изучения и преподавания иностранных языков. Автор выдвигает проблему формирования гармонически развитой личности, которая владеет несколькими иностранными языками. Следовательно, подчеркивается недоработка политики языкового образования в России в соответствии с европейским языковым стандартом и обязательным развитием многоязычия. Также автор видит проблему в сокращении школ с углубленным изучением европейских языков и в недостаточном финансировании проектов, которые не только занимаются проблемами многоязычия в России, но и разрабатывают инновационные технологии в преподавании иностранных языков [221, с. 105].

Между тем А.А. Леонтьев считает проблему взаимоотношения мышления и речевого общения чрезвычайно актуальной и сложной. Он писал: «Чем более многосторонней будет психическая деятельность, которую учащийся способен производить с опорой на иностранный, язык, тем более свободным и адекватным будет процесс общения на этом языке» [168, с. 119].

В свою очередь А.А. Колесников считал, что одной из важнейших задач в современной системе образования является «обеспечение преемственности между профильной общеобразовательной школой и вузом» [137, с. 59]. Следом обозначает проблему филологического языкового образованию в школе и вузе. Автор объясняет, что обучение старшеклассников должно плавно переходить в

подготовку будущих специалистов в высшей школе таким образом, чтобы между выпускным классом и первым курсом не было разрыва.

Р.Д. Исмаилова обращает внимание на основные проблемы обучения иноязычно-речевой коммуникации и утверждает, что процесс обучения иностранному языку осложняется «интерферирующим влиянием более сильного родного языка на вновь усваиваемый иностранный язык» [116, с. 199]. В исследовании затрагивается проблема интонационного оформления речевого высказывания, отсутствия учебников и специальных учебных пособий (также их несоответствие целям обучения языку), коммуникативно-ориентированного обучения аспектам языка.

А.Ф. Присяжная называла следующие упущения в обучении иностранным языкам: терминологическое, методологическое, тактическое, контрольно-оценочное и технологическое [238, с. 3]. Вслед за А.Ф. Присяжной, В.М. Ростовцева также выделяла терминологическую проблему в современной лингводидактике и педагогике. Считает важным обратить внимание на различие языкового образования и языковой подготовки [258, с. 138].

Следовательно, мы можем заключить, что в период с 2000 по 2010 год в преподавании иностранных языков в России существовало несколько общих проблем: нехватка квалифицированных учителей (Е.С. Потрикеева), недостаточное количество учебных часов (А.В. Щепилова); введение второго изучаемого языка (А.А. Петрова и А.В. Щепилова); устаревшие методы обучения (Ж.Л. Витлин, Н.Ф. Михеева, Р.П. Мильруд, А.В. Матиенко, А.А. Миролубов, Т.Н. Скороходова, Я.А. Шкодина, И.Е. Шишова), которые не направлены на достижение цели изучения иностранного языка – развитие коммуникативных навыков и формирование коммуникативной компетенции, ограниченные возможности отработки коммуникативных навыков с носителями языка (В.Д. Девкин); нехватка учебных материалов (Е.В. Борзова, Р. Исмаилова, А.А. Колесников, Е.С. Потрикеева, Г.М. Уайзер, Н.И. Хомутская, Т.П. Юдина); проблема познания иноязычной культуры (С.В. Буренкова, Р.А. Бутенко, Л.И. Богатикова,

Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, М.К. Денисов, С.А. Ламзин, А.А. Леонтьев, А.Ф. Присяжная, В.М. Ростовцева).

Как видим, в педагогическом дискурсе начинает ярко звучать необходимость формирования коммуникативных навыков и постижения культуры страны изучаемого языка для последующей эффективной коммуникации, будь то в профессиональной или личной сферах.

Во втором десятилетии XXI столетия ученые и педагоги отмечали следующие проблемы в организации процесса преподавания иностранного языка. Так, Е.М. Дорогайкина среди основных проблем выделяет необходимость расширения словарного запаса для возможного общения с представителями страны изучаемого языка. Выражает точку зрения, что «научить языку можно только через деятельность, связанную с его употреблением» [87, с. 49].

Работа Т.В. Черемисиной также дает основание говорить о все сильнее поднимающихся вопросах коммуникативного обучения иностранным языкам и исследования культуры страны, где изучение иностранных языков рассматривается «как средство общения и обобщения духовного наследия стран изучаемого языка и народов» [322, с. 92].

Одновременно Т.В. Черемисина указывает на проблемы, которые выявляются при тестировании по сформированности коммуникативных навыков: слабое их развитие, неумение распознавать языковую среду, незнание фонетической и грамматической сторон языка, слабый словарный запас, пассивной чтение.

О.А. Дронова, к примеру, разделяет проблемы на три категории: «1) проблемы, которые связаны со сложностью структуры дисциплины «Профессиональный иностранный язык», 2) проблемы низкого уровня школьной подготовки по иностранному языку, 3) проблема мотивации» [88, с. 9].

И.В. Духанкина исследует проблемы использования информационно-коммуникативных технологий в преподавании иностранных языков и к основ-

ным относит невозможность овладения грамматикой, отсутствие навыков самостоятельной работы [92, с. 213].

Т.Л. Бородина говорит о проблеме внедрения результатов лингвометодических исследований в процесс преподавания иностранного языка. К одной из актуальных проблем автор относит подготовку старшеклассников к сдаче ЕГЭ по иностранному языку [27, с. 244].

Н.Д. Гальскова выделяет в современной методике среди проблем обучения иностранным языкам «человеческое измерение» [63, с. 5]. Она считает, что необходимо учитывать особенности личности, которая познает иную культуру.

Одной из актуальных проблем современного обучения иностранным языкам Л.В. Гончарова видит проблему повышения эффективности преподавания профессионального-ориентированного иностранного языка. Отмечается, что при обучении в университете на фоне дефицита учебных часов появляются объективные трудности по развитию главных для неязыковых вузов умений, а именно чтения профессиональной литературы на иностранном языке [66, с. 134].

Среди существенных проблем О.В. Маслова называет: 1) существенный разрыв во времени между завершением языковой подготовки и появлением реальной возможности его практики; 2) недостаточное количество часов, отводимое на языковую подготовку (иногда 2 часа в неделю); 3) вопрос мотивации студентов к изучению языка [183, с. 112].

Е.В. Самойлова, О.В. Назарова, Н.С. Корнилецкая обсуждают проблему преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Авторы считают ситуацию парадоксальной, заключающейся в высоких требованиях к уровню владения языком и не в полной мере соответствующих объему выделяемых на практические занятия часов. Также отмечается снижение практических занятий в период обучения в магистратуре и аспирантуре, когда будущие специалисты наиболее активно включены в процесс усвоения профессиональных знаний [270, с. 118]. К тому же используют знания иностранного языка для поиска

научной и профессиональной информации, что обуславливает необходимость его более серьезного изучения в аспирантуре и магистратуре.

Е.В. Виноградова и Ю.В. Федурко отмечают переход от содержательно-смыслового обучения к функционально-ориентированному. Авторы отмечают недоработанность федерального государственного образовательного стандарта, согласно которому сокращаются часы на освоение программы по дисциплине «Иностранный язык». Из-за ограниченного учебного времени необходимо пересмотреть учебные программы и планы, методические подходы [44, с. 31].

Н.А. Симонова утверждает, что студенты должны «научиться понимать духовную жизнь народа через жизнь его языка и жизнь языка – через жизнь его носителей» [278, с.177]. Именно непонимание культуры, менталитета затрудняет наше понимание того, как думают иностранцы, но и иностранцам бывает трудно понять нас.

М.Л. Макаров, как и большинство исследователей, разделял «боязнь ошибки как пережиток советского прошлого в российской методической культуре» [176, с. 46]. Данное опасение объясняется тем, что в центре обучения иностранному языку все еще остается чтение. Проблема заключается в следующем: обучающиеся из России всегда успешно проходят раздел понимания текста и грамматического анализа в любом экзамене, но аудирование, говорение и творческое письменное задание вызывают трудности. Автор утверждает, что лингводидактика должна «подрасти и более не держаться за академическую мантию теоретического языкознания» [176, с. 50].

В то же время А.Н. Булашова говорит о проблемах качества преподавания иностранных языков в школе и сниженной мотивации к изучению языков, «благодаря» использованию онлайн-переводчиков. На ее взгляд, снижение интереса к изучению иностранного языка порой происходит и потому, что система негуманитарного высшего образования ориентируется на узкоспециализированную область профессиональной деятельности, а профильные предметы вытесняют иностранный язык из сферы интересов студентов [31, с. 2].

М.Х. Ахмедова видит одну из основных проблем в том, что обучающиеся продолжают говорить на иностранном языке, исходя из представлений, присущих их родной культуре, что скорее «способствует разрушению коммуникации, а не ее установлению» [9, с. 53].

Т.Л. Лобановская выделяет проблему иноязычной подготовки в неязыковых вузах, недостаточное количество учебных часов, отсутствие современных учебников и пособий [170, с. 125].

Обратим внимание на исследование О.В. Володиной, в котором автор выявляет проблему необходимости обучения не иностранному языку, а ориентации в новом социокультурном контексте с помощью иностранного языка [50, с. 64].

В свою очередь М.П. Трофименко анализирует цели обучения иностранному языку в вузе в соответствии с социальными изменениями современной жизни. В исследовании делается акцент на проблеме недостаточного уровня подготовки будущих специалистов. Современные требования к профессиональной подготовке компетентного специалиста требуют смены дидактической и методической цели обучения иностранным языкам [306, с. 4].

Л.В. Прус говорит о тестировании уровня языка как одной из основных проблем в обучении. Отмечает также, что существующая система образования не может гарантировать функциональную грамотность большей части населения [246, с. 69].

В.И. Уваров в своем исследовании предпринимает попытку изучить основные проблемы современного преподавания иностранных языков, где разделяет их на три группы: преподаватель, студент и образовательная среда. Касаясь группы «преподаватель», автор упоминает профессиональную компетентность преподавателя и утверждает, что его работа не может быть ограничена только передачей знаний или информации по предмету. Нельзя упускать воспитательный аспект.

Говоря о группе «студент», автор отмечает неосознанность практической значимости обучения, многие студенты считают диплом банальной формальностью для последующего трудоустройства. Следовательно, отсутствие мотивации, заинтересованности сводит усилия преподавателя научить применять полученные знания, умения и навыки к нулю. Проблемы в группе «образовательная среда» выражены частой недооценкой важности иностранных языков в составлении образовательных программ, ежегодное сокращение количества часов [308, с. 146].

Д.В. Арустамян и Е.А. Дроздова рассматривают обучение иностранным языкам как проблему, актуальность которой связана с необходимостью использования инновационных подходов к формированию адекватных целевых установок для общения на иностранных языках [8, с. 57]. По мнению авторов, актуальные проблемы связаны с анализом существующего передового опыта обучения иностранных языков и внедрением в образовательный процесс различных стратегий образования.

С.Г. Тер-Минасова считает необъятность предмета изучения, психологический барьер страха и неуверенности основными проблемами в преподавании и изучении иностранного языка. Она поднимает также вопрос культурной традиции отношений: учитель-ученик, учитель-администрация, учитель-родитель, родитель-ученик. «Очень плохо не научить своих учеников своему предмету, но гораздо хуже, преступно внушить им отвращение к нему, тогда их никто уже не научит» [301, с. 7].

По мнению Е.Г. Стешиной и Р.О. Кутузова, обучение иностранным языкам, национальным и культурным особенностям разных стран становится важным, но также в них имеются свои проблемы. Авторы предлагают искать корни данных проблем в преподавателе, студенте и образовательной среде [291, с. 18].

Л.Е. Зеленина отмечает ряд проблем, с которыми сталкиваются преподаватели при объяснении грамматики, лексики и произношения. Ученики быстро

теряют заинтересованность, отсутствие прогресса, большое количество неувоенного материала [104, с. 100].

Л.Л. Шишина и Ф.А. Моисеева называют проблему преемственности в образовательном языковом поле: от школы до вуза; отсутствие условий для трансляции опыта передовых образовательных учреждений; сокращение часов программ по иностранному языку; недостаточная интеграция образовательной, научной и практической деятельности обучающихся и преподавателей [332, с. 109].

В.К. Колобаев отмечает резкое сокращение количества часов на освоение предмета. За время обучения студент трижды начинает изучать один и тот же язык сначала (бакалавриат, магистратура, аспирантура), что приводит к отсутствию заинтересованности и потере цели изучения иностранного языка. Автор выражает необходимость переработки существующих программ, а также пересмотр или составление новых учебников и учебных пособий [139, с. 195].

О.А. Розова указывает на то, что «общая низкая языковая компетентность студентов и ограниченное количество времени на усвоение иностранного языка негативно сказываются на лингвистическом обучении в вузе сегодня» [253, с. 2703].

Проблемы, которые поднимались педагогами в период начала 2020-х годов связаны с ситуацией распространения пандемии COVID-19, которая заставила перейти учебные заведения на дистанционное обучение, а также использовать информационно-коммуникационные средства в учебном процессе. Конечно, ИКТ использовались и раньше, но данная ситуация способствовала более широкому их использованию.

И.А. Рыбакова выявляет следующие проблемы в дистанционном обучении: практически каждый пятый педагог в России не обладает цифровыми навыками; учебные заведения не готовы к работе в изменившихся условиях; отсутствие новых методов обучения с условием отсутствия оффлайн-обучения [262, с. 94].

Ю.Г. Романова, Ю.Ю. Каменева и Г.В. Малтызова выделяют проблему потери качества обучения иностранному языку в дистанционном обучении. «Здесь можно перечислить такие трудности, как: выбор надлежащей системы управления обучения (LMS – СУО), баз знаний, создание интерактивных материалов, проведение качественных тестирований, повышение общей цифровой компетенции преподавательского состава» [254, с. 638].

Как уже упоминалось выше, выйдя вновь в оффлайн-режим обучения, некоторые вузы перешли также и на смешанное обучение. Авторский коллектив Ю.В. Климук, С.В. Поликарпова, В.Г. Андюсева и О.В. Грядунова описывают следующие проблемы смешанного обучения: технический аспект смешанного обучения, дорогостоящий инструментарий для работы в сетевой инфраструктуре, меняющиеся роли и требования к участникам образовательного процесса (самотивация, самодисциплина и самоконтроль) [134, с. 159].

Ф.Т. Галеева и О.Н. Григорьева обращают внимание на такие проблемы, как: низкий уровень владения иностранным языком у поступающих, небольшое количество практических часов на изучение, отсутствие мотивации у обучающихся, недостаточная эффективность методов преподавания, недостаточное количество практики устной речи на занятиях [58, с. 84].

И конечно, на протяжении данного периода, как и в предыдущие десятилетия, постоянно поднимался вопрос о качестве подготовки педагогических кадров и деятельности педагогов.

Так, Вэньин Ма затрагивает проблему мотивации учителя и необходимости профессионального обновления [52, с. 71].

Ю.А. Оленцова говорит о проблеме формирования методической компетенции будущего преподавателя иностранных языков как основе его деятельности [214, с. 269].

С.А. Песина и Ю.Л. Вторушина предлагают рассмотреть проблемы в преподавании иностранных языков в процессе подготовки будущих преподавателей и переводчиков в высшей школе. К таким проблемам авторы относят: от-

сутствие современных учебников; недостаточность внимания к овладению коммуникативными навыками, изучению иной культуры; необходимость включения в учебную программу дисциплины «Русский мир», направленную на изучение русскоязычной культурной и языковой картины мира [220, с. 44- 45].

С.В. Чернышов и А.Н. Шамов рассматривают проблему совершенствования профессиональной подготовки школьных учителей иностранного языка «через проектирование современных учебных методических комплексов по такой профессионально важной учебной дисциплине, как методика преподавания иностранных языков» [324, с. 54].

Таким образом, модернизация процесса обучения языкам выявила существенные недостатки в его организации, как содержательного, так и методического плана. Основными стали трудности организационно-методического характера; определение содержания обучения и разработки системы методов и приемов обучения; вопросы формирования различных компетенций; развитие коммуникативных навыков; постижение культуры страны изучаемого языка; обучение профессионально-направленному иностранному языку; использование информационно-коммуникационных технологий; развитие языковых способностей обучающихся и их мотивация; непрерывность и преемственность в изучении иностранного языка на разных ступенях обучения; тестирование для контроля знаний по иностранному языку; использование ИКТ в процессе обучения.

## Выводы по главе 1

В первом параграфе первой главы был осуществлен анализ ведущего термина исследования – подход к обучению иностранному языку. Изучение научной литературы показало, что термин «подход» стал одним из основополагающих терминов отечественной системы преподавания иностранного языка, который формирует лингводидактическую основу образовательного процесса.

Подход является генеральной стратегией образования и воспитания, некоей условной моделью, ставит цель, задает содержание обучения, принцип отбора содержания обучения и принцип организации учебного процесса, дидактическую обработку содержания обучения. Выбор средств, методов и приемов обучения также зависит от подхода к обучению.

Опираясь на имеющиеся в педагогических работах определения, что такое «подход», «подход к обучению», «подход к обучению иностранному языку», мы сформулировали рабочее определение ведущего термина исследования: подход к обучению иностранному языку – это главная стратегия организации процесса обучения иностранному языку, задает его направление и содержание, определяет цель, задачи, выбор методов и средств обучения, воспитания и развития личности в рамках дисциплины «Иностранный язык».

Согласно логике исследования, в работе были проанализированы факторы, которые повлияли на модернизацию процесса отечественного языкового образования в изучаемый период. В качестве основных в разделе представлены следующие:

- экономический фактор – обусловлен в нашей стране перестройкой, падением «железного занавеса», расширением экономического сотрудничества с западными странами и переходом к рыночной экономике;
- социокультурный фактор – связан со стремительной интеграцией страны в мировое сообщество, участием в различных социокультурных и спортив-

ных мероприятиях, растущая мобильность людей, расширение профессиональных и личных связей с коллегами из других стран;

– научно-педагогический фактор – отразил растущий интерес научной общественности к вопросам изучения иностранных языков, особенно в период конца 80-х – начала 90-х годов XX века, что повлекло необходимость модернизации процесса изучения иностранного языка и появление научных работ, в которых в той или иной мере были поставлены различные вопросы реорганизации языкового образования.

Совокупность данных факторов существенным образом повлияла на изменение государственной образовательной политики в отношении преподавания иностранных языков в конце XX – начале XXI вв. В этот период государственные документы («Указ Президента РСФСР от 11 июля 1991 г. № 1 “О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР” (с изменениями и дополнениями)» [309], Закон «Об образовании» [97] 1992 г., «Национальная доктрина образования» [203] 2000 г., приказ «Об утверждении государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования» [289] 2000 г., распоряжение от 29 декабря 2001 г. № 1756-р «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [248], постановление Правительства РФ от 14 февраля 2008 г. № 71 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении)» [235] и другие) определяли необходимость академической мобильности (отправляя зарубеж обучающихся и преподавателей), содержание образования было ориентировано на интеграцию личности в мировую культуру, повышение качества инновационности образования (что потом способствовало развитию подходов). Высшие учебные заведения начали активно участвовать в международном сотрудничестве. В документах подчеркивалась важность формирования у обучающихся целостного миропонимания, развитие культуры межнациональных отношений, умение взаимодействовать с представителями других стран.

Анализ ФГОС начального, среднего, высшего образования разных лет относительно дисциплины «Иностранный язык» позволил заметить тенденцию, которая заключается в том, что цель и задачи данной дисциплины состоит в развитии коммуникативных навыков обучающихся, формировании знаний о культуре страны изучаемого языка, умении использовать иностранный язык в профессиональной и личной сферах.

В разделе характеризуются недостатки и проблемы, которые существовали в системе преподавания иностранных языков и которые в наибольшей степени впоследствии оказали существенное влияние на разработку и развитие подходов к обучению иностранным языкам.

Таким образом, в конце XX – начале XXI вв. явно обозначилась тесная взаимосвязь между выявленными факторами, которые актуализировали практическое владение иностранными языками. Нацеленность государственной образовательной политики на необходимость расширения международного сотрудничества в сфере образования и науки привело к осознанию важной роли иностранного языка как инструмента межличностного и межкультурного взаимодействия, и как следствие, повлекло изменения в целеценностных установках дисциплины «Иностранный язык» и определении ее новых задач. В то же время проявились недостатки в организации процесса обучения иностранным языкам. Следовательно, данная триада (факторы-государственная образовательная политика-проблемы/недостатки) стала триггером в разработке и развитии подходов, которые были призваны модернизировать процесс обучения языку, сделать его более эффективным.

## ГЛАВА 2. ГЕНЕЗИС ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

### §1 Развитие подходов к обучению иностранным языкам в 1990-е годы

Изменения, происходящие в нашей стране в последнее десятилетие XX века, затронули сферу образования, которая требовала реформирования, модернизации, чтобы отвечать современным запросам общества. Расширение зарубежных контактов приводит к необходимости владения одним или несколькими иностранными языками. Педагоги искали пути наиболее быстрого и качественного их изучения. Научное сообщество сконцентрировало внимание на поиске и разработке подходов, которые могли удовлетворить потребности общества и государства в специалистах, владеющих иностранными языками.

Однако подходы, которые разрабатывались в период 90-х годов XX века, порой становились преемниками тех, которые уже существовали в языковом образовании. Поэтому остановимся на некоторых, которые существовали в период 80-х годов.

Так, немногим ранее, в 1975 году в Хельсинки в Заключительном акте Совещания по безопасности и сотрудничеству в Европе был выделен специальный раздел «Иностранные языки и цивилизации», в котором констатируется «решимость европейских государств поощрять изучение иностранных языков и цивилизаций в качестве важного средства для расширения общения между народами, для их лучшего ознакомления с культурой каждой страны, а также для укрепления международного сотрудничества» [304, с. 77].

Отечественное языковое образование также ориентировалось на постижение культурно-страноведческого компонента дисциплины «Иностранный язык». Г.Д. Томахин отмечал, что в преподавании иностранных языков издавна

существует понятие страноведение, которое отражено в текстах и материалах учебников и пособий [303, с. 80].

Г.Д. Томахин говорит о необходимости реализации лингвострановедческого подхода к преподаванию иностранных языков, который основывается на понимании языка как общественного явления и части культуры. Советское языковое образование начинает рассматривать язык в неразрывной связи с обществом, а не просто как имманентную внутреннюю структуру. При таком подходе предполагается сопоставление не только двух языковых систем, но и двух культур, которые имеют свои особенности [304, с. 80].

Г.В. Рогова анализирует использование системно-структурного подхода, о значении которого в языковом образовании говорила И.Л. Бим. По ее мнению, системно-структурный подход представляет собой важнейший инструмент познания, который раскрывает сущность методики как науки [251, с. 93]. Данный подход предполагает организацию обучения с учетом взаимосвязей между различными языковыми элементами и структурами; основан на представлении языка как системы, в которой каждый элемент взаимодействует с другими элементами, образуя целостное и сложное языковое явление.

В 80-е годы XX столетия большое внимание уделяется проблемному подходу. По оценке А.С. Шкляевой, это период широкого внедрения проблемного обучения как в высшей, так и в средней школе. Проблемное обучение предусматривает совершенно новую структуру занятия, при которой большое место отводится самостоятельной работе обучающихся. Автор акцентирует внимание на реализации проблемного подхода при обучении устной речи и чтению на начальном этапе обучения.

Проблемный подход – это создание на занятии проблемных ситуаций, которые необходимы для выполнения заданий определенной трудности. При этом у обучающихся развивается творческая мыслительная деятельность, которая побуждает их преодолевать трудности и укрепляет веру в свои возможности [334, с. 40]. Проблемный подход при обучении иностранным языкам на началь-

ном этапе использует систему упражнений, в основе которой заложена проблемная ситуация. Огромная роль при выполнении таких упражнений уделяется зрительной и слуховой наглядности.

Развитие международных контактов в политике, экономике и культуре напрямую повлияло на необходимость формирования и развития коммуникативных навыков и усвоение культурологических сведений. Поэтому процесс изучения иностранного языка становится все более практико-ориентированным, направленным на создание реальных условий общения с представителями других стран.

А.Д. Райхштейн считает, что в таких условиях существует острая необходимость глубоко знать специфику страны изучаемого языка и тем самым актуализирует страноведческий подход как один из главных принципов обучения иностранным языкам. При страноведческом подходе иностранный язык изучается вместе со сведениями о стране, ее реалиями и культурой. Страноведчески ориентированное образование ставит перед собой задачу в выявлении, систематизации и интерпретации иноязычного отражения культурных явлений [247, с. 19].

Е.И. Дмитриевская обращается к дифференцированному подходу в обучении иностранным языкам, что позволяет дифференцировать обучающихся на несколько групп в зависимости от их знания языка, возможностей и способностей. Работая в группах, разделенных по способностям, исследовательские возможности обучающихся расширяются, появляется возможность реализовать свои психолого-педагогические знания и подкрепить теоретические выводы наблюдениями по практике [86, с. 58].

Следовательно, автор приходит к заключению, что дифференцированный подход полностью оправдывает себя и помогает добиться оптимальных результатов.

И.Ф. Обернихина также рекомендовала широко использовать дифференцированный подход, благодаря которому можно научить обучающихся гово-

речь на изучаемом языке. Данный подход оценивает уровень сформированности речевых умений и навыков по отдельным видам речевой деятельности [212, с. 36].

Также о дифференцированном и индивидуальном подходе говорится в работе Е.У. Миклашова. Индивидуальный подход автор считал одним из основополагающих принципов образования и высказывал предположение, что индивидуальный и дифференцированный подход – это синонимы, хотя некоторые исследователи, наоборот, противопоставляют эти два подхода, рассматривая дифференцированный подход как один из способов реализации индивидуального подхода.

Е.У. Миклашов подробно останавливается на определении этих двух подходов, говоря, что индивидуальный подход в преподавании иностранных языков учитывает индивидуальные особенности и личностные свойства обучающихся, удачно сочетает фронтальные, групповые и индивидуальные формы работы. Дифференцированный подход условно разделяет аудиторию на определенных этапах занятия на несколько подвижных групп в зависимости от учебных возможностей каждого [189, с. 40].

Таким образом, использование дифференцированного и индивидуального подхода на занятиях по иностранным языкам – это в первую очередь учет языковой подготовки обучающихся. Данный подход является важным компонентом и современного занятия, и в значительной мере способствует повышению его эффективности.

А.Н. Леонтьев раскрывает в своих трудах теорию деятельности и говорит о необходимости реализации деятельностного подхода к преподаванию иностранных языков. Деятельностный подход применительно к образовательному процессу означает организацию процесса обучения по овладению иноязычной речевой деятельностью. Автор отмечает, что предмет – это то, на что направлена деятельность и в чем она осуществляется [167, с. 267].

В процессе практического овладения иностранным языком реализуются образовательные и воспитательные задачи, которые заложены в специфике учебного предмета Иностранный язык. Поэтому М.И. Бурдина и Л.А. Шемарулина акцентировали внимание на том, что с 1980 по 1981 годы новая серия учебно-методических комплексов прочно зарекомендовала себя в учебном процессе. УМК направлены на интенсивную речевую практику в рамках программных тем, обеспечивают гибкое управление учебным процессом и предусматривают посильность домашних заданий по объему трудностей.

Авторы отмечают важность реализации функционального подхода к преподаванию иностранных языков. Таким образом, у обучающихся появляется возможность думать, сопоставлять речевой материал и делать логичные выводы. А преподавателю легче строить занятие так, чтобы усваиваемый материал и предлагаемые задания отвечали интересам обучающихся, а также способствовали общению на иностранном языке [32, с. 6].

В данный период особый интерес проявляется к личностно-деятельностному подходу. Его важность подчеркивала И.А. Зимняя и указывала на то, что личностно-деятельностный подход рассматривает личность как субъект деятельности, формирующийся в деятельности и общении с другими людьми. Учебный материал, приемы, способы, методы и упражнения проходят через призму личности обучаемого; учитываются его потребности, мотивы, способности и интеллект [109, с. 49].

В процессе преподавания любого учебного предмета, и, в частности, иностранных языков, «личностно-деятельностный подход рассматривает обучающегося как личность, способную осуществлять конкретную деятельность в будущем при помощи изучаемых средств» [109, с. 52]. Данный подход организует общение как равнопартнерское сотрудничество, которое предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся, его интересы, знания, умения, которые формируются, направляются и корректируются преподавателем [109, с. 52].

Спустя несколько лет И.А. Зимняя снова рассматривает личностно-деятельностный подход к преподаванию иностранных языков, который, по ее мнению, является одним из системоопределяющих факторов перестройки всей концепции образования [108, с. 93].

Таким образом, подходы, которые существовали в отечественном языковом образовании в первой половине 80-х годов XX века, отражали задачи и цели, которые были поставлены перед дисциплиной «Иностранный язык» в данный период. Можно сказать, что в них заложен смысл обучения иностранным языкам. Например, лингвострановедческий подход был направлен на изучение языка и сведений о стране, системно-структурный – основывается на изучении языковых структур и правил, рассматривая язык как систему, проблемный – во главу угла ставил создание проблемных ситуаций, которые надо было решить в процессе изучения языка, дифференцированный – адаптирует учебный процесс к индивидуальным способностям обучающихся, деятельностный – изучение иностранного языка рассматривается как деятельность по овладению иноязычной речью, функциональный подход вытекает из самой функции языка как средства человеческого общения, следовательно, развитие речевого навыка видится в качестве главного, личностно-деятельностный предполагает развитие личности обучающегося в процессе деятельности, то есть изучения иностранного языка.

В конце 80-х – 90-х годах XX века среди основных тенденций развития образования во всем мире центральное место занимают вопросы его гуманизации. Гуманизация образования предполагает, что гуманизм становится одним из ведущих принципов в организации образовательного процесса. Она повлияла на качественно новую деятельностно-личностную переориентацию обучения, которая включала новые гуманитарные дисциплины: этику, эстетику, историю культуры и другие. Также гуманизация образования изменила позицию преподавателя и студента, усилив личностно-деятельностный подход.

В.Л. Скалкин считает важными для концепции обучения иностранным языкам частные подходы, а именно: коммуникативный, дифференцированный и интегративный. Коммуникативный подход, по мнению автора, является средством человеческого общения, а значит, функционирует, усваивается и развивается в процессе речевых контактов и речевого взаимодействия. Также коммуникативный подход может быть надежной основой для «оптимизации уже сложившихся, традиционных систем обучения языкам» [280, с. 50]. Дифференцированный подход предполагает индивидуализацию обучения с учетом таких факторов, как: неоднородность структуры языковой коммуникации, разнообразие речевых форм, контингент обучаемых и условия обучения. Интегративный подход направлен на поиск новых путей сочетания апробированных методов и средств достижения целей в формировании иноязычной речевой компетенции.

Е.Д. Розанова рассматривает применение новых концептуальных подходов к проблеме обучения иностранным языкам в школе, исследуя в частности: системно-структурный подход, вариативный подход, деятельностный и системно-коммуникативный подход.

Рассуждая о преимуществах и недостатках представленных подходов, автор считает важным подчеркнуть, что подход должен представлять собой концепцию, под которой понимает системное понимание процесса обучения иностранным языкам. Таким образом, если подход претендует на концептуальность, тогда он должен освещать все основополагающие моменты процесса обучения иностранным языкам.

Системно-структурный подход, к примеру, предлагает рассматривать коммуникативную и интегративную цель обучения как обучение общению. Данная концепция означает «учить, образовывая, воспитывая и развивая» [Розанова 1989: 51]. Системно-структурный подход гарантирует «комплексную реализацию деятельностно-практического, образовательного, воспитательного и развивающего потенциала учебного предмета» [252, с. 51].

Основными задачами дифференцированного подхода в обучении иностранным языкам М.Ю. Шабарин считает «удовлетворение познавательных способностей и сильных, и слабых учащихся с учетом их индивидуальной подготовленности, индивидуальных качеств каждого» [327, с. 37]. Исходным моментом в дифференцированном подходе к обучению иностранных языков служит изучение интересов, склонностей и учебных возможностей обучающихся. Автор определяет дифференцированный подход как дифференцирование условий выполнения заданий и форм контроля. Под этим понимается различная помощь со стороны преподавателя сильным и слабым обучающимся, выделение различного времени на выполнение заданий и обдумываний ответов.

А.П. Загорский и В.Н. Симкин рассматривают использование личностно-гуманного подхода при обучении иноязычному общению. Ученые уверены, что без решения воспитательной и образовательной задач невозможно решить практическую задачу, а именно овладеть иностранным языком. Следовательно, они считают важным использовать личностный подход к обучению общению, которое целесообразно начинать уже с 1 класса и не прерывать его. Личностно-гуманный подход рассматривается ими как основной психолого-педагогический подход к обучению иноязычному общению [96, с. 64]. Каждый обучающийся усваивает материал в удобном для него темпе, не выставляются оценки, задания на дом не задаются, а работа обучающихся оценивается только положительно для обеспечения успеха каждого.

Таким образом, личностно-гуманный подход создает благоприятную атмосферу для усвоения нового языкового материала, обучающиеся приобретают навыки общения и совместной деятельности.

Т.В. Смирнова считает, что системный подход к обучению иноязычному общению на начальном этапе способствует повышению эффективности всего процесса обучения иностранному языку. Это значит, что процесс обучения должен строиться на иерархии факторов и условий, которые определяют последовательность в отборе языкового материала [285, с. 22].

В 90-е годы ученых продолжает интересовать деятельностный подход к организации учебного процесса. Так, М.Л. Вайсбург и Б.И. Рубинская предлагают совершенствовать содержание среднего образования с последовательным использованием деятельностного подхода в обучении иностранным языкам. Данный подход направлен на организацию материала и использование отобранных языковых средств с учетом их действенного потенциала по усвоению языка. Согласно их мнению, существенно усиливается мотивация учебно-речевой деятельности и оказывается положительное влияние на воспитательную сторону обучения. Обучающиеся проявляют активность на занятии и во внеурочное время [36, с. 28].

С начала 1990-х годов в отечественном языковом образовании наблюдается повышенный интерес к коммуникативному подходу в обучении иностранным языкам. Этот интерес обусловлен изменением социальных потребностей, когда основное внимание начинает уделяться практическому овладению навыками говорения на иностранном языке, а не механическому заучиванию грамматических правил. В связи с этим в научной среде появляется множество исследований, направленных на разработку и внедрение методов обучения, способствующих развитию коммуникативных навыков учащихся. Таким образом, коммуникативный подход становится ключевым в российском языковом образовании того времени.

Э.Л. Носенко описывает приемы практической реализации коммуникативного подхода к развитию умений и навыков иноязычного общения. Основными принципами данного подхода являются: принцип личной направленности обучения и принцип коллективного взаимодействия обучаемых. Автор предлагает к рассмотрению такие приемы, как: 1) *induced information gap* – прием преднамеренного создания различий в объеме информации, 2) *opinion gap* – прием использования различий в точках зрения, 3) *information transfer* – прием перекодирования информации, 4) *ranking* – прием ранжирования, 5) *problem solving* – прием совместного решения задач, 6)

roleplay – прием ролевой игры, 7) questionnaires – прием использования вопросников, 8) languagegames / quizzes – прием использования языковых игр. Таким образом, автор подтверждает, что в распоряжении преподавателя иностранных языков имеются большие резервы для стимулирования интереса к овладению иностранным языком и повышению качества обучения в целом [211, с. 45].

В 1991 году Г.В. Захарова представила свое исследование, посвященное коммуникативному подходу к обучению иностранным языкам. Она пишет: «Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам, в конечном счете, представляет собой направленность его на общение, которое является полиструктурным, многоаспектным образованием» [102, с. 15]

В это время поднимается вопрос о роли преподавателя в модернизации учебного процесса, его совершенствовании. Г.А. Савоничева считает учителя центральной фигурой перестройки 1990-х гг. Преподаватель становится творцом своей собственной методики, которая отвечает его личным качествам и потребностям обучающихся. Творческий подход – это постоянный поиск возможности для создания необычного урока. Прежде всего, преподаватель опирается на интересы и стремления обучающихся. «Умелая организация урока обеспечивает подлинное сотрудничество учителя и учащихся, исключает авторитарные формы контроля знаний учащихся» [265, с. 45].

Авторский коллектив Н.Д. Гальсковой, А.Ю. Горчева и З.Н. Никитенко разрабатывают программы по иностранному языку. Авторы выделяют уровневый и циклический подходы, потому что считают, что следует по-новому взглянуть на практику обучения иностранным языкам. Уровневый подход рассматривается как «объект научно обоснованного конструирования, представляющий разные уровни нормативной области методики преподавания иностранных языков» [62, с. 10].

Использование циклического подхода к организации содержания обучения позволяет вводить учебный материал, повторяя и усложняя его на протяжении всего обучения. Данный подход «от простого к сложному» состоит из несколь-

ких циклов, таких как: введение, закрепление, проверка, повторение, введение более усложнённого материала. Таким образом, авторы считают, что использование данных подходов поможет выразить различные коммуникативные задачи с помощью альтернативных языковых средств в соответствии с их возрастными и интеллектуальными возможностями. Присутствует использование страноведческого компонента, который позволяет вовлекать в учебный процесс эмоциональный и познавательный материал. Так, происходит усваивание языковых и речевых средств с особенностями культуры страны изучаемых языков [62, с. 12].

И еще один авторский коллектив в лице А.А. Леонтьева, Е.А. Ленской и Е.Д. Розановой раскрывает необходимость единого подхода к преподаванию дисциплин языкового цикла. Данный подход представляет преподавание не только иностранного языка, но и других языковых дисциплин. Изолированное изучение предметов языкового цикла в большинстве школ СССР привело, на их взгляд, к несформированным теоретическим представлениям о языке и языковой коммуникации. «Единый подход выделяет один базовый компонент (умение воспринимать письменную и устную речь), который будет использоваться как основа для межъязыковых сопоставлений и соответствий» [166, с. 29].

Как и в 80-е годы актуализируется внимание к лингвострановедческому подходу в обучении французскому языку как фактору развивающего обучения. О необходимости данного подхода говорит А.Г. Крупко и подчеркивает, что важность его заключается в том, что он знакомит обучающихся со страной, ее народом, традициями, и в целом, расширяет общий кругозор [149]. Использование данного подхода способствует реализации общеобразовательной и воспитательной цели на занятии, таким образом, формируя страноведческую компетенцию. А.Г. Крупко соглашается с зарубежными коллегами (Ж. Мунэн, Ж. Куртийон, Р. Галиссон и Ж. Зарат), что лингвострановедческий подход повышает интерес и мотивацию при изучении иностранных языков.

Н.А. Селиванова описывает важность повышения эффективности и качества обучения иностранным языкам в средней школе. По ее мнению, разработка подходов к наиболее рациональному использованию учебного времени является неотложной задачей. Поэтому она рассматривает в качестве одного из важных подходов литературно-страноведческий подход в обучении иностранным языкам, считая его достаточно, а порой и единственно эффективным, как в плане обучения чтению и устной речи, так и в плане повышения культурно-образовательного уровня обучающихся [273, с. 61].

М.В. Ерешко и О.М. Чумачева обращаются к системно-деятельностному подходу в обучении грамматическому аспекту чтения. Они полагают, что последовательная реализация принципа системно-деятельностного подхода к обучению позволяет создать у обучающихся образ целостной деятельности чтения и оперативной схемы мышления. Самым главным преимуществом данного подхода, на их взгляд, является возможность организации в единую систему всех знаний о явлениях иностранного языка, которые необходимы для достижения коммуникативной цели чтения. Также ученые подчеркивают результативность системно-деятельностного подхода: 1) способствует развитию общей культуры чтения; 2) формирует базу для устных высказываний (монолог, пересказ, реферирование, аннотирование); 3) дает возможность разработать собственную методику для улучшения навыков чтения на любом иностранном языке, используя опыт и знания, накопленные в процессе самостоятельного изучения [94, с. 33].

Важным моментом в развитии подходов становится разработка в 1992 году В.В. Сафоновой социокультурного подхода к обучению иностранному языку. Она исходила из теории социологии языка, которая предлагает методологические подходы к изучению взаимодействия между культурой и обществом, культурой и языком, предоставляет социокультурное описание языковых ситуаций функционирования языка для раскрытия социокультурного контекста. В.В. Сафонова подчеркивает нарастающий интерес к глобальной инте-

грации материальной и духовной культуры различных стран, что, по ее мнению, в свою очередь, стимулирует межкультурную коммуникацию и позволяет приблизиться к «соразвитию».

В языковой педагогике В.В. Сафонова выделяет становление стабильной ориентации на сращивание познавательной, развивающей, ценностно-ориентационной и коммуникативно-практической функций иностранного языка как учебного предмета, следовательно, создается основа для межкультурного взаимодействия в современном мире. Таким образом, она подчеркивает необходимость соизучения языка и культур в качестве одной из стратегических линий современного языкового образования. В.В. Сафонова разрабатывает концепцию социокультурного подхода и дает ему следующее определение – «стратегическая направленность модели обучения языку и культуре» [272, с. 84].

Подчеркнем, работа В.В. Сафоновой стала стратегической, определив суть обучения иностранным языкам.

Так, подчеркивая воспитательный, образовательный и развивающий потенциал дисциплины «Иностранный язык», В.С. Красильникова и Т.Н. Чайникова выделяют в качестве основного познавательно-страноведческий, или лингвострановедческий, подход. По их мнению, использование лингвострановедческого материала способствует «усвоению элементов иноязычной культуры, повышению познавательной активности обучаемых, созданию у них положительной мотивации» [148, с. 2].

Г.М. Чернова призывает обратить внимание на использование страноведческого и коммуникативно-деятельностного подходов в преподавании иностранного языка. Основой методической концепции данных подходов является высокая мотивация активной, сознательной и творческой деятельности обучающихся во время изучения языка и культуры страны. Он считает, что данные подходы будут стимулировать познавательный интерес и удовлетворять образовательные потребности обучающихся [323, с. 44].

Н.А. Саланович считает лингвострановедческий подход одним из эффективных средств повышения мотивации на занятиях по иностранным языкам. Она указывает, что лучше всего данный подход реализуется в ролевых и проблемных играх, что, несомненно, является его достоинством. Практика его реализации показывает, что у обучающихся поддерживается мотивация к обучению, языковой материал закрепляется в памяти лучше, активизируется учебная и творческая деятельность.

И.А. Саланович подчеркивает его преимущества и видит их в том, что использование лингвострановедческого подхода способствует созданию обстановки непосредственного общения на иностранном языке. Взаимодействие между обучающимися на занятиях способствует созданию благоприятного климата в межличностных отношениях, позволяет расширить свои знания и совершенствовать навыки и умения в общении на иностранном языке. Также она говорит о том, что одним из главных преимуществ лингвострановедческого подхода является повышение мотивации к более осознанному изучению языка и расширению их кругозора [268, с. 52].

В данный период ученые обращаются не только к страноведческому подходу, но также и к его вариантам, например, литературно-страноведческому, который Т.П. Камаева, Л.В. Карпова и И.М. Деева определяют в качестве существенного фактора развивающего обучения, который расширяет кругозор обучающихся, а также формирует знания о стране изучаемого языка. Они считают, что изучение поэзии, ее обсуждение важно не только с воспитательной точки зрения, но и благоприятно влияет на мотивацию и применение различных видов взаимодействия на занятии, поскольку у поэтического произведения есть потенциальные возможности реализации совместной предметно-ориентированной, мотивированной коммуникативной деятельности обучающихся между собой и с преподавателем.

Авторы также отмечают, что использование образцов иноязычной поэзии может являться одним из эффективных средств достижения практической, общеобразовательной и развивающей цели обучения языку [120, с. 20].

С.М. Кашук также обращается к вопросам реализации лингвостранноведческого подхода и определяет его как способ ознакомления обучающихся с новой культурой через изучение нового языка. Автор уверен, что обучение иностранным языкам с использованием лингвостранноведческого подхода необходимо начинать еще с младшей ступени – приблизительно в 8-10 лет. Учитывая возраст, предлагается использовать песни, стихи, считалки, которые и станут источником страноведческих знаний обучающихся. Таким образом, обучающиеся будут постепенно знакомиться с другими обычаями и традициями, узнавать новое и интересное из жизни носителей языка [128, с. 53].

В 1997 году проходит Международная научно-практическая конференция «Современные методы преподавания и изучения иностранных языков», которую организовал академик В.Г. Онушкин и профессор Ж.Л. Витлин. В данной конференции приняли участие отечественные и зарубежные исследователи, обсуждающие вопрос «метода» и «подхода» в преподавании иностранных языков.

Профессор Ж.Л. Витлин в своем докладе наметил некоторые перспективы развития подходов обучения иностранным языкам в будущем веке. Среди ключевых моментов можно отметить: введение обязательных дополнительных занятий по иностранным языкам с использованием альтернативных подходов, дифференцированный подход в работе с различными группами учащихся и более широкое использование мультимедийных средств на занятии [45, с. 87].

Зарубежные исследователи А. Вальтер и Э. Раушер предложили ориентировать преподавание иностранных языков на интересы и цели обучающихся. Коммуникативная направленность и партнерские отношения между обучающимися и с учителем ставятся в центр учебного процесса. Предлагается использовать метод проектов на занятии, что даст возможность осуществить

дифференцированный подход в обучении, повышая таким образом самостоятельность и активность обучающихся [45, с. 87].

О.А. Артемьева говорила на конференции о значении проектного подхода. Делая акцент на его значимости, она отмечала, что в работе над проектом обучающиеся совершенствуют иноязычную речевую подготовку, активизируя познавательную деятельность [45, с. 88].

На примере деятельности польских учебных заведений по использованию различных подходов в обучении языкам О. Здановская-Мисеюк и И. Владимиров указывали на тот факт, что несмотря на использование различных подходов к обучению иностранным языкам на протяжении XX века, это не всегда давало желаемые результаты. Они приводили в пример данные о проверке уровня владения языком учащимися, которая показала, что около 60% школьников не понимают иностранную речь и не могут быть полноценными участниками коммуникации. В связи с этим они отмечали, что особое внимание необходимо уделить творческому подходу и развитию иноязычной речевой деятельности как на занятии, так и во внеурочное время. Негативно они отзывались о традиционной практике заучивания наизусть текстов, указывали на ее неэффективность [45, с. 88].

В своем выступлении В.П. Горбунов предлагал перейти от ортодоксального коммуникативного метода обучения к функционально-познавательному подходу. Автор называл это новым подходом, в котором основополагающую роль играют учебные тексты. Данный подход отвергает заучивание и пересказ текстов и практикует их трансформацию, а именно обсуждение содержания, доводов автора [45, с. 88].

На конференции С.Ф. Шатилов и И.В. Смирнов подвергли критике существующий традиционный подход к обучению иностранным языкам в средней школе, который недооценивает роль устной иноязычной речи и не соответствует современному требованию к уровню владения иностранными языками. Их точка зрения заключалась в том, что современная школа должна применять ин-

терапевтическую методику, гуманистическую по своему содержанию и преимущественно коммуникативно-когнитивную по способам преподавания [45, с. 89].

В целом, данная конференция была направлена на включение разных аспектов культуры в систему обучения, затрагивались вопросы компьютерного обучения, описывалось использование прагмалингвистики и коммуникативной грамматики [45, с. 92].

На наш взгляд, данная конференция имела теоретическую и практическую значимость, потому что обсуждались вопросы, которые были центрированы на тех или иных подходах к обучению иностранным языкам, позволили как отечественным, так и зарубежным педагогам обменяться опытом их использования, расширить существующий взгляд на их эффективность в обучении языкам, увидеть перспективы развития имеющихся, а также способствовать разработке новых, более качественных.

В данный период большое значение стало уделяться формированию речевых навыков для последующей реальной коммуникации. В связи с этим Е.М. Борисова отмечает необходимость использования проектного подхода как одного из вариантов применения речевых навыков и умений на практике. По ее мнению, все дело в том, что выполнение заданий по проекту выходит за рамки простого занятия и требуют от обучающихся больше времени на подготовку.

Автор утверждает, что такие усилия очень часто себя оправдывают, потому как во время подготовки решается ряд важных задач, как например: 1) выходящее за рамки занятие затрагивает эмоциональную сферу обучающихся и усиливает мотивацию к изучению иностранных языков; 2) возможность развивать навыки самостоятельной работы и поиска информации; 3) реализуются формы организации учебной деятельности, в которой обучающиеся взаимодействуют друг с другом и с учителем; 4) учебный процесс ориентирован на обучающегося; 5) усиливается индивидуальная и коллективная ответственность; 6) формируются умения реферирования и аннотирования [26, с. 24].

Интересным, на наш взгляд, является прототипический подход или теория прототипов, о котором говорил Н.Н. Болдырев. Он писал, что область психологии и логики познания концентрируется вокруг трех точек зрения, связанных со структурой мыслительных категорий. Он определяет акт коммуникации как «выражение каких-либо мыслей с помощью языка» [21, с. 16], то есть порождение собственных высказываний и понимание того, что говорят другие.

Прототипический подход – это структуризация социокультурной информации в форме категорий. Н.Н. Болдырев пришел к выводу, что «обучение иностранному языку предполагает знание языка как функциональных единиц, а, следовательно, понимание формирования их значений в высказывании для передачи того или иного смысла» [21, с. 20].

В данный период коммуникативный подход развивался в две фазы: функционально-прагматической и культурологической. Функционально-прагматическая фаза коммуникативного подхода развивалась в 70-80-х годах и основывалась на интеграции прагмалингвистики и педагогики. Развитие второй фазы коммуникативного подхода началось с конца 80-х годов, когда уделялось большое внимание сравнению культур разных стран и изучению речевых и страноведческих феноменов. Развитие коммуникативного подхода в 80-е годы обусловило появление различных учебников и пособий, которые повлекли за собой некоторые проблемы в обучении иностранным языкам.

Так, М.В. Дружинина считала, что в данном случае необходимо уделять большое внимание созданию коммуникативной атмосферы на занятии и отмечала, что коммуникативная направленность обучения качественно меняет роль преподавателя, а это значит, что преподаватель становится «стратегом, реализующим концепцию учебников и дополняющим их коммуникативными материалами» [89, с. 69]. Коммуникативный подход требует соответствующей материальной базы и технического оснащения, а обучение варьируется в зависимости от уровня обучаемых. Важный момент заключается в том, что занятия

носят социальный характер, в котором фронтальная работа заменяется на партнерскую, а индивидуальная – на групповую.

Е.Н. Гром и В.В. Сафонова обращают внимание на положения многоуровневого подхода, который, по их мнению, помог бы более тщательно подготовиться к экзамену по иностранному языку. Указывают они на отсутствие разработанной системы экзаменов, которая помогает учителю оценивать знания и умения обучающихся.

Многоуровневый подход в преподавании предполагает разделение одной группы на подгруппы, использование аутентичных учебных материалов и создание мотивирующей среды. Авторы указывают на существование лингводидактических и методических предпосылок к использованию многоуровневого подхода, которые в дальнейшем помогут обучающимся сдавать зарубежные экзамены [75, с. 4].

Как видим, представленные подходы стали не только самостоятельными, но и явились базой для разработки похожих подходов. Это связано с тем, что в основу подходов к преподаванию иностранных языков положены теоретические данные из смежных областей научного знания.

В данный период времени наблюдается многообразие концептуальных подходов, каждый из которых вносит свой вклад в решение актуальных задач обучения языкам. Также прослеживается тенденция к систематизации и кластеризации различных подходов в рассматриваемой предметной области. Подходы зачастую представлены в виде взаимосвязанных «семейств» или «кластеров», объединенных общими концептуальными идеями, но отличающихся своими принципами.

Множественность культурологических подходов, таких как межкультурный, страноведческий, социокультурный и т.д., свидетельствует о значимости феномена культуры в научном дискурсе. Данное разнообразие концептуальных подходов позволяет ученым говорить о существовании подходовости. О.Р. Кудakov исследуя большой пласт диссертаций и научных статей выявляет обшир-

ную номенклатуру названий подходов, некоторые из которых создают свои подклассы подходов, что «говорит о неувыдаемой склонности наших исследователей к поискам чего-то нового» [152, с. 42].

Например, культурологические подходы данного периода (лингвострановедческий, страноведческий, литературно-страноведческий, социокультурный) акцентируют внимание на изучении культуры. Например, лингвострановедческий – это изучение языка в неразрывной связи с культурой, страноведческий представляет собой фактологические знания (география, история, политика, социальная жизнь) о стране, литературно-страноведческий подход строит обучение на анализе литературных произведений, отражающих национальную специфику, социокультурный подход готовит к межкультурному общению, изучая социальные, культурные, поведенческие нормы и традиции.

Таким образом, анализ развития подходов к обучению иностранным языкам в 90-е годы показал, что в данный период интерес ученых-педагогов был обращен как на общедидактические подходы, так и на конкретные подходы к обучению иностранным языкам. В первую очередь, отметим системный, деятельностный, дифференцированный, проблемный, индивидуальный. Данные подходы демонстрируют свою универсальность и используются в процессе преподавания различных дисциплин. Основное внимание в параграфе сосредоточено на их применении в области обучения иностранным языкам, где они получили широкое признание и активно применяются педагогами и изучаются учеными.

Также анализировались специализированные подходы, имеющие отношение исключительно к обучению иностранным языкам. Безусловно, стратегическими подходами стали культурологический и коммуникативный, потому что именно разработка и реализация данных подходов должна была, решить задачи, поставленные государственной образовательной политикой. Именно этим подходам пришлось сыграть важную роль в модернизации процесса обучения иностранным языкам, ликвидировав те недостатки, которые существовали в 90-х –

начале 2000-х годов, а точнее – грамматико-переводную направленность процесса обучения иностранным языкам, сделав его более практико-ориентированным.

В связи с этим ученые-педагоги сосредоточили внимание на изучении коммуникативного и культурологического подходов, а также их инвариантов. Однако желание сделать процесс обучения эффективным, а формирование коммуникативных навыков и культурологических знаний более глубокими, ученые изучают функциональный, деятельностный, проектный, проблемный, которые также ориентированы на развитие коммуникативных навыков. Необходимость адаптации учебного процесса к разноуровневым потребностям обучающихся привела к исследованию личностно-ориентированного, гуманного, индивидуального, дифференцированного и некоторых других подходов.

Важно отметить, что все вышеперечисленные подходы в настоящее время прочно интегрированы в образовательную систему. Данные подходы получили широкое распространение и признание в академическом сообществе, о чем свидетельствует большое количество научных работ. Однако подчеркнем, что некоторые модификации дифференцированного подхода (уровневый, многоуровневый и циклический) несколько утратили свою актуальность в современной педагогической практике.

## **§2 Основные направления развития подходов к обучению иностранным языкам в начале XXI века**

К концу 90-х годов XX века в отечественном языковом образовании существовало достаточное количество подходов к обучению иностранным языкам. Благодаря их изучению, осмыслению учеными и педагогами они дополняются и расширяются, вполне успешно продолжают свое функционирование в первое десятилетие XXI века.

Значимость владения иностранным языком еще более усиливается в начале XXI века, что отмечалось в государственных документах. Реальное владение языком обеспечивает выпускникам возможность взаимодействия с носителями языка при достижении порогового уровня (B1, Pre-Intermediate/Intermediate), который был принят Советом Европы. Три приоритетных направления образования включали в себя: информатизацию образования, приобретение социально-экономических знаний и обучение иностранным языкам.

ЮНЕСКО провозгласила XXI век веком полиглотов, а главным девизом – «Изучаем языки на протяжении всей жизни». Знание иностранных языков рассматривалось как важный аспект жизни современного человека.

Поскольку в это время важное значение отводится педагогике сотрудничества, формированию и развитию личности, то ученые обращают внимание на личностно-ориентированный подход к обучению. Так, по мнению Е.С. Полат личностно-ориентированный подход основывается на активном взаимодействии обучающегося и преподавателя. К методам и технологиям данного подхода автор относит обучение в сотрудничестве, метод проектов и разноуровневое обучение, которое отражает специфику дифференциации обучения [227, с. 3].

Говоря о методе проектов, Е.С. Полат уточняет, что на практике данный подход способствует всестороннему развитию обучающегося. Участие в раз-

личных международных проектах или создание и работа над своими собственными создает необходимую языковую среду для полноценного обучения иностранным языкам. Следовательно, формируется глобальное мышление и межкультурное взаимодействие [227, с. 9].

Благодаря произошедшим общественно-политическим, экономическим и социальным преобразованиям в отечественном образовании сменились ценностные ориентации. Провозглашенные принципы гуманизации и демократизации общества во главу угла ставят свободную, развитую и образованную личность, которая будет способна работать в постоянно меняющемся мире. К тому же постиндустриальное и информационное общество требует развития коммуникативных способностей личности.

И.Л. Бим считала вышеперечисленное достижимым только при личностно-ориентированном подходе к образованию и воспитанию. Личностно-ориентированный подход учитывает потребности, возможности и склонности обучающегося так, что он сам становится активным субъектом деятельности обучения; предполагает гибкость, учитывает личностные интересы обучающихся и создает предпосылки для практической результативности процесса обучения. Отметим, что данный подход создает благоприятную для обучения и воспитания среду.

И.Л. Бим полагала, что это помогает «лучшему осознанию культуры своей собственной страны, умению ее представить средствами иностранного языка, включению школьников в диалог культур» [14, с. 12].

Новая образовательная парадигма смещает традиционную центрацию образования с личности преподавателя на личность обучающегося, что влечет за собой вытеснение субъектно-объектного авторитарного типа педагогического взаимодействия. Изменение основополагающих подходов к обучению и воспитанию требуют пересмотра концептуально-методологических основ методики преподавания. Например, Т.Ю. Тамбовкина рассматривает сущность и необходимость интеграции в языковое образование личностно-ориентированного под-

хода. Она предлагает использование тандем-метода как одного из путей реализации личностно-ориентированного подхода [296, с. 13]. Смена приоритетов образования от техногенных до антропогенных обуславливает актуализацию личностно-ориентированного подхода.

М.А. Ариян отмечает существенные изменения, которые претерпевает система обучения в России. Появляется острая необходимость переосмыслить приоритетные цели языкового образования. Среди новых образовательных потребностей на первый план выносятся задача развития личности учащегося; переход от знаний к мышлению и овладению познавательной деятельностью [7, с. 3].

Личностно-ориентированный подход в преподавании иностранных языков – это заинтересованность. Каждое задание привлекает обучающихся, например, своим материалом, содержанием, в нем спрятана личностно значимая проблема, направленная на обсуждение. Комплекс упражнений состоит из достаточно разнообразного количества заданий, который позволяет обучающимся выбирать задания по силам и желанию.

Несомненно, личностно-ориентированный подход потребует от преподавателя дополнительного времени, будет необходимо внимательно отслеживать результаты обучающихся в овладении компетенциями, адаптировать учебные материалы под каждую группу, а также создавать свои упражнения и дидактические материалы [7, с. 11].

Я.М. Колкер и Е.С. Устинова исследуют вопрос о личностно-ориентированных технологиях в преподавании иностранных. Авторы выделяют наиболее типичные подходы к обучению иностранным языкам: 1) бихевиористский подход – представляет речевую деятельность в виде изолированных фрагментов, которые не способствуют реальному общению и обезличивают обучающегося; 2) натуральный подход – обучение иностранным языкам проходит аналогично изучению родному языку, путем проб и ошибок, запоминания и подражания; 3) сознательный подход – предполагает изначальное объяснение

языкового материала, практику и тренировку; 4) коммуникативный подход – обучение происходит путем передачи понимания фактов, мыслей и чувств как в письменной, так и в устной речи; 5) коммуникативно-сознательный подход – представляет собой осознанный процесс приобретения коммуникативной компетенции; 6) рефлексивный подход – обучение направлено на осмысление собственного опыта учебного процесса, целью которого является научить учиться; 7) проблемный подход – процесс обучения состоит из постепенно усложняющихся заданий [138, с. 28-30].

Авторы отмечают, что некоторые из вышеперечисленных подходов противоречат друг другу, а некоторые и вовсе несовместимы, как например бихевиористский и натуральный подход. С другой стороны, некоторые подходы «делятся» друг с другом отдельными технологиями, приемами и методами. Совмещение данных подходов в образовательном процессе способствует формированию у обучающихся благоприятной языковой картины мира и более глубокому осмыслению явлений родного языка. Появляется возможность узнать и оценить чужую культуру. Таким образом, личностно-ориентированные технологии используют различные подходы к успешному преподаванию иностранных языков.

В данный период педагогическая наука требует строить обучение на принципиально новой основе, в связи с чем необходимо перенести акцент с простой передачи готовых знаний, как было в советской педагогике, на самостоятельное добывание знаний в процессе учебно-познавательной деятельности. Таким образом, по замыслу ученых, используя специальные педагогические средства, будет сформирована активная личность с творческим мышлением, научным мировоззрением и идейной убежденностью. Благоприятствовать такой задаче, по мнению Н.Ф. Бориско и Н.А. Красовской, может личностно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам (подобным образом размышляла И.А. Зимняя в 1985 году). В их понимании, личностно-деятельностный подход определяет обучение как целенаправленную и мотиви-

рованную коммуникативную деятельность. Использование данного подхода подразумевает изменение педагогического общения в межличностный равнопартнерский диалог, в некое сотрудничество как преподавателя и студента, так и студентов между собой [25, с. 71].

Обучение основывается на том, чтобы высказывания осуществлялись и были понятны на фоне иной культуры. «Знакомство учащихся с различными формами проявления чужой культуры означает не только передачу чужого мира как объективируемого предмета обучения, но и предполагает сделать более понятным собственный мир через обратную связь, а также обратное влияние на собственный опыт и процессы социализации» [98, с. 59].

Подчеркнем, что межкультурное обучение неразрывно связывается с формированием коммуникативных навыков, а следовательно, проявлением интереса к коммуникативному походу, который прошел достаточно длинный путь развития, на протяжении которого постоянно становился предметом обсуждений со стороны ученых и методистов [98, с. 59].

Так, О.А. Букичева предлагает использовать коммуникативно-ориентированный подход при обучении диалогической речи. Под коммуникативно-ориентированным подходом понимается формирование смыслового восприятия и понимания иностранной речи. Автор подчеркивает, что диалогическая речь всегда мотивирована, у обучающихся появляется желание выразить свои мысли, чувства и переживания. Коммуникативно-ориентированный подход создает благоприятный психологический климат, который располагает к общению и вызывает заинтересованность [30, с. 52].

Особое значение педагоги начинают уделять различным сторонам коммуникативного и когнитивного подходов в преподавании иностранных языков. Некоторые исследователи называют его коммуникативно-когнитивным, а другие придерживаются варианта когнитивно-коммуникативный. А.Н. Шамов считает, что важность когнитивного подхода заключается в том, что язык усваивается как инструмент мысли. Коммуникативно-когнитивный подход концентри-

рует внимание на формировании у обучающихся правильного представления о языке и впоследствии способствует речевому взаимодействию [328, с. 22].

А.Н. Шамов констатирует, что в школе по-прежнему работают традиционными способами над лексической стороной речи, что не дает положительных результатов. Оперативная и долговременная память школьников не удерживает данную информацию. «Оперирование словом в уме – это главное и основное условие практического овладения им» [328, с. 23]. При коммуникативно-когнитивном походе обучение лексики проходит в несколько этапов, а именно: концептуализация, интериоризация, тренировка. Следовательно, на первый план выдвигается создание прочного образа иноязычного слова (когнитивный подход) и практика его использования (коммуникативный подход).

Как и А.Н. Шамов, Е.А. Павлова описывает проблему обучения грамматике на всех ступенях обучения и задается вопросом, можно ли процесс овладения грамматической стороной сделать интересным и продуктивным. По ее мнению, большинство учебных пособий представляют немногочисленные, сухие упражнения на отработку структур и закрепления правил. В таких учебниках практически отсутствуют грамматические структуры, направленные на развитие коммуникативной компетенции. Все это приводит к тому, что в памяти обучающихся материал не усваивается, конструкции не отрабатываются и не запоминаются, а в разных учебных ситуациях обучающиеся не готовы к решению коммуникативных задач.

Более продуктивным Е.А. Павлова считает использование коммуникативного подхода, который направлен на формирование смыслового восприятия иноязычной речи. Для того чтобы избежать однообразной и скучной работы с грамматикой занятие должно иметь коммуникативную и функциональную направленность. Коммуникативный подход подразумевает использование игровых технологий, коммуникативно-ориентированных заданий с поэтическими текстами, рифмованными текстами. В работе с таким материалом у обучаю-

щихся формируется внутренняя мотивация, которая стимулирует на дальнейшее самостоятельное изучение языка [217, с. 33-34].

И.А. Сокол отмечает, что перед современной школой стоят следующие задачи: 1) создать благоприятные условия для интеллектуального, духовного и нравственного развития обучающихся; 2) воспитание потребности в самообразовании, саморазвитии и самовоспитании. Автор уверен, что таким образовательным потенциалом обладает предмет «Иностранный язык», основной упор которого делается на развитии умения общаться на иностранном языке и на формировании коммуникативной компетенции. И.А. Сокол рассматривает коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам в контексте диалога культур, предлагая шире использовать коммуникативно-деятельностный и социокультурный подходы.

Их важность определяется тем, что коммуникативно-деятельностный подход важен для дальнейшего практического использования языка в различных сферах деятельности, а социокультурный подход рассматривает изучение иностранных языков с обязательным использованием страноведческого и лингвострановедческого материала. К тому же автор обращается к личностно-ориентированному подходу, а также отмечает проектное обучение как творческое и ориентированное на личность обучающегося.

Таким образом, решается вопрос формирования потребности общения на иностранном языке в формате личностно-значимой действительности. Устанавливается непосредственная связь между изучаемым материалом и жизненным опытом [287, с. 17].

Поскольку интерес к изучению иностранных языков в его взаимосвязи с обществом и культурой постоянно возрастает, то все больше среди отечественных ученых ведут исследования в области соизучения языка и культуры. Ученых интересуют не просто языковые формы, а социокультурные аспекты поведения, что впоследствии отразилось на подходах к обучению. Так, О.В. Кочукова и Р.П. Мильруд высказывали точку зрения, что в рамках комму-

никативно-ориентированного обучения необходимо рассматривать несколько подходов в обучении иностранным языкам, которые способствуют полной и адекватной коммуникации.

Авторы выделяют сразу несколько подходов в обучении социокультуре иноязычного общения, а именно: 1) социолингвистический подход – исследует взаимоотношения между языком и обществом, отражает интерес к вопросам взаимодействия языка, общества и культуры; 2) прагматический подход – изучает взаимоотношение языка и значения, выявляет и характеризует мотивы, цели, развитие личности, а также дает обучающимся возможность преодолеть межкультурный барьер в общении; 3) когнитивный подход – отражает реальность в языковом сознании человека через социокультурные фильтры, концентрируясь на определенных аспектах социальной жизни; 4) дискурсивный подход – исследует язык и социокультуру с точки зрения диалога культур, повышает уровень социокультурной осведомленности [147, с. 84].

По мнению О.В. Кочуковой и Р.П. Мильруда, приведенные подходы нельзя рассматривать изолированно друг от друга, потому как по отдельности данные подходы не являются универсальными. Необходимо системное и комплексное их использование для положительного результата в обучении языку и культуре.

С появлением новых педагогических идей и новаторских подходов в педагогике увеличивается роль межкультурного педагогического диалога, в связи с этим возникают проблемы в понимании педагогического дискурса. Под педагогическим дискурсом Н.С. Остражкова и Р. П. Мильруд понимают языковую форму профессиональной коммуникации педагога в образовании. С позиции герменевтического подхода педагогический дискурс основывается на интуитивном и психологическом подходе. С позиции когнитивного подхода педагогический дискурс – это построение ментальной модели. Таким образом, успешность педагогического дискурса как интерактивного педагогического процесса зависит от взаимодействия между автором и интерпретатором, их некий диалог.

Создаются новые знания на основе имеющегося опыта, стереотипов [216, с. 107].

Стоит отметить, что нацеленность учебного процесса на формирование коммуникативных навыков и получение культурологических знаний о стране способствовали постоянному обращению педагогов и ученых к коммуникативному и культурологическому подходам. Н.Д. Гальскова в своем исследовании затрагивает проблему становления способности человека к межкультурной коммуникации. Она писала: «Субъект межкультурной коммуникации одновременно пытается учесть не только иной языковой код, но и иные обычаи и привычки, иные нормы социального поведения, при этом он осознает факт их чужеродности» [61, с. 4].

Н.Д. Гальскова подчеркивает, что требования межкультурного общения – это переосмысление сущности и содержания целей обучения. Именно поэтому она называет два взаимосвязанных и взаимообусловленных между собой подхода в обучении иностранным языкам и культуре: лингвоэтноэкологический и интерлингвокультурный.

Лингвоэтноэкологический подход определяет важность и необходимость изучения родного языка и культуры. Интерлингвокультурный подход ориентируется на освоение чужой культуры и цивилизаций, изучение традиций. Автор приходит к выводу, что использование этих двух подходов в обучении иностранным языкам сделает человека социально мобильным.

Н.Д. Гальскова пишет о необходимости межкультурной составляющей учебного процесса, что требует новых психолого-педагогических и методических решений, которые смоделируют систему «обучения иностранным языкам таким образом, чтобы обучающиеся приобретали индивидуальный опыт общения с чужой лингвокультурой» [61, с. 6].

Одним из вариантов культурологического подхода, по мнению Н.В. Поспеловой, достаточно важным является лингвокультуроведческий подход. «Лингвокультуроведческий подход – это знакомство с современной реаль-

ностью страны изучаемого языка» [231, с. 9]. Она советует включать материал детских стихов и клерихью.

Социальный заказ общества способствовал зарождению межкультурного подхода к преподаванию иностранных языков. Следовательно, в области образования меняется профиль компетенций.

Г.В. Захарова рассматривает межкультурный подход к обучению иностранным языкам. Межкультурный подход – непосредственная связь с чужой социально-культурной действительностью, которая впоследствии влияет на ее восприятие. При общении с носителями иной культуры, обучающемуся необходимо следует продемонстрировать свою собственную культуру и уникальную точку зрения, а также активно участвовать в чужом для него контексте. Такое поведение способствует созданию пространства, где возможен новый взгляд и взаимное обогащение культурных знаний [100, с. 217].

Автор предлагает использовать иностранную литературу во время преподавания иностранных языков. При введении нового текста из «чужой культуры» педагог должен обеспечить его доступность для обучающихся. Для этого необходимо выявить элементы собственной культуры, которые влияют на формирование представления о «чужом мире», а также проследить, как это представление изменяется или подтверждается в результате восприятия новой информации. Ведущее место в преподавании иностранных языков занимает межкультурный подход, который предполагает сравнение элементов собственной культуры с культурой страны изучаемого языка. Формируется не только межкультурная компетенция, но и социокультурная компетенция, которая предполагает развитие способности самостоятельно принимать решения в области культуры [100, с. 220].

Наиболее эффективной системой обучения на постсоветском пространстве Р.Д. Сафарян считает систему интегрированного (одновременного) изучения иностранного языка, литературы, культуры.

Р.Д. Сафарян считает, что интегрированный подход – это объединение предметов по языку и литературе в единую лингволитературоведческую систему, которая, в свою очередь, является лингвокультурологическим аспектом. Усвоение неродного языка, литературы и культуры одновременно способствуют изменению ассоциативных процессов. Использование интегрированного подхода в преподавании направлено на совершенствование коммуникативно-речевой, лингвостилистической, лингвокультурологической и литературоведческой компетенции обучающихся [271, с. 8].

Все больше ученых-преподавателей придерживаются точки зрения, что изучение иностранных языков является единством обучения языку и культуре. Лингвострановедческий подход к преподаванию иностранных языков, который зародился еще в 70-х годах, не потерял свои позиции и в нулевые годы. Лингвострановедческий подход извлекает национально-культурную информацию и пользуется ею в различных ситуациях общения. Автор считает, что лингвокультуроведение в целом сосредоточено на тех явлениях языка, которые отражают культуру.

Лингвострановедческий подход играет решающую роль в решении важной социокультурной проблемы – формирование культуры личности. Однако Е.А. Лавриненко не отрицает важность коммуникативного и грамматического подхода к преподаванию иностранных языков с начального этапа, а наоборот, соединяясь с ними, данный подход наполняется новой целью – «достижение адекватного существования языковой личности в новом языковом и культурном мире» [160, с. 25]. Новыми требованиями современного общества является обучение восприятию и пониманию иной языковой картины мира.

В российских школах начинает вводиться преподавание второго иностранного языка (французский, немецкий, испанский, итальянский), что можно охарактеризовать как попытки школ ответить на социальную потребность в мультилингвальном образовании. В связи с этим А.В. Щепилова считала реализацию сопоставительного (контрастивного) подхода одним из основных требо-

ваний обучения второму иностранному языку. Сопоставительный подход к обучению иностранным языкам рассматривается как осознание обучающимися языковых явлений и способов применения их в реальной речевой коммуникации с опорой на родной язык. «Опыт изучения родного и иностранного языка показывает положительный перенос полученных знаний родного языка в область иностранного языка» [339, с. 24].

Однако, по мнению А.В. Щепиловой, на протяжении курса обучения иностранному языку сопоставительный подход играет разную по значимости роль. По мере того, как развиваются и улучшаются знания второго языка, происходит постепенное уменьшение влияния одного языка на другой. У обучающихся начинает формироваться «чувство языка». Необходимо подчеркнуть, что сопоставительный подход создает условия для интенсификации процесса обучения и достижения результата.

В дальнейшем это окажет благоприятное воздействие на совершенствование профессиональной подготовки будущих выпускников внутри профилирующих и смежных дисциплин. Е.И. Волкова отмечает отсутствие целостного учебно-методического комплекса, в состав которого бы входили компоненты опосредованной методической подготовки. Значительную помощь, по ее мнению, мог бы оказать интегративный подход для разработки теоретических основ преподавания иностранных языков. Интегративный подход описывается как лингвистическое знание, которое коррелирует современную методику обучения лексике и грамматике на основе речевых образцов. Интегративный подход, по мнению автора, справится с серьезным недостатком лингвистической базы современного преподавания [48, с. 20].

Постепенно в педагогических исследованиях интеграция становится одной из ключевых категорий. Однако в науке отмечается две противоположные тенденции, а именно интеграция и дифференциация знаний. Так, все больше внимания начинает уделяться интегративно-дифференцированному подходу к обучению иностранным языкам. А.В. Гвоздева пишет, что данный подход ос-

новывается на «интеграции и дифференциации как ведущих принципах создания инновационных обучающих технологий» [65, с. 7].

Интегративно-дифференцированный подход предоставляет возможность не только адаптировать систему обучения к различным уровням подготовки, индивидуальным особенностям и интересам учащихся, но и способствует обеспечению свободы выбора образовательных программ. Такой подход формирует у обучающихся стремление к самообразованию и развивает навыки самостоятельной работы.

Стремительное развитие научно-технического прогресса требовало специалистов с высоким уровнем знаний. Г.А. Китайгородская отмечает, что в выпускнике должны быть заложены основные базовые знания по профилю, сформирована устойчивая мировоззренческая позиция, развита инициативность, самостоятельность и творческая активность.

В связи с этим перед образованием была поставлена задача кардинальной перестройки всех учебных дисциплин, в том числе и иностранных языков, интенсификации процесса обучения.

Для организации интенсивного обучения иностранным языкам Г.А. Китайгородская, как и некоторые другие ученые, считала важным совместить интуитивный и сознательный подходы, которые представляют собой «синтез суггестопедического и сознательно-сопоставительного методов в обучении» [132, с. 4].

Ученые также указывают на использование интегративного глобального подхода. Данный подход понимается как обучение иностранным языкам в специально отобранных и моделируемых коммуникативных ситуациях. Коммуникативная направленность обучения нацелена на развитие способностей и умений активно участвовать в непосредственном или опосредованном иноязычном общении.

Модернизация организации образовательного процесса повлекла за собой новые требования к профессионализму преподавателя, особенно к его методи-

ческой компетенции, качеству проведения занятий. Поэтому А.С. Комаров считал важным использовать творческий подход к процессу планирования будущего занятия. Творческий подход рассматривается как направленность занятия на раскрытие личностного потенциала и положительных качеств каждого обучающегося. Обязательным элементом занятия, согласно А.С. Комарову, должно быть «создание атмосферы иноязычного общения, сохранение и укрепление учебной мотивации, мотивирование иноязычной деятельности, управление самостоятельной работой учащихся и тренировкой в овладении и использовании усваиваемого материала» [141, с. 47].

В начале 2000-х годов педагоги начинают все больше проводить исследований в области педагогического моделирования (изучение элементов педагогической ситуации как системы) преподавания иностранных языков. Р.П. Мильруд и А.В. Матиенко рассматривают вопрос разработки педагогической модели для реализации гуманистического подхода к языковому тестированию, проведение которого становилось все более популярным. Гуманистический подход раскрывает личностный потенциал в условиях предметных испытаний.

Данная модель включает в себя три основных компонента: методология, способ и технология тестирования. Авторы предлагают проводить различие между результатами и последствиями языкового тестирования. Для успешного языкового тестирования и продуктивной подготовки к нему важно учитывать условия, причины и факторы. «Вследствие реализации модели наблюдается более полная самореализация личностного потенциала учащихся в условиях тестовых испытаний» [191, с. 49].

О.А. Сутулина предлагает обратить внимание на комплексный подход к обучению иностранным языкам. Комплексный подход к преподаванию иностранных языков автор определяет, как интегрирование различных аспектов языка и видов речевой деятельности в рамках каждого занятия. Таким образом,

на одном занятии есть возможность совмещать языковые и культурологические аспекты, репродуктивные и рецептивные упражнения [293, с. 77].

Она дает пример его использования на основе изучения японского языка, потому что полагает, что притягательность японской культуры и увлеченность каллиграфией постепенно увлекает российских студентов и преподавателей. Экономическое сотрудничество и культурные обмены между Россией и Японией подталкивают к изучению языка. Однако в изучении японского языка она видит ряд проблем, таких как: произношение, освоение слоговой письменности, говорение и иероглифика. Именно поэтому О.А. Сулица предлагает комплексный подход к обучению японскому языку.

Социализация учебного процесса привела к развитию конструктивистской теории обучения. С конструктивистской точки зрения, познание является комплексной самоорганизующейся деятельностью.

Г.В. Захарова рассматривает изучение иностранных языков как креативно-конструктивистское развитие индивидуального промежуточного языка обучающихся и предлагает конструктивистский подход к преподаванию. Конструктивистский подход в данном случае является механизмом конструирования действительности, например, ассоциограмм, ролевых игр, реальных ситуаций, побуждающих к общению [99, с. 188].

Согласно идее Г.В. Захаровой, изучая иностранные языки, обучающиеся создают новую языковую реальность и программируют себя на дальнейшее использование речевых высказываний. Конструктивистский подход подразумевает, что предметом обучения является не что иное, как само обучение. Обучающиеся развивают решительность и ответственность, самостоятельно выбирая цели и предмет обучения. Преподаватель больше не контролирует учебный процесс, потому как на его место приходит самоконтроль. Ожидается, что в результате обучения у обучающихся будет развита деятельностная компетенция и способность отвечать за собственные знания и деятельность [99, с. 190].

Во второй половине нулевых появляется большое количество исследований, посвященных теме развития личности и мышления. Развитие воображения и слуха, а также создание условий для успешной адаптации обучающихся к использованию иностранной речи в будущем. Для усовершенствования программ по обучению иностранным языкам необходимо подчеркнуть необходимость обеспечения единства обучения и воспитания наравне с овладением и умением применять живую речь на практике.

Особо подчеркнем, в данный период времени в отечественное образование врывается термин «компетенция» и приобретает методологический статус как в области общей педагогики, так и в преподавании иностранных языков. Поэтому значительная часть исследований посвящена его всестороннему анализу.

Согласно научно-педагогическим исследованиям, основными разработчиками компетентного подхода в отечественном образовании являются В.А. Болотов, А.В. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, которые рассматривали компетентный подход как общую методологическую стратегию, направленную на формирование у обучающихся ключевых компетенций (знаний).

Следует отметить, что после становления теоретических основ компетентного подхода, педагоги различных предметных областей начали адаптировать его к специфике своих дисциплин. Так, преподаватели различных дисциплин сфокусировались на выявлении и развитии предметно-специфических компетенций, релевантных для их предметной области.

Так, О.Е. Лебедев считает, что ускорение темпов развития общества приводит к тому, что образование должно готовить своих обучающихся «к переменам, развивая у них такие качества, как мобильность, динамизм, конструктивность» [163, с. 4]. Э.Ф. Зеер дает компетентному подходу следующее определение: «приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучае-

мость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности» [163, с. 29].

И.А. Зимняя отмечает, что за последнее десятилетие в России происходит резкая переориентация оценки результата образования. Понятия «подготовленность, образованность, общая культура и воспитанность» меняются на понятия «компетенция и компетентность». Все это находится в документах «Стратегии модернизации содержания общего образования и Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [107, с. 21].

Таким образом, И.А. Зимняя, будучи одним из разработчиков компетентностного подхода, фиксирует его появление в образовании. Компетентностный подход представляет собой системное образование, который в качестве объекта использует образовательный процесс. В основном данный подход относится к цели и результату образования, что в итоге определяет его содержание. Это свидетельствует о значимости компетентностного подхода, но не говорит о его исключительности или единственности среди других подходов.

Компетентностный подход развивает личность обучающегося, формирует компетентность путем решения профессиональных и социальных задач в образовательном процессе. И.А. Зимняя показывает компетентностный подход как практико-ориентированность образования [107, с. 26].

В педагогический дискурс входят термины «компетенция», что подразумевает знания, и «компетентность», что говорит об умении применять знания на практике.

И.Б. Игнатова и Р.В. Кулешова рассматривают моделирование процесса обучения иностранным языкам с точки зрения формирования вторичной языковой личности. Для этого авторы предлагают использовать антропоцентрический подход. Антропоцентрический подход представляет собой развитие и саморазвитие личности человека. Данный подход определяет следующие виды личности: 1) индивидуальная (социально-психологический аспект); 2) языковая (социолингвистический аспект); 3) вторичная (лингводидактический аспект).

Являясь методологическим принципом, антропоцентрический подход определяет содержание, организацию и отбор учебного материала. Кроме того, сюда также входят методы, приемы и средства обучения, направленные на формирование профессионально-коммуникативной компетенции. Антропоцентрический подход тесно взаимосвязан с общедидактическими принципами формирования второй языковой личности, взаимодействуя также с принципами личностно-ориентированного обучения [112, с. 10].

К.С. Браженец обращается к проблемному подходу в обучении иностранному языку. В своем исследовании рассматривает обучение переводу в контексте современного образования, отмечая, что в последние годы все больше растет интерес к изучению перевода в части сопоставления двух текстов как двух культур. По мнению автора, проблемный подход нацелен на развитие творческого мышления и личности в процессе постановки и решения проблемы [28, с. 96]. Используя проблемный подход, создаются проблемные задания, которые развивают поисковую деятельность обучающихся.

В.С. Сипан рассматривает в своем исследовании историко-семантический подход к преподаванию иностранных языков и считает, что это объективное явление человеческого мышления, «язык отражает познавательную деятельность человека, язык неотрывен от конкретного мышления человека на разных этапах его развития, язык есть историческое явление» [279, с. 6].

Начинается эпоха глобализации и повсеместного внедрения информационно-коммуникационных технологий. В таких условиях необходимо владеть иностранными языками для успешного взаимодействия с международным сообществом. Е.С. Гриценко, А.Н. Шамов и К.В. Александров посвящают свое исследование вопросу модернизации иноязычного образования на основе системного подхода к разработке информационной среды, которая способствует интенсификации процесса формирования коммуникативной компетенции обучающихся. Авторы напоминают, что владение иностранными языками – это

разностороннее развитие личности, направленное на освоение культуры других народов и понимание уникальности традиций каждой страны

Авторы отмечают, что качественное обучение иностранным языкам реализуется недостаточно. В частности, по причине небольшого количества выделяемых аудиторных часов, которые ориентированы на сугубо рецептивное восприятие текстов, что не позволяет сформировать коммуникативные умения. К сожалению, социальный заказ общества не может быть выполнен из-за существующего подхода к организации потокового иноязычного образования [74, с.132].

Следовательно, подход способствует формированию основ коммуникативной компетенции и вторичной языковой личности обучающихся. Системный подход позволит качественно, эффективно и массово удовлетворить потребность в изучении иностранных языков.

Г.В. Захарова предлагает функционально-прагматический подход к преподаванию иностранных языков. Данный подход оказал значительное влияние на развитие коммуникативного подхода и представляет собой практическую направленность, а также развивает перформативную способность обучающихся к успешному применению языковых средств.

Наряду с традиционными формами упражнений функционально-прагматический подход нацелен на упражнения в употреблении языка в близких к реальности ситуациях. Тезис данного подхода гласит: «Речевая деятельность должна осуществляться, в первую очередь, не на уровне предложения, а на уровне текста» [101, с. 116]. Обучающиеся концентрируют свое внимание на том, чтобы их высказывания были адекватны высказываниям собеседника. Высшей целью обучения в рамках данного подхода Г.В. Захарова считает развитие способности справляться с разными коммуникативными ситуациями.

В период 2000-х годов наблюдалось активное развитие и популяризация использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранным языкам. Применение информационно-

коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам включает в себя несколько основных подходов, которые основываются на их использовании в образовательном процессе.

Первый подход – это инновационный подход, который предполагает внедрение новых методов и технологий в языковое обучение. З.Р. Девтерова пишет, что «использование информационных технологий в языковом обучении обусловлено стремлением к новизне, а компьютерные технологии можно использовать как источник новых средств, которые могут превратить изучение иностранного языка в высокопродуктивный, релевантный, мотивированный и инновационный процесс» [80, с. 122]. В рамках инновационного подхода начинают использоваться интерактивные средства, как: чат-переписки, электронная почта, социальные сети, а также постепенное внедрение искусственного интеллекта, который только начинал развиваться.

В это время возник второй – информационно-коммуникативный подход, который характеризуется интеграцией современных технологий в образовательный процесс. О.Б. Никитина пишет, что «в условиях информационно-коммуникативного подхода особенностями педагогического взаимодействия на иностранном языке выступают этапность взаимодействия, правило лингвистической относительности (язык как способ видения мира) и перенос некоторых правил компьютерного мира в существующую реальность» [208, с. 182].

Следующий подход, на котором мы хотели бы остановиться, – это дистанционный подход. По мнению О.Б. Никитиной, «дистанционный подход базируется на теории дистанционного обучения, являющегося, по сути разновидностью заочного и основанного на использовании компьютерной сети» [208, с. 183]. Следовательно, в рамках дистанционного подхода обучающиеся могут изучать иностранные языки в удаленном режиме, используя различные информационно-коммуникационные инструменты для общения и обучения, что также позволяет изучать иностранные языки из любой точки мира, не ограничивая их географически.

Распространение теории дистанционного обучения, разработка основ дистанционного подхода повлекли появления работ, посвященных специфике компьютерного обучения: Е.А. Парфенов «Педагогические условия саморазвития личности в дистанционном обучении иностранному языку» (2004), Т.М. Егорова «Педагогические условия эффективного функционирования дистанционного обучения в системе повышения квалификации учителей иностранных языков» (2006), Г.Р. Биккулова «Методика дистанционного формирования коммуникативной компетенции студентов естественных факультетов университета: на материале английского языка» (2008).

На наш взгляд, модернизация языкового образования, более качественная организация учебного процесса была бы невозможна без совершенствования деятельности преподавателей и учителей.

По мнению Е.Э. Сысоевой, современное языковое образование должно включать в себя мировоззренческое и методологическое многообразие. Такое образование направлено на интеграцию различных форм понимания мира, а также на формирование самодостаточной личности, готовой к адекватному взаимодействию с представителями разных культур. Следовательно, автор предлагает использовать интегративный подход в процессе профессиональной подготовки учителя. Под интегративным подходом понимается взаимодействие четырех главных видов деятельности: чтения, говорения, письма и аудирования.

Под руководством Г.В. Яцковской и при поддержке Гете-Института вместе с профессором К.-Р. Бауш (Университет Бохум, ФРГ) была разработана «Программа профессиональной подготовки учителей немецкого языка по курсам: первый иностранный язык (немецкий); межкультурная коммуникация, немецкая литература; методика обучения иностранным языкам» [295, с. 81]. Данная программа была разработана с опорой на современные подходы к профессиональной подготовке будущего преподавателя с использованием интерактивного подхода. Главным ориентиром являются мировые стандарты образова-

ния и формирование у будущих преподавателей навыков автономной, но в тот же момент творческой учебной деятельности.

В период нулевых годов в связи с необходимостью практического владения иностранным языком, понимания иной культуры требовались подходы к преподаванию иностранных языков, которые включают в себя ориентацию на раскрытие личностного потенциала иностранного языка как средства развития гуманистической личности, которая способна: 1) к сотрудничеству в духе мира, 2) к диалогу культур, 3) к международному сотрудничеству и укреплению в развитии мира. Данное десятилетие делает акцент на необходимости непрямого погружения в аутентичную коммуникативную среду. Учебно-коммуникативная практика обучающихся обогащается страноведческим и лингвострановедческим материалом для соизучения языка и культуры. Предпринимается попытка ухода от авторитарности формального языкового образования при помощи кооперации и сотрудничества. Содержание и условия изучения иностранных языков ориентированы на обучение языку как средству общения с учетом коммуникативно-познавательных и коммуникативно-прагматических потребностей.

Из проведенного анализа следует, что в данный период времени по-прежнему сохраняют свою актуальность подходы, направленные на изучение культуры, такие как межкультурный, лингвоэтноэкологический, интерлингвокультурный, лингвокультуроведческий, лингвострановедческий и социолингвистический подходы. Кроме того, подходы, ориентированные на личность обучающегося и его индивидуальность, такие как личностно-ориентированный, личностно-деятельностный и прагматический, также продолжают быть востребованными.

Коммуникативный подход во все большей степени набирает популярность и трансформируется в новые подходы, такие как коммуникативно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный и коммуникативно-ориентированный, а также дискурсивный подход.

Важно отметить, что в этот период в нашей стране появляется новый вид подхода – компетентностный, который вызвал значительный интерес в педагогическом сообществе и послужил стимулом для проведения новых исследований.

В связи со стремительным развитием компьютерных технологий, их применением в учебном процессе, разрабатываются подходы, связанные с их использованием в обучении иностранным языкам.

### **§3 Современные тенденции развития подходов к обучению иностранным языкам**

Современные подходы к обучению иностранным языкам являются преемниками тех подходов, которые получили наибольшее развитие в предыдущий период, но в то же время характеризуются наращиванием новых педагогических идей, отражая как современное развитие педагогического знания, так и актуализацию целей, задач изучения дисциплины «Иностранный язык», ее образовательного и воспитательного потенциала.

В настоящее время смыслообразующим подходом в организации образовательного процесса стал компетентностный подход. В отечественное образование «ворвались» термины «компетенция» и «компетентность» и приобрели методологический статус как в области общей педагогики, так и в методике преподавания иностранных языков.

Поскольку компетентностный подход стал стратегическим для этапа с 2010-х гг. и до сегодняшнего дня, то именно с анализа данного подхода мы начинаем рассматривать динамику развития подходов данного исторического периода.

Как указывалось в предыдущем параграфе, основными разработчиками компетентностного подхода в отечественном образовании являются В.А. Боло-

тов, А.В. Вербицкий, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, которые рассматривали компетентностный подход как общую методологическую стратегию, направленную на формирование у обучающихся ключевых компетенций (знаний). Рефлексия его теоретических основ создала основу для организации процесса изучения иностранного языка в рамках компетентностного подхода.

Например, Е.Г. Тарева говорит, что компетентностный подход стал основой, ориентированной на обучающегося системы [300, с. 235].

Е.В. Орлова определяет компетентностный подход как обеспечение качества подготовки обучающихся в соответствии с потребностями мирового рынка труда, характеризует уровень образованности как способность личности решать различные проблемы, руководствуясь полученными знаниями [215, с. 6].

Также о значимости и продуктивности компетентностного подхода говорит М.Ю. Романович и утверждает, что компетентностный подход – это переход от механического зазубривания примеров к их пониманию и систематизации [255, с. 106].

А.Б. Максимова рассматривает компетентностный подход к обучению иностранным языкам как один из эффективных способов формирования ключевых компетенций. На наш взгляд, правильной является ее мысль о том, что компетентностный подход является частью личностно-ориентированного образования, предполагающий, что обучающийся сможет достигнуть уровня определенных компетенций, а также будет способен использовать их на практике [177, с. 119].

Е.М. Кузнецова, как и предыдущие ученые, исследует компетентностную парадигму и реализацию компетентностного подхода. Под компетентностным подходом автор понимает комплекс взаимосвязанных знаний, умений и навыков, так же, как и накопленного личного опыта в определенной деятельности. Е.М. Кузнецова отмечает, что на момент 2012 года в отечественном образовании были утверждены компетентностно-ориентированные образовательные

стандарты, в частности в ФГОС-3 ВПО, что представляло собой серьезную предпосылку к реализации компетентного подхода к преподаванию. Такие изменения привели к тому, что перед высшими школами были поставлены следующие задачи: осмыслить и предложить описание формируемых в ходе образовательного процесса компетенций; определить наиболее эффективные условия, технологии и методы их развития. Следовательно, компетентный подход к преподаванию иностранных языков создает все необходимые условия для формирования и развития общекультурных компетенций [154, с. 87].

Как и другие ученые, Л.И. Девина рассуждает на тему сущностного потенциала данного подхода и его реализации. По ее мнению, компетентный подход конкретизирует цель, содержание, приемы и способы построения процесса обучения, будь то обучение в аудитории или построение системы упражнений для учебного пособия, что позволит сформировать лингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социокультурную, компенсаторную и другие компетенции [78, с. 102].

Об актуальности компетентного подхода говорит Н.В. Некрасова и видит в нем реализацию личностно-ориентированной парадигмы образования с целью формирования активных, компетентных и творческих личностей. Автор отмечает, что при компетентном подходе происходит систематическое и целенаправленное совершенствование знаний, умений и навыков как одной из главных характеристик личности будущего специалиста [204, с. 135].

О компетентном подходе говорили Д.Л. Матухин и Г.А. Низкодубов, которые определяют его как «формирование компетентного специалиста, выступает в качестве цели, а компетенции рассматриваются как новый тип целеполагания в образовательных системах» [184, с. 85]. Н.А. Горлова пишет, что компетентный подход «пришел на смену знаниецентрированному, при котором доминируют знания, умения и навыки и весь процесс направлен на их формирование» [67, с. 97].

Л.И. Корнилова и О.В. Лебединская, в свою очередь, дали определение компетентностного подхода как «способа достижения качества образования, определения изменения образовательного процесса в сторону формирования личности будущего специалиста» [145, с. 30]. С.В. Попова и М.И. Русаков считают, что компетентностный подход призван усилить традиционный подход в плане практикоориентированности [230, с. 2].

Таким образом, компетентностная парадигма образования способствовала становлению и развитию компетентностного подхода к обучению иностранным языкам. Преподаватели иностранного языка все больше интересуются компетентностным подходом во втором десятилетии XXI века. И если первые годы XX века стали периодом формирования общей теоретической базы компетентностного подхода, то к концу первого десятилетия и всего второго десятилетия XXI века компетентностный подход стал рекомендоваться к применению во всех учебных дисциплинах, в том числе и в процессе обучения иностранному языку.

Стоит отметить, что компетентностный подход, став теоретической базой, «вобрал» в себя другие важные подходы, тем самым предоставил основу для возникновения компетентностно-деятельностного подхода.

Е.Г. Тарева и Е.М. Казанцева видят важность использования деятельностно-компетентностного подхода и считают, что это «постепенная переориентация доминирующей образовательной стратегии с преимущественной трансляции знаний, формирования навыков на овладение комплексом компетенций» [297, с. 66]. По их мнению, данный подход к преподаванию иностранных языков будет воздействовать напрямую на личность обучающегося и развивать в нем навыки самостоятельного профессионального развития как во время обучения, так и по его окончанию.

Поскольку главной задачей компетентностного подхода в обучении иностранным языкам было формирование коммуникативной компетенции, на протяжении всего периода не угасал интерес к коммуникативному подходу.

Коммуникативный подход к преподаванию иностранных языков – «это функциональность и ситуативность отбора и организации аутентичного учебного материала, практикующийся в условиях реального общения» [298, с. 100].

Е.Г. Тарева считает, что продолжительное существование и прогрессивное развитие коммуникативного подхода стало результатом теории коммуникативной компетенции, которая по сей день входит во все учебные программы.

А.В. Банарцева считает, что коммуникативный подход поможет обучающемуся избавиться от языкового барьера, а также сформирует умение спонтанно говорить на любую тему [10, с. 4].

В то же время С.А. Волкова пишет, что коммуникативный подход «способствует формированию у студентов смыслового понимания и восприятия иностранного языка, освоению языкового материала для структурирования речевых высказываний» [48, с. 42]. Н.А. Жукова подчеркивает, что «основное внимание уделяется созданию и поддержанию у обучающихся потребности в общении и усвоению в процессе общения профессионально значимой и представляющей общекультурную ценность информации» [95, с.10].

Е.В. Щулькина, к примеру, считает, что коммуникативный подход – это передача реального смысла в процессе обучения, когда обучающиеся имеют возможность общаться в близких к жизненным ситуациям [341, с. 465].

Однако время не стоит на месте и сегодня нам известны различные совмещения коммуникативного подхода с другими: коммуникативно-дискурсивный, коммуникативно-деятельностный, коммуникативно-прагматический и другие.

Так, И.А. Хрипкова и Н.А. Тарасюк считают одним из ведущих коммуникативно-когнитивный подход, который предполагает развитие у обучающихся умений и необходимых когнитивных механизмов, являющихся «инструментами эффективного осуществления их профессиональной деятельности» [319, с. 166].

Важно отметить, что в образовательных стандартах указанного периода подчеркнута необходимость формирования межкультурной компетенции, которая предполагает получение сведений о культуре страны изучаемого языка. Так, педагогическое сообщество обратило пристальное внимание к различным подходам, которые нацелены на постижение культуры страны изучаемого языка.

С позиций сказанного Е.Г. Тарева считает, что культууроориентированное обучение является последователем коммуникативной эпохи, а коммуникативная компетенция развивается вместе с вторичной языковой личностью обучающегося через присвоение вербально-семантического кода изучаемого языка [300, с. 236].

Е.Г. Тарева определяет межкультурный подход как «изучение иной культуры, картины мира и особенностей носителей языка» [300, с. 237]. По оценке ученого, межкультурный подход к преподаванию выступает как инновационный потенциал, который ориентирован на реализацию межкультурного диалога.

Спустя несколько лет Е.Г. Тарева снова исследует динамично развивающийся межкультурный подход к преподаванию иностранных языков и констатирует, что современным ориентиром в построении образовательных программ является формирование коммуникативной компетенции и готовность к живому диалогу с представителями других культур [299, с. 31].

К вопросам межкультурного подхода обращаются Е.Н. Цай и Н.М. Дуржан и определяют его как диалог культур, некое общение между человеком и обществом, взаимопонимание различных социокультурных слоев, так или иначе представляющий межкультурную природу человеческого общения [320, с. 56].

В контексте изучения иностранного языка и культуры страны важным подходом стал лингвопедагогический подход, который также способствует постижению культуры страны изучаемого языка. Так, А.Н. Яковлева полагает, что

лингвопедагогический подход, как и лингвопедагогическая система направлены на приобщение личности к иноязычной культуре, где развитие личности занимает главную роль. Благодаря социализирующим факторам, лингвопедагогический подход переводит обучающегося из объекта в субъект межкультурной социализации. Следовательно, лингвопедагогический подход является интеграцией лингвистических и педагогических компетенций, который оптимизирует процесс социализации и воспитания [347, с. 85].

Важной представляется мысль о том, что невозможно обеспечить полноценное взаимопонимание, развивая только речевые умения, игнорируя приобщение к иной культуре.

Поскольку в основе обучения иностранным языкам лежит текст, то М.Л. Новикова и И.М. Крапивная важным считают интеграцию лингвистического и литературоведческого подходов, показывают роль художественного текста в формировании речевых навыков обучающихся. Литературоведческий подход – это изучение художественной речи со стороны системы поэтического языка. Лингвистический подход – это изучение литературного произведения через язык [210, с. 19]. По их заключению, изучение иностранных языков на основе художественных текстов приобщает личность к общечеловеческим ценностям иной культуры, предоставляет историко-культурную информацию о жизни народа, развивает интеллектуальные возможности вместе с образно-эстетическим мышлением [210, с. 17].

А.А. Дудин исследует коммуникативно-этнографический подход к преподаванию иностранных языков, который является, по его мнению, одним из инновационных подходов и обучает не только иностранному языку, но и культуре в более аутентичных условиях. А.А. Дудин считает, что в данном подходе соединились два очень важных термина «коммуникативный» и «этнографический», которые представляют собой две неотъемлемые части межкультурной коммуникации. Коммуникативно-этнографический подход обладает основными характеристиками, а именно: дифференциация и индивидуализация обучения,

коммуникативное обучение языку и культуре с погружением в языковую и социокультурную среду носителей языка, использование культуроведческих заданий и методов этнографии [91, с. 96].

Таким образом, будучи одним из культуроведческих подходов, коммуникативно-этнографический подход создает аутентичные условия для формирования межкультурной и языковой компетенции.

Е.П. Денисова в своей работе представляет обзор основных дидактических подходов, которые могут быть использованы для преподавания страноведения на занятии по иностранному языку.

Так, дискурсивный подход к преподаванию «страноведения обеспечивает изучение языка в массиве дискурсивных практик, учитывая целый ряд экстралингвистических факторов для формирования дискурсивной компетенции» [83, с. 30]. Е.П. Денисова считает, что в настоящее время стираются границы между странами, а, следовательно, разграничение реальности между своим и чужим теряет свою значимость, что приводит к поиску новых подходов к преподаванию [83, с. 31].

В.В. Медведева в своем исследовании рассматривает проблему моделирования занятия по иностранному языку в аспекте реализации культурологического подхода. Культурологический подход подразумевает соизучение языка и культуры с целью формирования высококультурного и интеллектуально развитого человека [185, с. 34].

Интересным подходом является жанрово-ориентированный подход, к которому обращается И.А. Сотова. Жанрово-ориентированный подход – это «направленность языкового образования на овладение речевой деятельностью в жанровом аспекте, путем целенаправленного освоения жанровых форм повседневной, публичной и/или профессиональной речи с опорой на модели жанров речи, актуальных для того или иного контингента учащихся» [288, с. 433].

О.В. Легостаева в своем исследовании освещает особенности этнокультурного подхода в преподавании иностранного языка. Она пишет: «При таком

подходе происходит гармоничное развитие билингвальной личности, так как речь идет не только об усвоении родного и иностранного языков, но и ценностей родной и иноязычной культуры» [165, с. 27].

О.В. Легостаева рассматривает этнокультурный подход как стратегическое направление в обучении языкам, который направлен на формирование билингвальной компетенции [165, с. 27].

Д.К. Воронина и А.Н. Шамов изучают некоторые культурологические подходы к преподаванию иностранных языков, такие как: социокультурный подход (моделирует культурное пространство общества за счет использования его социализирующих свойств), межкультурный подход (воспитывает личность, готовую к диалогу культур), поликультурный подход (воспитывает уважительное отношение к другим людям) и культурно-аксиологический подход (формирует духовные ценности, систематизирует фрагменты профессиональных знаний) [51, с. 17].

Анализ научных работ позволил отметить тот факт, что в научных исследованиях появляется все больше попыток концептуализировать культурное разнообразие, а также уделяется внимание терминам «транслингвизм» и «транскультурность». Социокультурные процессы глобализации и геополитические предпосылки натолкнули Н.В. Языкову и А.А. Будникову к исследованию транскультурного подхода к преподаванию иностранных языков.

Ученые считают, что транскультурный подход направлен на подготовку обучающихся к участию в межкультурном общении с использованием иностранного языка в условиях полиэтничного и поликультурного мира [346, с. 280]. Транскультурный подход к преподаванию иностранных языков сможет развить транскультурную коммуникативную компетенцию [346, с. 298].

Таким образом, авторы подчеркивают важность культурологической составляющей процесса обучения иностранному языку, что способствует формированию культуры обучающихся.

Особо отметим, что в период с 2010 по 2024 год отечественные ученые постоянно обращались к разноплановому изучению подходов, которые «заточены» на формирование культуры личности. Они подчеркивали, что понимание иной культуры необходимо для продуктивного взаимодействия, и данная тенденция сохраняется в настоящее время, поэтому вопросы соизучения языка и культуры занимают важное место в современных исследованиях.

Поскольку компетентностный подход стал стратегическим подходом данного периода, основное его внимание было обращено к профессиональной подготовке обучающихся. В связи с этим появляется множество других подходов, ориентированных на формирование именно профессиональных навыков, в получении которых важное место занимает в том числе и знание иностранного языка.

Так, в овладении профессиональной деятельностью Н.Н. Гавриленко выделяет модульный подход к обучению. Модульный подход направлен на раскрытие когнитивных и личностных характеристик, развивает профессиональные способности, знания и умения [55, с. 124]. Поскольку модульный подход разбивает учебный материал на отдельные логически завершенные блоки – модули, он способствует более легкому поэтапному освоению переводческих знаний с учетом личностных и когнитивных характеристик будущего специалиста [55, с. 130].

Однако А.П. Василькова и Л.Е. Рудакова констатируют, что модульное образование можно комбинировать с компетентностным, дифференцированным и индивидуальным подходом. Модульный подход к преподаванию иностранных языков обеспечивает дифференцированное обучение; способно соответствовать быстро меняющимся требованиям благодаря своей гибкости и динамичности [38, с. 34].

А.В. Малёв и А.И. Мосалова обращаются к лингвопрагматическому подходу, который основывается на теории лингвопрагматики и является осмыслением отношений между языком и реальной аутентичной ситуацией его упо-

ребления [178, с. 115]. У обучающихся формируются навыки осознанного отбора языковых средств и их использования, что успешно обеспечивает усвоение культурно-специфических стратегий поведения. Также лингвопрагматический подход способствует реализации коммуникативно-прагматической направленности изучения иностранных языков [178, с. 118].

В этой связи О.М. Буртасенкова исследует продуктивный подход, который представляет собой лингводидактическую систему и использует эффективные приемы обучения инновационных лингводидактических технологий [34, с. 22]. Реализуются как узко-прагматические цели обучения иностранным языкам, так и более широкие цели формирования полноценной гармоничной личности.

Однако Н.А. Маленьких считает важным в данной сфере комплексный подход, который поможет повысить уровень подготовки, необходимый для успешной работы [179].

М.С. Коган и Е.В. Куликова говорят об использовании подходов корпусной лингвистики при обучении. Данный подход способствует увеличению словарного запаса, повышает качество письменного перевода, сокращает время на поиск реферативной информации [135, с. 67].

Очевидно, подходы к обучению иностранным языкам разрабатывались на основе данных смежных наук, например, лингводидактики, лингвопрагматики, корпусной лингвистики и других.

И.С. Алексеева обосновывает значимость сценарного подхода, считая его одним из эффективнейших компонентов дидактической модели в работе. Автор считает, что во главу обучения необходимо ставить сценарий профессиональной деятельности, называя его макросценарием, и максимально концентрироваться на воспроизведении атмосферы реальной работы для того, чтобы исключить пороговый страх и ощущения неизвестности [4, с. 15].

Сценарный подход обеспечивает оптимальный алгоритм профессионального становления будущего специалиста, готового участвовать в профессио-

нальном общении с представителями других стран. Макросценарий достаточно вариативен и включает в себя конференции, дискуссии, круглые столы [4, с. 23].

Любая сфера деятельности на современном этапе подразумевает, что специалист, осуществляющий свою работу, владеет иностранным языком на должном уровне. Ю.М. Шемчук и М.Д. Гусева исследуют полипарадигмальный подход, который представляет собой идеальное сочетание парадигм. По мнению авторов, «полипарадигмальный подход включает в себя такие методы, как: метод проектов или кейс-метод, информационно-коммуникационные технологии и интегрированные предметно-языковые технологии» [330, с. 252].

В связи с появлением таких дисциплин, как «Профессионально-ориентированный иностранный язык», «Деловой иностранный язык», которые во главу угла ставят возможность использовать иностранный язык в профессии. А.Е. Дельва и А.В. Карпов обращают внимание на необходимость использования практико-ориентированного подхода к преподаванию иностранных языков. Практико-ориентированный подход – это приобретение необходимых профессиональных знаний, развитие творческого мышления и формирование творческой личности, который может корректироваться с учетом образовательной программы [81, с. 6].

Отечественная образовательная система ставит перед учебным заведением задачу – предоставить обучающимся необходимые профессиональные знания, сформировать обязательные компетенции, научить рефлексии и самообразованию, и все это должно быть сделано с опорой на существующие традиционные и цифровые ресурсы. В контексте субъектоцентрированного подхода М.И. Алдошина, Э.П. Комарова, С.А. Бакленева и В.А. Федорова разработали поликультурное обучение в высшей школе в условиях глобализации и интернационализации [3, с. 146]. Они считают, что при использовании субъектоцентрированного подхода в поликультурном образовании будет соблюден баланс в сохранении гражданской идентичности и уважения норм другой культуры.

В настоящее время ученые обращают внимание на то, что для достижения профессионального успеха важную роль играет эмоциональный компонент. Так, Э.П. Комарова и С.А. Бакленева указывают, что субъектно-контекстный подход эффективен в организации самостоятельной деятельности обучающихся в высшей школе касательно будущей профессии, потому как такие психолого-педагогические условия активизируют развитие индивидуальности, интеллектуальной активности, креативности, самостоятельности и благоприятно влияют на диалог культур [142, с. 207].

Субъектно-контекстный подход содержит в себе «опыт субъектности личности в разрешении межличностных и профессиональных проблемных ситуаций» [142, с. 205]. Таким образом, данный подход выступает системообразующим элементом в проектировании содержания обучения, в котором приобретение практического опыта является личностной ценностью обучающегося.

Если рассматривать исключительно контекстный подход, то И.Ф. Плещенева, Т.А. Паршуткина и Н.В. Осипова утверждают, что данный подход исследует культурно-языковую ситуацию, что помогает понять использование языка и формирование мировоззрения человека [226, с. 125].

Как видим, ученые-педагоги демонстрируют попытки разработать комплексные подходы, которые смогли бы способствовать эффективной подготовке будущих специалистов. Компетентностный подход, фокусирующийся на конкретных знаниях, умениях и способностях, стал катализатором для экспериментов ученых с различными подходами к профессиональной подготовке. Результатом этих экспериментов стало появление новых подходов, которые расширили сферу охвата компетенций, таких как: модульный, лингвопрагматический, продуктивный, практико-ориентированный, подход корпусной лингвистики, полипарадигмальный, интегративный, сценарный, субъектоцентрированный, субъектно-контекстный, которые внесли существенный вклад в повышение качества профессиональной подготовки. Таким образом, компетентностный подход послужил основой для непрерывной эволюции подходов к

профессиональной подготовке, что привело к созданию обширной научной базы для будущих исследований.

Современное осмысление подходов, зародившихся еще в 2000-х годах, приводит к формированию несколько иной интерпретации данных подходов. Можно отметить преемственность образования, при этом происходит дальнейшее развитие и трансформация подходов с учетом современных реалий.

Необходимо подчеркнуть, что исследования любого подхода к обучению зачастую характеризуется многообразием трактовок, которые развиваются с течением времени. Каждый педагог, обращающийся к определенному подходу, привносит в его осмысление собственную научную перспективу, обусловленную его теоретическими предпочтениями.

К примеру, педагоги, изучающие синергетический подход к обучению иностранным языкам, высвечивают те грани, которые им кажутся наиболее актуальными в контексте их научного интереса. Примером является синергетический подход.

Так, А.И. Мухина уверена, что синергетический подход позволяет применять синергетическое моделирование и находить новые подходы к организации образовательного процесса [202, с. 52]. А.С. Лазарева полагает, что синергетический подход представляет собой синергетику в рамках обучения иностранным языкам в пределах определенной корпоративной культуры [162, с. 191]. Данный подход создает педагогические условия, при которых формируется профессиональное сознание и поведение.

Однако А.А. Колосова и Н.В. Поплавская, считают, что синергетический подход – это четкое противопоставление «Я-Чужой» и «Я-Другой», своеобразный синтез элементов разных миропониманий, который приводит к возможному сближению культур. Данный подход предлагает изучение межкультурной коммуникации с позиции синергетики, что позволит по-новому взглянуть на проблемы формирования культуры личности и воспитания толерантности. Такая личность должна быть готова к адаптации к чужой культуре и принятию ее

ценностей, при этом не отказываться от ценностей своей культуры. Успешная межкультурная коммуникация предполагает взаимодействие культур, то есть ее синергия [140, с. 102].

Таким образом, синергетический подход предстает не как единая концепция, а скорее, как динамичное поле научного поиска, в рамках которого формируются разнообразные исследовательские ракурсы.

В ходе исследования данного периода мы выяснили, что компетентностный подход к обучению иностранным языкам преобладал, однако он не исключал возможность использования и применения иных подходов к обучению.

Так, В.Л. Игнатьева обращается к деятельностному подходу как одному из наиболее важных и тщательно разработанных в отечественной педагогической и психологической школах в качестве методологической основы процесса обучения языку. Деятельностный подход трактуется как способ определения учебной деятельности обучающихся [113, с. 77]. Н.А. Горлова пишет, что деятельностный подход – это «путь гуманизации образования, так как предполагает утверждение принципа субъектно-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса, создание условий для развития самостоятельной деятельности учащихся в процессе обучения, использование преимущественно диалогической и групповой форм межличностного общения» [68, с. 150].

Интересуясь интегративным познанием и эвристическим подходом к преподаванию иностранного языка, М.Н. Милеева утверждает, что каждый подход предлагает те или иные визуальные формы и предоставляет определенные стратегии работы с учебным материалом. Автор говорит о важности реализации системно-деятельностного, деятельностного и личностно-ориентированного подхода к преподаванию иностранных языков. Системно-деятельностный подход раскрывает способности обучающихся и реализует творческий потенциал, что является неоспоримым преимуществом наравне с традиционными подходами. Таким образом, деятельностная парадигма и выте-

кающие из нее подходы к преподаванию иностранных языков развивают личность, усваивая универсальные способы деятельности [190, с. 68].

По мнению Д.Я. Новиковой, системно-деятельностный подход направлен на формирование общего деятельностного базиса. На первый план обучения при системно-деятельностном подходе выдвигается самоопределение обучающегося в учебном процессе, а главной целью данного подхода является воспитание личности как субъекта жизнедеятельности [209, с. 95].

Системно-деятельностный подход обогащает образовательный процесс, предоставляя возможность использовать современные технологии, проектную деятельность, информационно-коммуникационные технологии, а также обучение в сотрудничестве и команде [209, с. 97].

Несколько лет спустя позиция системно-деятельностного подхода к преподаванию иностранных языков все еще достаточно актуальна. Т.Н. Галинская и Н.Г. Костина считают, что интерактивная модель обучения сможет полностью реализовать системно-деятельностный подход к преподаванию. Под системно-деятельностным подходом авторы понимают организацию исследовательской деятельности обучающихся, направленную на самостоятельное познание и самореализацию [59, с. 31].

Опыт педагогов в применении интерактивных технологий в обучении иностранным языкам позволяет им утверждать, что диалоговая организация занятий по иностранному языку позволяет создать более благоприятные условия для формирования коммуникативных универсальных учебных действий. Обучающиеся участвуют в активном обсуждении на занятии, показывают высокую заинтересованность в совместной групповой работе [59, с. 35].

Н.Н. Сергеева и Е.В. Копылова рассматривают особенности реализации природа-деятельностного подхода к преподаванию иностранных языков. По мнению ученых, актуальность данного подхода заключается в осознании личности своей связи с природой, которое становится также и одним из важнейших компонентов в развитии современного информационного общества.

Для природа-деятельностного подхода природа и человек находятся на одном уровне и являются примером гармонии. По мнению Н.Н. Сергеевой и Е.В. Копыловой, «природа-деятельностный подход – это построение и осуществление учебно-воспитательного процесса, направленного на развитие целостного мышления, изначально заложенного в человека природой, в котором развитие личности учащегося основано на природосозидательной деятельности, нацеленной на преобразование духовного внутреннего мира и материального внешнего мира как единой самоорганизующейся открытой системы» [276, с. 263].

И.А. Хрипкова и Н.А. Тарасюк выделяют проблемно-деятельностный подход, который позволит погрузить обучающихся в контекст предмета и предоставит возможность развития профессионально-ориентированного мышления [319, с. 166].

Итак, интеграция деятельностного и системного подходов к обучению иностранным языкам основывалась на концепции, согласно которой язык является динамической системой, в которой познавательные и социальные процессы взаимосвязаны.

Одной из ключевых тематик в исследовании подходов к обучению иностранным языкам являлось формирование личности, учет индивидуальных особенностей в процессе обучения. Данное направление фокусировалось на анализе влияния личностных характеристик, мотивации и других индивидуальных факторов на эффективность и успешность изучения иностранного языка. Исследователи стремились выявить, каким образом индивидуальные различия между обучающимися обуславливают использование различных подходов в обучении иностранного языка.

В период первой четверти XXI столетия наблюдался постоянный интерес к личностно-ориентированному подходу, что способствовало появлению новых научных идей в обучении языкам, основанных на учете индивидуальных особенностей личности.

Так, Н.В. Гузенко и С.А. Жемчугова предложили студентоцентрированный подход в языковой подготовке студентов. Студентоцентрированный подход – это трансформация простого преподавания в учение как активную образовательную деятельность студента [76, с. 26]. При реализации данного подхода образовательный процесс ориентируется не просто на передачу академических знаний, умений и навыков, а на формирование общекультурных и профессиональных компетенций.

Е.В. Чернышова в свою очередь, предлагает рассмотреть креативный подход как способ научиться иначе преподносить информацию обучающимся. Объединяя в себе когнитивные и исследовательские элементы, данный подход направлен на развитие диалогической составляющей, дискуссионных и коммуникативных отношений между участниками диалога. Е.В. Чернышова приводит пример самых распространенных форм креативного подхода к преподаванию иностранных языков, таких как: сценическая игра, круглый стол, телепередача, викторина, художественное творчество. При этом автор не считает, что данный подход нужно воспринимать как противоположность обучению [326, с. 91].

Однако, несмотря на наличие большого разнообразия подходов к обучению иностранным языкам, ученые говорят о необходимости их дифференциации.

Так, И.В. Панченко обращается к вопросам реализации дифференцированного подхода к преподаванию иностранных языков. Дифференцированный подход к преподаванию иностранных языков представляет собой комплекс дидактических условий, который учитывает типологические особенности каждого обучающегося и дифференцирует (отбирает) содержание, цели и методы обучения [218, с. 71].

Дифференцированный подход делает предмет «Иностранный язык» нестандартным и интересным для обучающихся с разным уровнем подготовки. Кажущиеся на первый взгляд обычными упражнения превращаются в активную

мыслительную деятельность, развивают их креативные способности и мотивируют на дальнейшее обучение [218, с. 75].

Т.В. Варяanko также подчеркивает эффективность дифференцированного подхода. В понимании педагога, «дифференцированный подход представляет собой подготовку индивидуальных заданий в соответствии с уровнем иноязычной компетенции студента, его способностью к изучению иностранного языка, его мотивацией и желанием выполнять самостоятельную работу» [37, с. 69]. Для того чтобы охватить всю группу с разными уровнями подготовки и создать благоприятную атмосферу на занятии по иностранному языку использование дифференцированного подхода является острой необходимостью.

Еще одним интересным подходом данного периода Н.А. Леушина считает стратегический подход, который представляет собой системность, осознанность и гибкость в обучении. По мнению автора, обучение с использованием стратегического подхода формирует у обучающихся собственную познавательную деятельность, учит критически воспринимать информацию для эффективной работы [169, с. 70].

Далее хотелось бы подчеркнуть важность творческой составляющей на занятиях по иностранным языкам. Например, З.А. Киселева предлагает использовать творческий подход к обучению иностранным языкам, который делает процесс обучения насыщенным, динамичным и занимательным [131, с. 38].

Творческий подход способствует повышению мотивации обучающихся, побуждает проявлять свои способности и вызывает интерес к предмету в целом. Однако З.А. Киселева обращает внимание, что реализация творческого подхода на занятии по иностранному языку возможна с учетом некоторых важных моментов, таких как: 1) текстовый материал должен быть актуальным, современным и информативным; 2) задания и упражнения к тексту должны быть нестандартными и направленными на развитие познавательной активности обучающихся; 3) педагог должен сам обладать желанием к созданию нового творческого материала [131, с. 43].

Некоторые педагоги, наоборот, предлагают интегрировать различные подходы, будучи уверены в том, что только совместное использование различных подходов даст эффект обучения иностранным языкам. На этот факт указывали ученые еще в 2010-е годы, что свидетельствует о преемственности идей относительно использования тех или иных подходов к обучению иностранным языкам.

Так, Н.Н. Гавриленко предлагает интегрировать различные подходы в соответствии с их содержанием и принципами. Под интегративным подходом автор понимает взаимодействие между преподавателем и обучающимися с помощью информационных технологий, которые направлены на формирование учебного контроля, создания условий для самообразования и совершенствования [56, с. 12].

Н.П. Шишлянникова предлагает к использованию художественно-образный подход к обучению, который стимулирует эмоциональный отклик и включает в процесс обучения все анализаторные системы, как двигательная, зрительная, слуховая и речедвигательная [Шишлянникова 2020: 9]. Она уверена, что при опоре на интеграцию применения художественно-образных приемов организации образовательного процесса у обучающихся появляется мотивация и интерес к чтению, формируется речевая активность и самостоятельность в высказываниях, а также хорошо развивается воображение и сама творческая личность. Таким образом, художественно-образный подход «обеспечивает более интенсивное речевое развитие у большинства учащихся и в дальнейшем – достаточно высокий уровень сознательности и выразительности чтения и речи» [331, с. 14].

Авторский коллектив К.И. Кубачевой, Т.А. Баевой и О.В. Сусловой обращается к индивидуальному подходу к обучению иностранным языкам в соответствии с тремя психотипами обучающихся: интроверт, экстраверт и амбиверт. Авторы утверждают, что подбор учебного материала должен происходить строго с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

Индивидуальный подход к преподаванию – это выбор способов, приемов и учет темпа обучения согласно индивидуальным особенностям каждого обучающегося в группе. Учет психологического аспекта при обучении иностранным языкам указывает на то, что разный психотип воспринимает информацию по-разному. Следовательно, для достижения положительных результатов и формирования коммуникативной компетенции необходимо использовать индивидуальный подход, а также понимать типичные особенности психотипов обучающихся [151, с. 34].

Е.Ю. Петрова и Т.В. Ершова считают, что необходимо больше внимания уделять персонализации образования в связи с чем рассматривают персонализированный подход к обучению [222, с. 125].

Под персонализированным подходом авторы понимают тесное взаимодействие преподавателя и обучающегося, которое обеспечивает условия для дальнейшего самообразования не только обучающегося, но и педагога [222, с. 123]. По результатам их исследования мы понимаем, что персонифицированный подход является достаточно эффективным инструментом в подготовке будущих специалистов и существует необходимость внедрения персонализированного обучения в образовательную практику.

Таким образом, поскольку в учебном процессе следует учитывать индивидуальные особенности обучающихся, то ученые разрабатывали подходы к обучению, учитывающие личностные особенности каждого.

Конечно, в данный период происходил рост использования информационно-коммуникационных технологий, а педагоги обращались к вопросам использования инноваций в учебном процессе. Н.А. Миролубова считает, что инновационный подход – это применение инновационных технологий в процессе обучения иностранным языкам с использованием новых технических средств [196, с. 1149].

Март 2020 года в России стал началом продолжительной пандемии коронавирусной болезни COVID-19 и в данный период времени появляется доста-

точное количество работ, затрагивающих проблемы дистанционного онлайн-обучения. Дистанционный формат помог открыть новые инновационные подходы к преподаванию.

В настоящее время наблюдается активный процесс разработки мультимедийных и гипертекстовых технологий, что приводит к появлению новых подходов к обучению иностранным языкам. Эпоха пандемии способствовала быстрому освоению различных технологий для обеспечения бесперебойного качественного образования, и развитие инновационных подходов приобретает новые обороты.

В результате становится все более популярным дистанционный подход, и изучение иностранных языков перестает быть проблемой для всех, кто хочет его выучить.

Современный мир бросает ряд серьезных вызовов для системы отечественного образования, как например, сложность и неопределенность, культурная трансформация общества, цифровизация и развитие искусственного интеллекта. Авторский коллектив Ю.В. Калинин, Л.Г. Смышляева и Д.М. Матвеев считают, что достаточно ресурсным решением вышеописанной проблемы является кластерный подход в системе профессионального образования [118, с. 85].

Кластерный подход предполагает развитие образовательных систем согласно одной общей цели, а именно успешная модернизация образования и преобразование содержательных и организационно-технологических форматов [118, с. 86]. Таким образом, развитие системы профессионального образования с использованием кластерного подхода актуализирует социально-экономический потенциал данной сферы.

Широкая палитра информационно-коммуникационных технологий позволяет современным ученым говорить о сформировавшейся цифровой экосистеме.

В последние 2-3 года научная общественность обратилась к экосистемному подходу в обучении, которым принято обозначать все организации, круж-

ки, частные учебные заведения, курсы и т.д., воздействующие на детей или обучающихся в образовательном и воспитательном плане; пространство, где они могут учиться, развивать имеющиеся или получать новые знания. Также к этому относятся все образовательные средства и, безусловно, сюда входят и всевозможные компьютерные технологии. Существенно это затронуло и сферу обучения иностранным языкам, которая значительно изменилась в век цифры. «Трансформация произошла столь стремительно, что сегодня можно говорить о революционном перевороте в их преподавании. Образовательные платформы, онлайн-школы для детей и взрослых, обучающие сайты, платформы для поиска репетиторов и многое другое предлагают массу возможностей быстро и эффективно изучать языки. Благодаря популярным образовательным онлайн-площадкам можно обучаться практически любому языку с лучшими преподавателями из разных стран мира и по самым эффективным методикам, оставаясь в комфортной домашней обстановке по индивидуальному, гибкому и удобному расписанию» [42, с. 331].

Следовательно, экосистемный подход помогает рассматривать процесс обучения иностранным языкам в комплексе всех его составляющих как систему, что способствует более качественному усвоению иностранного языка.

В сфере дополнительного образования государственная политика все больше делает акцент на выявлении талантов и развитии личности обучающегося. В связи с этим Е.Б. Андреева говорит о необходимости переосмыслить традиционные методологические подходы к преподаванию в целом. Анализируются различные методологические подходы в сфере дополнительного образования, такие как: интегративно-вариативный, полисферный, комплексный, програмно-целевой и другие. Однако в своем исследовании автор предпринимает попытку применения экосистемного подхода к описанию сферы дополнительного образования и видит его наиболее универсальным из всех [5, с. 27].

Данный подход сможет объединить институциональные, внеинституциональные и персонифицированные провайдеры образовательных услуг. Экоци-

стемный подход – это возможность применения теоретических и практико-ориентированных исследований образования, которые связаны с образованием в течение всей жизни. Следовательно, использование экосистемного подхода позволит раскрыть саморазвивающуюся и самонастраивающуюся социально-педагогическую систему образования [5, с. 32].

Таким образом, второе десятилетие XXI века стало периодом пристального внимания к компетентностному подходу. Поскольку формирование коммуникативной и культурологической компетенции стали основной целью изучения иностранного языка, то ученые сосредоточили свои научные изыскания на всестороннем изучении коммуникативного и культурологического подходов.

Отметим, что в результате анализа и осмысления учеными коммуникативного подхода появились исследования, в которых коммуникативный подход интегрируется с другими подходами. В педагогическом научном тезаурусе появились коммуникативно-дискурсивный, коммуникативно-деятельностный, коммуникативно-прагматический, коммуникативно-когнитивный, коммуникативно-компетентностный и коммуникативно-этнографический подходы, основной упор в которых сделан на коммуникативный аспект обучения иностранным языкам.

Следует отметить, что культуроориентированное обучение выступает как логическое продолжение коммуникационной эпохи. Ученые расширили понятийное поле культурологического подхода, проводив анализ межкультурного, страноведческого, социокультурного и других подходов, которые направлены на формирование культурологических знаний о стране изучаемого языка. В образовательных стандартах, действующих в период с 2010 по 2024 годы, акцентируется необходимость формирования различных компетенций, включая межкультурную, культурную, билингвальную и др. В связи с этим ученые-педагоги начали активно исследовать вопросы, касающиеся их формирования, что привело к возрастанию внимания к культурологическим подходам, в частности бы-

ли исследованы такие подходы, как этнокультурный, транскультурный и поликультурный.

С 2010 по 2024 годы отечественные ученые систематически обращались к многоаспектному исследованию различных подходов. В частности, среди них выделяются модульный, лингвопрагматический, продуктивный, комплексный, сценарный, полипарадигмальный, практико-ориентированный, синергетический, стратегический и творческий подходы. Ученые-педагоги демонстрируют стремление к разработке интегративных моделей, направленных на оптимизацию процесса обучения иностранному языку.

Ученые продолжили исследование общеобразовательных подходов, однако особое внимание было уделено их применению в области преподавания иностранного языка. В частности, рассматривались такие подходы, как деятельностный, системный, личностно-ориентированный, дифференцированный и индивидуальный. Эти исследования в дальнейшем привели к развитию более сложных, таких как системно-деятельностный, проблемно-деятельностный, студентоцентрированный, субъектоцентрированный, персонализированный, модульный и природа-деятельностный подходы.

Продолжительная пандемия коронавирусной болезни COVID-19 стала переломным моментом для системы образования. Необходимость вынужденного и быстрого перехода в дистанционный формат обучения содействовал поиску подхода, способствовавшему активному внедрению информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранным языкам. Поэтому в последние годы ведутся активные исследования в области инноваций, которые центрируются на онлайн-обучении, т.е. дистанционного подхода.

Определенный интерес научно-педагогическая общественность проявляет к не так давно появившемуся экосистемному подходу к обучению иностранным языкам, цель которого в комплексном взаимодействии образовательных организаций, языковых и онлайн-школ, очного и смешанного обучения, в своей со-

вокупности влияющих на эффективность получения языковых знаний обучающимися.

Таким образом, второе десятилетие XXI века стало периодом активного исследования и интеграции компетентностного подхода в обучении иностранным языкам, что способствовало формированию коммуникативной и культурологической компетенции, а также внедрению инновационных подходов, что, в свою очередь, привело к развитию многоаспектных подходов к обучению иностранным языкам.

## **Выводы по главе 2**

Период 90-х гг. XX – первой четверти XXI в. характеризуется быстрым развитием подходов к обучению иностранным языкам, а также переходом от традиционных подходов к инновационным, которые должны были обеспечить формирование и развитие коммуникативных навыков для дальнейшего участия обучающихся в профессиональной деятельности и личном общении с представителями других стран. Этому способствовали экономические, социокультурные и научно-педагогические факторы, которые стали стимулом для развития подходов, изменение государственной образовательной политики, одновременно обозначив те недостатки и проблемы в обучении иностранным языкам, которые не всегда могли решить новые задачи, поставленные перед языковым образованием.

В рамках данного исследования генезис подходов к обучению иностранным языкам был разделен на три периода: модернизационный (1990-е годы), полипарадигмальный (2001-2010) и стабилизационный (2011-2024).

Модернизационный стал периодом модернизации процесса обучения иностранных языков, что было обусловлено изменением внешней политики, экономическими и социокультурными факторами, изменением государственной образовательной политики относительно процесса преподавания иностранных языков. Грамматико-переводная направленность учебного процесса не от-

вечала поставленной задаче. Поэтому научно-педагогическая общественность сфокусировалась на разработке подходов, которые отвечали новым задачам, поставленным перед дисциплиной «Иностранный язык».

Анализ, проведенный в исследовании, показал, что в 1990-е гг. XX века основными подходами, которые могли решить проблему модернизации учебного процесса, были общедидактические подходы: системный, деятельностный, дифференцированный, уровневый и многоуровневый, личностно-деятельностный, культурологический, коммуникативный, прототипический, функциональный и некоторые другие.

Изучение иностранного языка как процесса подготовки к межкультурному взаимодействию обратило особое внимание ученых на вопросы исследования языка в тесной связи с культурой. Всесторонний анализ вопросов интеграции культурологических фактов в процесс обучения языку способствовал развитию культурологического подхода, актуализации страноведческого, а также возникновение его инвариантов лингвострановедческого, литературно-страноведческого, социокультурного и некоторых других подходов, которые заточены на культурологический компонент содержания процесса обучения языку. Несмотря на то, что общей целью культурологических подходов является изучение языка в контексте культуры страны, каждый из них обладает своими направлениями (страноведческий подход – география, история, традиции и реалии страны; лингвострановедческий подход – связь культуры и традиций; литературно-страноведческий подход – художественная литература, фольклор, искусство; социокультурный подход – социокультурные особенности, нормы и ценности страны) и сосредоточен на узком аспекте, что требует некоторой разницы в организации учебного процесса, в первую очередь, его содержания.

Объективный интерес к коммуникативному аспекту в обучении языкам повлек за собой разработку таких подходов, как коммуникативный, проектный, проблемный, интегративный, которые делают акцент на развитии коммуника-

тивных навыков для последующего общения с представителями других стран и культур.

Полипарадигмальный период характеризуется сосуществованием множества парадигм обучения иностранным языкам, потому что ученые-педагоги ищут пути улучшения учебного процесса, а также создают разнообразные подходы, которые, по их мнению, направлены на повышение эффективности процесса обучения иностранным языкам.

В первое десятилетие XXI столетия ученые-педагоги продолжают изучение культурологического и коммуникативного подходов в различных ракурсах. Осмысление имеющихся на тот момент научных работ, возникшие новые идеи соизучения языка и культуры повлекли за собой появление лингвоэтноэкологического, интерлингвокультурного, лингвокультуроведческого, лингвострановедческого, межкультурного, социокультурного, социолингвистического, комплексного подходов и других, в которых язык и культура находятся в центре образовательного процесса.

После присоединения России к Болонскому процессу в 2003 году знаниевый подход, который существовал в образовании, и благодаря которому многие поколения обучающихся получали знания, умения и навыки, был «потеснен» компетентностным подходом. В педагогический дискурс вошли понятия «компетенция» и «компетентность». В этот период педагоги обращаются к изучению основных положений компетентностного подхода обучению иностранным языкам. Наблюдается значительный рост использования интерактивных цифровых технологий на занятиях. Распространение широкополосного доступа в Интернет помогло создавать платформы для дистанционного обучения, которые позволяли изучать любой иностранный язык в любом месте и в удобное время.

Поэтому данный период представлен самым значительным количеством разнообразных подходов. Проведенный анализ позволил выявить значимые подходы первого десятилетия XXI века, которые имели коммуникативно-культурологическую направленность: лингвоэтноэкологический и интерлинг-

вокультурный, лингвокультуроведческий, лингвострановедческий, межкультурный, социолингвистический, коммуникативный, коммуникативно-ориентированный, коммуникативно-когнитивный, коммуникативно-деятельностный. В данный период растет интерес к инновационному подходу, который связан с применением ИКТ в процессе обучения иностранному языку. Ученые анализируют антропоцентрический, личностно-ориентированный, личностно-деятельностный, функционально-прагматический, инновационный, интегративный, интергративно-дифференцированный, дискурсивный, дистанционный, проблемный и некоторые другие подходы.

Стабилизационный период, в свою очередь, отмечен некоторым равновесием в развитии подходов, однако он также характеризуется расширением их теоретических характеристик, что свидетельствует о продолжающемся изучении и развитии существующих подходов к обучению, возникновению новых.

Период 2010-2024 гг. отмечен дальнейшим развитием подходов, которые показали свою значимость в предыдущие периоды. Магистральными остаются коммуникативный, культурологический и их разновидности. Компетентностная парадигма образования обусловила развитие компетентностного подхода к обучению иностранным языкам, породив большое количество исследований. Хотя стоит отметить, что к 2020 году число научных работ по исследованию компетентностного подхода стало сокращаться. Внимание ученых обращалось на изучение деятельностного, дифференцированного, когнитивного, инновационного подходов. В этот период возникает экосистемный подход к обучению иностранным языкам.

Важно отметить, что ученые-педагоги также предлагают использовать частные, нетривиальные подходы к обучению иностранным языкам, такие как историко-семантический, синергетический, гендерный, студентоцентрированный, креативный, семиотический, партисипативный и другие. Постоянное развитие ИКТ способствовало появлению подхода, который стал трактоваться как

инновационный, наблюдается значительный рост научных исследований, связанных с его теоретическим осмыслением и практическим использованием.

Анализ дает основание сделать заключение о том, что в педагогической науке существует множество подходов к обучению иностранным языкам, и часто термины могут пересекаться, а порой использоваться в разных контекстах. Некоторые исследователи могут акцентировать внимание на определенных принципах одних подходов, в то время как другие могут рассматривать их как более схожие. К примеру, все инварианты культурологического подхода имеют одну цель – постижение культуры, однако каждый обладает собственной спецификой. Поэтому в работе осуществлена попытка систематизировать существующие подходы к обучению иностранному языку, что представлено на рисунке 1 «Кластеры подходов к обучению иностранным языкам» [с. 180].

На рисунке отчетливо видно, что некоторые подходы образуют целые кластеры. Например, в кластер культурологического подхода, который направлен на изучение культуры стран изучаемого языка, входят поликультурный, этнокультурный, транскультурный, межкультурный, социокультурный, культурно-аксиологический и некоторые другие. Коммуникативный подход явился донором для дальнейших исследований, благодаря чему появились коммуникативно-ориентированный, коммуникативно-прагматический, коммуникативно-сознательный и некоторые другие, акцентирующие внимание на коммуникативный аспект изучения иностранных языков.

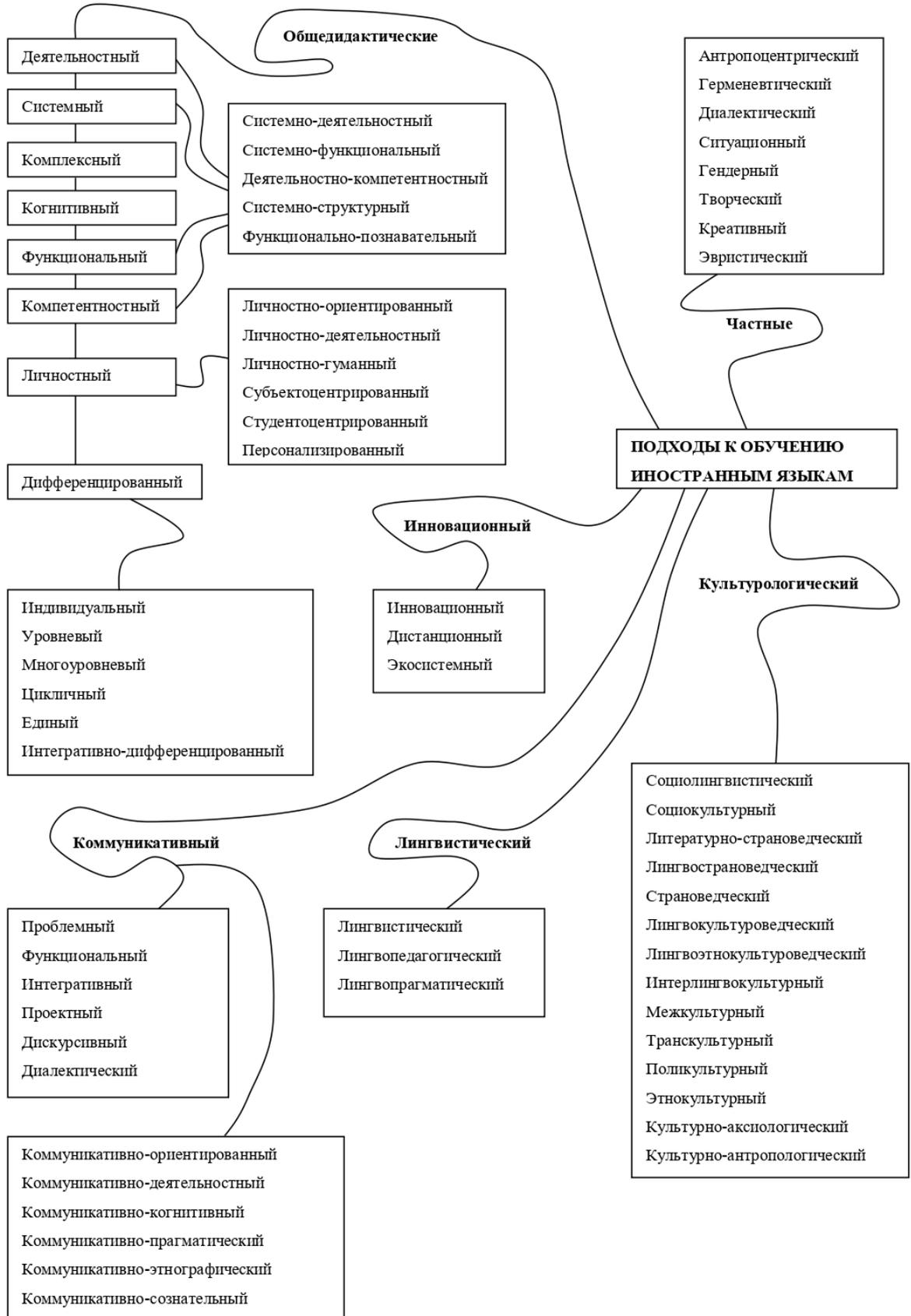


Рисунок 1 - Кластеры подходов к обучению иностранным языкам

## Заключение

Начиная с 1990-х гг. в отечественном образовании наблюдается стабильный интерес к изучению иностранных языков, обусловленный практической необходимостью участвовать в экономической, социокультурной жизни мирового сообщества, что потребовало модернизации языкового образования. Ученые сосредоточили внимание на разработке подходов к обучению иностранным языкам.

Было уточнено терминологическое поле исследования и даны трактовки терминам подход, подход в обучении и подход в обучении иностранным языкам. Анализ литературы показал, что в «подходе» концентрируется совокупность идей, лежащих в основе педагогической деятельности, он рассматривается как теоретическая и логическая основа, которая направлена на рассмотрение, анализ, описание, проектирование и построение чего-либо в виде теории, структуры, модели, тезиса, идеи, гипотезы и т.д. Подход – это точка зрения, обуславливающая исследование, проектирование, организацию того или иного явления, процесса (образования) и определяющаяся некой идеей или концепцией обучения.

Изучение термина «подход к обучению» выявил следующие утверждения, которые заключаются в следующем: точка зрения на сущность предмета включает в себя теоретические принципы, предположения и убеждения относительно изучения и преподавания языка, руководство для отдельных лиц, преподавателей образовательных учреждений, с точки зрения способов, которые они должны применять на практике, чтобы привести к обогащению системы общего образования, возможности вносить изменения в методы преподавания и учебные стратегии. Подход к обучению также определяется как особая тенденция в развитии отечественного образования, заключающаяся в определении целей, задач, содержания, методов и средств обучения и воспитания.

Подход к обучению иностранным языкам – это стратегическая модель

обучения языку и культуре, в которой находятся определенные ориентиры (социально-педагогические, психологические, дидактико-методические).

Подчеркнем, что разнообразие в научно-педагогическом знании трактовок понятий «подход», «подход к обучению», «подход к обучению иностранному языку» свидетельствует об интересе ученых к их теоретическим основаниям.

После изучения и осмысления основных дефиниций исследования, было сформулировано рабочее определение термина. Подход к обучению иностранным языкам – это главная стратегия организации процесса обучения иностранному языку, задает его направление и содержание, определяет цель, задачи, выбор методов и средств обучения, воспитания и развития личности в рамках дисциплины «Иностранный язык».

В ходе проведенного исследования мы проанализировали ряд факторов особенно 1990-х – 2010 гг., которые повлияли на формирование и развитие подходов к обучению иностранным языкам. Были изучены социокультурные, экономические, и научно-педагогические факторы, которые стали следствием изменения внешнеполитического курса страны на сближение с западными странами, что способствовало увеличению запроса на практическое владение иностранными языками и повлияло впоследствии на выбор подхода к организации процесса их изучения. Нами были выделены следующие факторы: социокультурные – интеграция в мировое культурное сообщество, участие в социокультурных и спортивных мероприятиях, растущая мобильность, расширение профессиональных и личных связей; экономические – падение «железного занавеса», расширение экономического сотрудничества, переход к рыночной экономике, приток иностранного капитала, открытие совместных предприятий; научно-педагогические – модернизация образования, появление научных работ по модернизации языкового образования, разработке новых подходов к обучению иностранному языку.

В работе представлена государственная образовательная политика, которая значительным образом изменила отечественную систему преподавания иностранных языков на всех уровнях образования. Федеральные законы, Концепции, Положения, Указы, Распоряжения, Доктрины, Федеральные программы, Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), Приказы, а также нормативные документы Министерства образования и науки РФ прямо и косвенно определили цель, задачи, заложили сущностные основы процесса преподавания иностранных языков в нашей стране. Анализ ФГОС начального, среднего, высшего образования разных лет относительно дисциплины «Иностранный язык» позволил заметить тенденцию, которая заключается в том, что цель и задачи данной дисциплины состоят в развитии коммуникативных навыков обучающихся.

Однако существенные изменения в преподавании иностранных языков в связи с выделенными социокультурными, экономическими, научно-педагогическими факторами, а также государственная образовательная политика в отношении преподавания иностранных языков выявили недостатки учебного процесса, которые существовали в 1990-гг.

В исследовании указано, что на протяжении всего изучаемого периода развития отечественного языкового образования, педагоги поднимали вопросы о недостатках обучения, которые тормозили практическое усвоение иностранных языков. Среди актуальных проблем 90-х гг. XX – первой четверти XXI века были выделены следующие: традиционно широкое использование грамматико-переводного метода как единственно верного подхода к обучению, отсутствие мотивации у обучающихся из-за непонимания практической пользы изучения иностранных языков, трудности адаптации к новым требованиям к организации учебного процесса в связи с пересмотром целей и задач обучения иностранным языкам в плане формирования коммуникативных навыков обучающихся и получения культурологических знаний о стране, нехватка высококвалифицированных кадров, более гибких к организации образовательного процесса, труд-

ности формирования профессиональных языковых навыков; использование ИКТ в процессе обучения иностранному языку.

Собственно говоря, развитие подходов к обучению иностранным языкам в изучаемый период было обусловлено стремлением решить существующие проблемы языкового образования. Грамматико-переводная направленность процесса обучения иностранному языку не могла обеспечить формирование коммуникативных умений, а эффективная коммуникация не представлялась продуктивной без культурологических знаний. Это повлекло необходимость модернизации процесса обучения иностранным языкам.

Анализируя генезис подходов к обучению иностранным языкам в период 90-х гг. XX – первой четверти XXI века, мы установили, что в зависимости от существующих экономических, социокультурных условий и доминирующих научно-педагогических идей выделялись различные подходы к решению проблем, существующих в процессе обучения иностранному языку.

Однако изучение генезиса подходов показало, что развитие некоторых происходило постоянно, а других – циклично. Поэтому мы определили периодизацию их развития, чтобы тем самым обозначить реперные точки, когда процесс их эволюции способствовал возникновению новых, более качественных, наиболее актуальных для конкретного этапа в соответствии с теми целями и задачами, которые ставились перед дисциплиной «Иностранный язык». В рамках каждого из них были выделены доминирующие подходы, которые становились актуальными, инновационными, «модными», сосуществовали наряду с традиционными подходами, обогащая, трансформируя, развивая и дополняя их, что способствовало возникновению новых подходов, которые впитали наиболее эффективные стороны своих предшественников.

Исследование позволило обратить внимание на то, что в первый период 90-х гг. XX века (модернизационный), который в работе характеризуется неопределенностью и высокой степенью диверсификации, ученые сконцентрировали внимание на изучении общедидактических подходов – системного, дея-

тельность, дифференцированного, уровневого и многоуровневого, личностно-деятельностного, культурологического, коммуникативного, прототипического, функционального и некоторых других. Но поскольку вопросы формирования коммуникативных навыков и получения культурологических знаний были основными, то соответственно особое внимание ученых было к коммуникативному и культурологическому подходам.

Период начала XXI столетия (полипарадигмальный) был продолжением актуализации ставших магистральными коммуникативного и культурологического подходов к обучению иностранным языкам, а также характеризуется возникновением их производных: лингвострановедческого, лингвоэтноэкологического, интерлингвокультурного, лингвокультуроведческого, социолингвистического и межкультурного подходов. Дальнейшее изучение коммуникативного подхода привело к интеграции коммуникативного и других подходов и появлению коммуникативно-деятельностного, коммуникативно-этнографического, коммуникативно-ориентированного, коммуникативно-когнитивного, коммуникативно-сознательного и т.д.

Присоединение России к Болонскому процессу в 2003 году стало началом разработки теоретических основ компетентностного подхода, который оказал существенное и существенное влияние на всю последующую организацию процесса изучения иностранного языка. Появились новые термины «компетенция» и «компетентность». И если в начале первого десятилетия XXI в. наблюдается значительный всплеск исследований, посвященных общим вопросам компетентностного подхода в образовании, то во второй половине первого десятилетия отмечается появление работ, посвященных компетентностному подходу в обучении иностранным языкам. Ученые-педагоги уделяют особое внимание формированию коммуникативной и культурологической компетенций у обучающихся, которые являются ключевым компонентом компетентностного подхода к обучению иностранным языкам.

В этот период ученые-педагоги продолжают разрабатывать инварианты коммуникативного и культурологического как магистральных подходов к обучению иностранным языкам. Появляются лингвокультуроведческий, лингвострановедческий, межкультурный, социокультурный, социолингвистический, коммуникативный, коммуникативно-ориентированный, коммуникативно-когнитивный, коммуникативно-деятельностный подходы.

В связи с развитием информационно-коммуникационных технологий был предопределен рост интереса к подходу, который впоследствии стал именоваться «инновационный», потому что компьютерные инновации стали постепенно использоваться в учебном процессе. Возникновение, разработка и развитие данного подхода также стало ответом на многочисленные вопросы, которые поставил технологический прогресс перед системой образования. В данный период определенный интерес проявляется к интегративному, интегративно-дифференцированному, дискурсивному, дистанционному, проблемному и некоторым другим подходам.

Период 2010-2024 гг. характеризуется как стабилизационный и отмечается некоторым равновесием в развитии подходов, но тем не менее налицо расширение теоретических характеристик подходов, которые появились в предыдущие годы и стали стратегическими, а именно коммуникативного, культурологического и компетентностного подходов к изучению иностранного языка. Также в этот период получили развитие деятельностный, дифференцированный, модульный, синергетический, интегративный, инновационный (использование ИКТ) и некоторые другие подходы.

В работе отмечено, что к концу второго десятилетия XXI века несколько угасает интерес к компетентностному подходу. Однако в данный период научно-педагогическая общественность начинает проявлять интерес к экосистемному подходу к обучению иностранным языкам.

Всестороннее изучение развития подходов к обучению иностранному языку позволяет констатировать, что благодаря многолетнему труду ученых-

педагогов существующие подходы оформились как осмысление существующих образовательных практик, таких как: антропоцентрический, герменевтический, гуманистический, деятельностный, деятельностно-компетентностный, диалектический, дискурсивный, дифференцированный, единый, жанрово-ориентированный, знаниецентрический, индивидуальный, инновационный, интегративный, междисциплинарный, инновационный, интуитивный/сознательный, историко-семантический, кластерный, когнитивный, коммуникативный, коммуникативно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный, коммуникативно-ориентированный, коммуникативно-сознательный, коммуникативно-этнографический, компетентностный, комплексный, контекстный, креативный, культурно-аксиологический, культурно-антропологический, лингвистический, лингвопедагогический, лингвопрагматический, лингвоэтноэкологический и интерлингвокультурный, лингвокультуроведческий, лингвострановедческий, литературно-страноведческий, личностно-гуманный, личностно-деятельностный, личностно-ориентированный, междисциплинарный лингводидактический, межкультурный, многоуровневый, модульный, персонализированный, поликультурный, полипарадигмальный, природа-деятельностный, проблемный, продуктивный, проектный, прототипический, профессионально-ориентированный, психологический, синергетический, системно-деятельностный, системно-структурный, системный, ситуационный, сознательный, рефлексивный, сопоставительный/контрастивный, социально-психологический (функционалистский), социокультурный, социолингвистический, страноведческий, стратегический, студентоцентрированный, субъектно-контекстный, субъектноцентрированный, творческий, транскультурный, уровневый/циклический, функциональный, художественно-образный, эвристический, экосистемный, этнокультурный.

Изучение развития подходов к обучению иностранным языкам позволило увидеть, что появление личностно-ориентированного подхода повлекло за собой развитие персонализированного, студентоцентрированного, субъектно-

контекстного, субъектноцентрированного подходов, которые также обладают единой целью – акцент на личности обучающегося, на его индивидуальности. Некоторые исследователи подчеркивают их существенную разницу, например, личностно-ориентированный делает акцент на индивидуальных особенностях обучающегося, а персонализированный ориентирован на адаптацию учебного процесса к конкретным потребностям обучающегося. В действительности, появление новых терминов происходит для того, чтобы подчеркнуть особенности вроде похожих, но все же разных подходов.

Анализ генезиса подходов позволил сделать заключение о том, что в арсенале педагогов имеется широкий спектр различных подходов к обучению иностранным языкам. Дифференцировать их помогают целевые установки, принципы отбора учебного материала, концепции организации образовательного процесса, роль педагога и обучающегося.

Тем не менее, несмотря на факт наличия множества самых разнообразных подходов к обучению иностранным языкам педагоги продолжают их изучение, выделяют их преимущества, показывают их значение в оптимизации языкового образования. Вероятно, это связано с тем, что ни один педагог в своей деятельности не использует один единственный подход к обучению иностранным языкам, потому что все подходы взаимосвязаны, органично дополняют друг друга, и только их совместное применение будет способствовать продуктивному усвоению иностранного языка.

Несомненно, достижения в области технологий и меняющиеся потребности обучающихся побуждают педагогов изучать имеющиеся и разрабатывать новые уникальные нетривиальные подходы. Дальнейшее изучение подходов к обучению иностранным языкам, возможно, позволит найти некий универсальный подход для системы иноязычного образования, который сможет объединить лучшие и наиболее эффективные сегменты из всех имеющихся подходов к обучению иностранным языкам.

## Список литературы

1. Абрамова, Е. А. Поликультурное воспитание студентов вуза на основе системного подхода: на примере обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Абрамова. – М., 2011. – 162 с.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Алдошина, М. И. Субъектоцентрированный подход к разработке поликультурного обучения в университете / М. И. Алдошина, Э. П. Комарова, С.А. Бакленева, В. А. Федоров // Язык и культура. – 2021. – №56. – С. 146-163.
4. Алексеева, И. С. Сценарный подход в подготовке устных переводчиков: учебные конференции / И.С. Алексеева // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2020. – №33 (9). – С. 12-26.
5. Андреева, Е. Б. Экосистемный подход как механизм исследования региональной системы дополнительного образования детей/ Е. Б. Андреева // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – №6(40). – С. 27-37.
6. Арзаканян, М.Ц. Перекрестный год России во Франции и Франции в России / М. Ц. Арзаканян, Т. В. Зверева // Международная жизнь. – 2010. – № 12. – С. 58-68.
7. Ариян, М. А. Личностно-ориентированный подход и обучение иностранному языку в классе с неоднородным составом обучаемых / М. А. Ариян // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 1. – С. 3-11.
8. Арустамян, Д. В. Использование интерактивных методов обучения в учебном процессе / Д. В. Арустамян, Е.А. Дроздова // Евразийский Союз Ученых. – 2018. – №7-4 (52). – С. 7-8.

9. Ахмедова, М. Х. Психолингвистические проблемы преподавания иностранного языка / М. Х. Ахмедова // Вестник современной науки. – 2016. – № 12-2 (24). – С. 51-54.
10. Банарцева, А. В. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку / А. В. Банарцева // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. – 2017. – №1 (33). – С. 1-8.
11. Безрогов, В. Г. Методология научного исследования в педагогике: коллективная монография / Безрогов В. Г. и др. – М.: Планета, 2016. – 207 с.
12. Безрогов, В. Г. История педагогики в современную эпоху / В. К. Пичугина, В.Г. Безрогов // Педагогика. – 2016. – № 8. – С. 104-112.
13. Белоусов, А. С. Профориентационное обучение иностранному языку обучающихся среднего профессионального образования на основе интегрированного подхода (английский язык): дис. ... канд. пед. наук / А. С. Белоусов. – Тамбов, 2023. – 196 с.
14. Бим, И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11-15.
15. Бим, И. Л. К проблеме базового уровня образования по иностранным языкам в средней школе / И. Л. Бим, М. З. Биболетова, М. Л. Вайсбурд, О. З. Якушина // Иностранные языки в школе. – 1990. – №5. – С. 16-25.
16. Бим, И. Л. К проблеме уровня обученности иностранным языкам выпускников полной средней школы / И.Л. Бим, А.А. Миролубов // Иностранные языки в школе. – 1998. – №4. – С. 3-10.
17. Бим, И. Л. Некоторые актуальные проблемы организации обучения иностранным языкам / И. Л. Бим, Л. В. Садова // Иностранные языки в школе. – 1998. – №6. – С. 4-10.
18. Бим, И. Л. Педагогический вуз: состояние и проблемы / И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Т. Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1996. – №6. – С. 2-6.

19. Богатикова, Л. И. К проблеме развития культурно-языковой интуиции / Л. И. Богатикова // Иностранные языки в школе. – 2007. – №3. – С. 34-38.
20. Богоуславский, М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии: Монография. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ. – 2012. – 434 с.
21. Болдырев, Н. Н. Лингвистические основы коммуникативных методов обучения иностранному языку / Н.Н. Болдырев // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 4. – С. 16-20.
22. Большакова, Е. А. Десмоэкологический подход к формированию экологоцентрического мышления студентов при изучении курса «Концепции современного естествознания»: дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Большакова. – Самара, 2004. – 225 с.
23. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. Ростов-н / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
24. Борзова, Е. В. Повторение на старшей ступени обучения иностранным языкам / Е.В. Борзова // Иностранные языки в школе. – 2003. – №5. – С. 19-25.
25. Бориско, Н. Ф. Интенсивное обучение в языковом педагогическом вузе / Н. Ф. Бориско, Н.А. Красовская // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 71-74.
26. Борисова, Е. М. Проект на уроках немецкого языка / Е. М. Борисова // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 2. – С. 24-30.
27. Бородина, Т. Л. Проблемы внедрения результатов лингво-методических исследований студентов в процесс преподавания иностранного языка / Т.Л. Бородина // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 243-245.

28. Браженец, К. С. Применение проблемного подхода к обучению переводу как виду речевой деятельности в вузе / К.С. Браженец // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 6. – С. 93-97.
29. Браславская, Е. А. Этапы становления иноязычного образования в России с точки зрения поликультурности / Е.А. Браславская // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – №4 (4). – С. 42-47.
30. Букичева, О. А. Коммуникативно-ориентированный подход при обучении диалогической речи на начальном этапе / О.А. Букичева // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 5. – С. 50-53.
31. Булашова, А. Н. Проблемы реализации компетентностного подхода в обучении иностранному языку студентов технического вуза / А.Н. Булашова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – №8. – С. 1-3.
32. Бурдина, М. И. О преподавании иностранного языка в школах РСФСР и путях его совершенствования / М.И. Бурдина, Л.А. Шемарулина // Иностранные языки в школе. – 1984. – №3. – С. 5-8.
33. Буренкова, С. В. Проблемы идеографической лексикографии в свете современных подходов к преподаванию иностранных языков / С.В. Буренкова // Преподаватель XXI век. – 2007. – № 3. – С. 180-187.
34. Буртасенкова, О. М. Принципы продуктивного подхода в области профессионально ориентированного иноязычного образования / О. М. Буртасенкова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2014. – №26. – С. 22-27.
35. Бутенко, Р. А. Проблема методической подготовки студентов в условиях новых тенденций в языковом образовании / Р. А. Бутенко // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. тр. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2007. – 157 с.
36. Вайсбург, М. Л. Деятельностный подход при отборе коммуникативного минимума для среднего этапа обучения общению / М. Л. Вайсбург, Б. И. Рубинская // Иностранные языки в школе. – 1990. – №1. – С. 23-28.

37. Варянко, Т. В. Необходимость дифференцированного подхода к обучению иностранному языку студентов высших технических учебных заведений / Т. В. Варянко // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2020. – №5-7 (61). – С. 67-70.
38. Василькова, А. П., Рудакова Л. Е. Модульно-компетентностный подход в образовании как вектор в будущее / А. П. Василькова, Л. Е. Рудакова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2015. – №30. – С. 28-35.
39. Ваулина, Л. Н. Развитие теории межкультурной коммуникации в России / Л. Н. Ваулина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2011. – №2. – С. 207-212.
40. Вершинина, Н. А. Структура педагогики: Методология исследования / Н. А. Вершинина; Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург: ЛЕМА, 2008. – 312 с.
41. Ветчинова, М. Н. Ретроспективные аспекты и перспективные направления развития ключевых идей компетентностного подхода / М. Н. Ветчинова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – № 4 (56). – С. 200-206.
42. Ветчинова, М. Н. Цифровая образовательная экосистема обучения иностранным языкам: опыт COURSERA / М. Н. Ветчинова // В Сб. научн. тр. VIII Международной научно-методической онлайн-конференции «Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации». Изд-во: КГМУ. Курск, 2023. – С. 330-334.
43. Викулова, Л. Г. Преподавание французского языка в Сибири: к проблеме подготовки учителя иностранного языка / Л. Г. Викулова, О. С. Богданова // Иностранные языки в школе. – 1992. – №5-6. – С 65-67.
44. Виноградова, Е. В. К проблеме реализации компетентностного подхода в преподавании иностранного языка специальности / Е. В. Виноградо-

ва, Ю. В. Федурко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 9-2 (39). – С. 29-32.

45. Витлин, Ж. Л. Международная конференция «Современные методы преподавания и изучения иностранных языков» / Ж. Л. Витлин, Л. В. Московкин // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 2. – С. 87- 92.

46. Витлин, Ж. Л. Проблемы обучения учащихся активному и пассивному владению языком / Ж. Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 7-15.

47. Витлин, Ж. Л. Современные проблемы обучения грамматике иностранных языков / Ж. Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 2000. – №5. – С. 22-26.

48. Волкова, Е. И. Интегративный подход к разработке теоретических основ преподавания иностранного языка / Е. И. Волкова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 20- 24.

49. Волкова, С. А. Особенности применения коммуникативного подхода при обучении иностранному языку студентов вузов / С.А. Волкова // Вопросы педагогики. – 2019. – № 4-1. – С. 41-44.

50. Володина, О. В. Парадигмальные характеристики современного иноязычного образования / О. В. Володина // Известия ВГПУ. – 2017. – №1 (114). – С. 62-68.

51. Воронина, Д. К. Культурологические подходы к организации учебно-образовательного процесса по иностранному языку студентов ИТ-специальностей / Д. К. Воронина, А. Н. Шамов // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2021. – №4 (50). – С. 15-21.

52. Вэньин Ма. Мотивация и преподавание иностранного языка: ситуация в вузах Китая – проблемы и решения / Ма Вэньин // Иностранные языки в высшей школе. – 2012. – № 4 (23). – С. 66-72.

53. Вятютнев, М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М. Н. Вятютнев. – М.: Русский язык, 1984. –186 с.

54. Габидуллина, Л. Л. Развитие познавательной активности младших школьников при коммуникативном подходе: дис. ... канд. пед. наук / Л. Л. Габидуллина. – Киров, 2003. – 224 с.
55. Гавриленко, Н. Н. Междисциплинарный подход к обучению отраслевому переводу / Н. Н. Гавриленко // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2019. – Т. 8. – № 29. – С. 12-23.
56. Гавриленко, Н. Н. Модульный подход в процессе обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации / Н. Н. Гавриленко // Вестник МГЛУ. – 2010. – № 12 (591). – С. 122-130.
57. Гавров, С. Н. Международное культурное сотрудничество как часть государственной культурной политики России / С. Н. Гавров, Л. Е. Востряков // Вестник МГУКИ. – 2018. – №3 (83). – С. 152-160.
58. Галеева, Ф. Т. Преподавание иностранного языка в Казанском национальном исследовательском технологическом университете: проблемы и пути их решения / Ф. Т. Галеева, О. Н. Григорьева // Глобальный научный потенциал. – 2023. – № 2 (143). – С. 83-86.
59. Галинская, Т. Н. Интерактивные модели обучения в контексте системно-деятельностного подхода / Т. Н. Галинская, Н. Г. Костина // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2017. – №37. – С. 29-35.
60. Гальскова, Н. Д. Теоретические основы образовательной политики в области подготовки учащихся по иностранным языкам: Система школьного образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Н. Д. Гальскова. – М., 1999. – 477 с.
61. Гальскова, Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 3-7.
62. Гальскова, Н. Д. Программа по иностранному языку: новые подходы к конструированию / Н. Д. Гальскова, А. Ю. Горчев, З. Н. Никитенко // Иностранные языки в школе. – 1990. – №4. – С. 8-13.

63. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам как наука: проблемы и перспективы / Н. Д. Гальскова // Электронный журнал «Вестник МГОУ». – 2013. – №1. – С. 1-13.
64. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3 изд. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
65. Гвоздева, А. В. Интегративно-дифференцированный подход к развитию субъектности студентов вуза в процессе обучения французскому языку: дис. ... докт. пед. наук / А. В. Гвоздева. – Курск, 2009. – 559 с.
66. Гончарова, Л.В. Актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам / Л. В. Гончарова // Вестник Краснодарского университета МВД России. – 2013. – № 4 (22). – С. 133-136.
67. Горлова, Н. А. Методика обучения иностранным языкам: в 2 ч. Часть 1 / учебник. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 344 с.
68. Горлова, Н. А. Методика обучения иностранным языкам: в 2 ч. Часть 2 / учебник. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 258 с.
69. Горностаев, П.В. Проблемы изучения языков в наследии Я.А. Коменского / П. В. Горностаев // Иностранные языки в школе. – 1992. – №3-4. – С. 35-38.
70. Горохова, Н. Э. Личностный подход в процессе активного обучения школьников иностранному языку: дис. ... канд. психол. наук / Н. Э. Горохова. – Санкт-Петербург, 1998. – 155 с.
71. Государственный стандарт высшего профессионального образования, Специальность 033200.00 Иностранный язык с дополнительной специальностью, 2005 г. № 714 пед/сп (новый) [Электронный документ]. – URL: [https://kpfu.ru/portal/docs/F963706141/GOS.050303.65.Inostr.yazyk.s.dop.spec..Specialist\\_2005.pdf](https://kpfu.ru/portal/docs/F963706141/GOS.050303.65.Inostr.yazyk.s.dop.spec..Specialist_2005.pdf) (дата обращения: 01.09.2024).

72. Григорина-Рябова, Т. В. Дифференцированное обучение: проблемы преподавания иностранного языка в медицинских училищах / Т. В. Григорина-Рябова, Н. Г. Сихарулидзе // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 8. – С. 50-51.
73. Грицанов, А. А. Новейший философский словарь / сост. и гл. ред. А. А. Грицанов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
74. Гриценко, Е. С. Системный подход к информатизации иноязычного образования / Е. С. Гриценко, А. Н. Шамов, К. В. Александров // Высшее образование в России. – 2010. – № 11. – С. 131-137.
75. Гром, Е. Н. Современные подходы к изменению содержания выпускного экзамена по иностранному языку в школах с углубленным изучением иностранных языков / Е. Н. Гром, В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 4. – С. 3-9.
76. Гузенко, Н. В. Реализация студентоцентрированного подхода в языковой подготовке бакалавров-дизайнеров посредством включения их в проектную деятельность / Н. В. Гузенко, С. А. Жемчугова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2014. – №29. – С. 26-30.
77. Давер, М. В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного подхода к изучению русского языка как иностранного на начальном этапе: дис. ... докт. пед. наук / М. В. Давер. – М., 2008. – 451 с.
78. Девина, Л. И. Реализация компетентного подхода в учебном пособии по английскому языку для студентов-юристов / Л. И. Девина // Вестник МГЛУ. – 2012. – № 12 (645). – С. 101-109.
79. Девкин, В. Д. Что мешает подготовке специалистов по иностранному языку в российских вузах? / В. Д. Девкин // Иностранные языки в высшей школе. – 2007. – №5. – С 3-6.
80. Девтерова, З. Р. Телекоммуникационные технологии – инновационный подход к повышению доступности обучения иностранному языку в неязы-

ковом вузе / З. Р. Девтерова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2009. – №2. – С. 121-124.

81. Дельва, А. Е. Практико-ориентированный подход как основа преподавания иностранного языка в магистратуре художественного вуза / А. Е. Дельва, А. В. Карпов // Иностранные языки в высшей школе. – 2020. – №1 (52). – С. 64-72.

82. Денисов, М. К. Некоторые проблемы формирования стратегии познания иноязычной культуры / М. К. Денисов // Иностранные языки в высшей школе. – 2004. – №1. – С. 28-38.

83. Денисова, Е. П. Подходы к преподаванию страноведения на уроке иностранного языка / Е. П. Денисова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2016. – №36. – С. 28-32.

84. Денисова, Л. Г. К проблеме концепции интенсивного курса в условиях средней школы / Л. Г. Денисова, С. М. Мезенин // Иностранные языки в высшей школе. – 1991. – №6. – С. 13-23.

85. Дмитриева, Е. И. Основная методическая проблема дистанционного обучения иностранным языкам через компьютерные телекоммуникационные сети Internet / Е. И. Дмитриева // Иностранные языки в школе. – 1998. – №5. – С. 6-11.

86. Дмитриевская, Е. И. Дифференцированный подход к студентам во время педагогической практики / Е. И. Дмитриевская // Иностранные языки в школе. – 1982. – №1. – С. 57-59.

87. Дорогайкина, Е. М. Проблемы преподавания факультативных профессионально ориентированных курсов иностранного языка у студентов специальностей таможенное дело / Е. М. Дорогайкина // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе. – 2011. – №5. – С. 48-50.

88. Дронова, О. А. Преподавание профессионального иностранного языка в вузе: проблемы и перспективы / О. А. Дронова // Актуальные проблемы преподавания иностранного языка профессиональной коммуникации: мат-лы

круглого стола 7 октября 2011 г. / отв. ред. О. А. Дронова; М-во обр. и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина». Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2010. – 63 с.

89. Дружинина, М. В. Реализация коммуникативного подхода в обучении немецкому языку / М. В. Дружинина // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 67-69.

90. Дудин, А. А. Методика развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода: английский язык, высшая школа: дис. ... канд. пед. наук / А. А. Дудин. – Тамбов, 2017. – 188 с.

91. Дудин, А. А. Формирование межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода / А. А. Дудин // Язык и культура. – 2015. – № 3. – С. 86-99.

92. Духанкина, И. В. Методические проблемы использования ИС технологий в преподавании иностранных языков / И. В. Духанкина // Интерэкспо Гео-Сибирь. – 2012. Т. 1. – № 6. – С. 209-214.

93. Ерёмина, Л. Я. Оптимизация обучения иноязычной устной речи на начальном этапе языкового вуза на основе компетентностного подхода: Немецкий язык как второй иностранный при первом английском: дис. ... канд. пед. наук / Л. Я. Ерёмина. – Санкт-Петербург, 2005. – 190 с.

94. Ерешко, М. В. Системно-деятельностный подход к обучению грамматическому аспекту чтения / М. В. Ерешко, О. М. Чумачева // Иностранные языки в школе. – 1991. – №4. – С. 26-33.

95. Жукова, Н. А. Практический курс методики обучения иностранному языку: практикум / Н. А. Жукова. – Барнаул: АлтГПУ, 2020. – 108 с.

96. Загорский, А. П. Опыт использования личностно-гуманного подхода при обучении иноязычному общению / А. П. Загорский, В. Н. Симкин // Иностранные языки в школе. – 1989. – №6. – С. 62-65.

97. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 N 3266-1 (последняя редакция) 10 июля 1992 года N 3266-1[Электронный документ]. – URL:

[https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_1888/?ysclid=m0zfn32jo5362234095](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/?ysclid=m0zfn32jo5362234095) (дата обращения: 01.09.2024).

98. Захарова, Г. В. К вопросу о развитии коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам в Германии / Г. В. Захарова // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 1. – С. 53-60.

99. Захарова, Г. В. Конструктивистский подход к обучению иноязычной лексике в Германии / Г. В. Захарова // Интеграция образования. – 2006. – № 4 (45). – С. 187-191.

100. Захарова, Г. В. Межкультурная германистика как основа межкультурного подхода к обучению иностранным языкам / Г. В. Захарова // Вестник Томского государственного университета. – 2006. – № 291. – С. 217-220.

101. Захарова, Г. В. Основные положения функционально-прагматического подхода к обучению иностранным языкам / Г. В. Захарова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2010. – № 9 (53). – С. 115-117.

102. Захарова, Г. В. Развитие коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам ((историко-методический аспект)): дис. ... канд. пед. наук / Г. В. Захарова. – М., 1991. – 174 с.

103. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к образованию / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 27-40.

104. Зеленина, Л. Е. К вопросу о проблемах в преподавании иностранных языков / Л. Е. Зеленина // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. – 2020. – № 3. – С. 99-106.

105. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / А. И. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

106. Зимняя, И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? / А. И. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20-26.

107. Зимняя, И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) / А. И. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 2006. – №8. – С. 21-28.
108. Зимняя, И. А. Личностно-деятельностный подход в обучении как фактор гуманизации образования / И. А. Зимняя // Русский язык за рубежом. – 1991. – № 3. – С. 91-95.
109. Зимняя, И. А. Личностно-деятельностный подход в обучении русскому языку как иностранному / А. И. Зимняя // Русский язык за рубежом. – 1985. – № 5. – С. 49 – 53.
110. Зиновьев, А. А. Идеология партии будущего / А. А. Зиновьев. – М., 2003. – 220 с.
111. Иванова, Н. К. Между Сциллой и Харибдой: рассуждения о проблемах обучения английскому языку / Н. К. Иванова, М. Н. Милеева // Высшее образование в России. – 2014. – № 2. – С. 89-95.
112. Игнатова, И. Б. Антропоцентрический подход как методологический принцип формирования «вторичной» звуковой личности иностранного студента-филолога в процессе включенного обучения русскому языку как иностранному / И. Б. Игнатова, Р. В. Кулешова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русистика. – 2008. – № 2. – С. 5-11.
113. Игнатьева, В. Л. Подходы к пониманию и изучению учебной мотивации студентов / В. Л. Игнатьева // Вестник МГЛУ. – 2011. – № 20 (599). – С. 67-78.
114. Информационно-методическое письмо об особенностях преподавания учебного предмета «иностраннный язык» в 2024/2025 учебном году [Электронный документ]. – URL: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/07/04\\_inf\\_metod-pismo-inyaz.pdf](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/07/04_inf_metod-pismo-inyaz.pdf) (дата обращения: 01.09.2024).

115. Исенина, Е. И. О проблемах воспитывающих и развивающих методов обучения иностранному языку / Е. И. Исенина // Иностранные языки в школе. – 1990. – №1. – С 32-37.
116. Исмаилова, Р. Д. О некоторых проблемах обучения фонетике в процессе коммуникативно-ориентированного преподавания иностранного языка / Р. Д. Исмаилова // Современные гуманитарные исследования. – 2009. – №3. – С. 199-201.
117. Кайль, Ю. А. Компетентностный подход в процессе подготовки студентов аграрного вуза к использованию знаний иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук / Ю. А. Кайль. – Барнаул, 2009. – 177 с.
118. Калинюк, Ю. В. Проектирование изменений в системе профессионального образования региона: кластерный подход / Ю. В. Калинюк, Л. Г. Смышляева, Д. М. Матвеев // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – №6 (40). – С. 84-94.
119. Калинина, Е. Н. Государственная языковая политика Российской Федерации: технологии реализации в условиях этнокультурного разнообразия: дис. канд. политических наук / Е.Н. Калинина. – Нижний Новгород, 2007. – 203 с.
120. Камаева, Т. П. Поэзия на уроке иностранного языка: современные подходы к обучению чтению / Т. П. Камаева, Л. В. Карпова, И. М. Деева // Иностранные языки в школе. – 1996. – №3. – С. 19-27.
121. Каменская, Е. Н. Гендерный подход в педагогике: дис. ... докт. пед. наук / Е. Н. Каменская. – Ростов-на-Дону, 2006. – 385 с.
122. Капустина, О. Н. Обучение иностранных студентов агрономических специальностей профессиональному речевому общению: проблемный подход: дис. ... канд. пед. наук / О. Н. Капустина. – М., 2015. – 253 с.
123. Карманова, Н. А. Обучение иностранным языкам в современной средней школе [Электронный документ]: учебное пособие / Н.А. Карманова, Л.А. Садвокасова. – Барнаул: АлтГПУ, 2017. – 110 с.

124. Карпов, А. С. Психолого-методические проблемы в подготовке будущих учителей / А. С. Карпов // Иностранные языки в школе. – 1997. – №3. – С. 62-67.
125. Кафтайлова, Н. А. Предпосылки межкультурного подхода к обучению иностранным языкам / Н. А. Кафтайлова // Вестник МГЛУ. – 2010. – №3 – С. 100-108.
126. Кац, Н. Г. Сценарно-фреймовый подход к формированию компетентностной основы профессиональной стратегической иноязычной коммуникации студентов языковых направлений подготовки: дис. ... канд. пед. наук / Н. Г. Кац. – Санкт-Петербург, 2022. – 249 с.
127. Кашина, Е. Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка: учебное пособие для студентов филологических факультетов университетов / Е. Г. Кашина. – Самара: Изд-во «Универс-групп», 2006. – 75 с.
128. Кащук, С. М. Лингвостранноведческий подход при обучении французскому языку в младших классах / С. М. Кащук // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 2. – С. 51-55.
129. Кербалаева, Б. Д. Педагогические основы индивидуального подхода к старшеклассникам на уроках и факультативных занятиях по иностранному языку (на материалах школ с узбекским языком обучения): дис. ... канд. пед. наук / Б. Д. Кербалаева. – Ташкент, 1984. – 178 с.
130. Кирилова, Е. А. Культурное взаимодействие Российской Федерации и Федеративной Республики Германия в период с 2000 по 2020 г. / Е. А. Кирилова, Е. Ф. Троицкий // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 470. – С. 154–161.
131. Киселева, З. А. Творческий подход к домашнему чтению в обучении иностранному языку в вузе / З. А. Киселева // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2017. – №23 (6). – С. 38- 45.

132. Китайгородская, А. Г. Принципы интенсивного обучения иностранным языкам / А. Г. Китайгородская // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 3-8.
133. Климова, Н.А. Российско-французские культурные отношения во второй половине 80-х – 90-е гг. XX века / Н.А.Климова // Преподаватель XXI век. - 2007. - № 2. - С. 110–113.
134. Климук, Ю. В. Проблемы преподавания иностранного языка у студентов инженерных специальностей неязыковых вузов в условиях смешанного обучения / Ю. В. Климук, С. В. Поликарпова, В. Г. Андюсева, О. В. Грядунова // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12. – № 3-1. – С. 156-164.
135. Коган, М. С. Использование подходов корпусной лингвистики при обучении переводчиков в сфере профессиональной коммуникации / М. С. Коган, Е. В. Куликова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2018. – №24 (7). – С. 65- 78.
136. Колесников, А.А. Проблемы подготовки будущих учителей к преподаванию иностранных языков в классах филологического профиля / А. А. Колесников // Иностранные языки в высшей школе. – 2005. – №3. – С. 3-6.
137. Колесников, А. А. Проблемы преемственной связи между старшими классами филологического профиля и лингвистическим вузом / А. А. Колесников // Иностранные языки в школе. – 2009. – №5. – С. 59-66.
138. Колкер, Я. М. Личностно-ориентированные технологии в преподавании иностранных языков / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова // Иностранные языки в высшей школе. – 2004. – № 1. – С. 28- 38.
139. Колобаев, В. К. Проблемы преподавания иностранных языков на современном этапе / В. К. Колобаев // Modern Science. – 2021. – № 11-4. – С. 193-197.
140. Колосова, А. А. Междисциплинарный подход к изучению и обучению межкультурной коммуникации / А. А. Колосова, Н. В. Поплавская // Вест-

ник РУДН, серия Русский и иностранные языки, и методика их преподавания. – 2013. – № 1. – С. 98-104.

141. Комаров, А. С. Творческий подход к планированию урока английского языка / А. С. Комаров // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 4. – С. 45-49.

142. Комарова, Э. П. Субъектно-контекстный подход к интеллектуально-эмоциональному развитию обучающихся вузов в процессе организации самостоятельной деятельности / Э. П. Комарова, С. А. Бакленева // Язык и культура. – 2022. – №60. – С. 201-214.

143. Корнетов, Г. Б. Предмет истории педагогики / Г.Б. Корнетов, М.А. Лукацкий // Историко-педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 40-58.

144. Корнетов, Г. Б. История педагогики в контексте современных подходов к познанию прошлого / Г.Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2023. – № 3 (87). – С. 4-10.

145. Корнилова, Л. И. Организация самостоятельной работы студентов как условие реализации компетентностного подхода / Л. И. Корнилова, О. В. Лебединская // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2017. – №39. – С. 29-34.

146. Косов, А. П. Позиция России по сотрудничеству с США в сфере образования (1992-2022 гг.) / А. П. Косов // Метаморфозы истории. – 2023. – №27. – С. 1-17.

147. Кочукова, О. В. Основные подходы к обучению социокультурному компоненту иноязычного дискурса в рамках коммуникативно-ориентированного метода / О. В. Кочукова, Р. П. Мильруд // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2003. – № 1 (29). – С. 78-85.

148. Красильникова, В. С. Лингвострановедческий подход в определении содержания обучения английскому языку дошкольников и младших школьников (использование приема коллажирования) / В. С. Красильникова, Т. Н. Чайникова // Иностранные языки в школе. – 1993. – №1. – С. 11-17.

149. Крупко, А.Г. Лингвострановедческий подход в обучении французскому языку как фактор развивающего обучения / А. Г. Крупко // Иностранные языки в школе. – 1990. – №6. – С. 20-26.
150. Крючкова, Т. Б. Развитие отечественной социолингвистики / Т. Б. Крючкова // Социолингвистика вчера и сегодня. – 2004. – №2004 – С. 8-50.
151. Кубачева, К. И. Индивидуальный подход в обучении иностранным языкам студентов неязыковых вузов / К. И. Кубачева, Т. А. Баева, О. В. Суслова // Вопросы методики преподавания иностранных языков. – 2020. – №34. – С. 33-40.
152. Кудakov, О. Р. «Подход» и «подходность» в современных педагогических исследованиях / О. Р. Кудakov // Казанский педагогический журнал. – 2013. – №2. – С. 32-49.
153. Кузнецова, В. В. Международное образовательное сотрудничество России и Испании в 1990-е гг. – начало 2000-х гг.: трудности и пути их преодоления / В. В. Кузнецова, Е. А. Карговская // Международные отношения. – 2019. – № 3. – С. 28-37.
154. Кузнецова, Е. М. Реализация компетентного подхода в лингвистическом образовании: к вопросу о значении общекультурных компетенций / Е. М. Кузнецова // Язык и культура. – 2012. – №3 (19). – С. 82-88.
155. Кузнецова, О. В. Профессионально-ориентированный подход к преподаванию иностранного языка в неязыковом вузе / О. В. Кузнецова, С. М. Переточкина // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2016. – №34. – С. 71-75.
156. Кузьмина, Е. В. Особенности индивидуального подхода к ученику при обучении иноязычному устноречевому общению на основе учебно-речевых ситуаций: Англ. яз., 8-9-е кл. средней школы: дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Кузьмина. – М., 1996. – 259 с.
157. Кукуев, А. И. Андрагогический подход в педагогике: дис. ... докт. пед. наук / А. И. Кукуев. – Ростов-на-Дону, 2010. – 449 с.

158. Кукуев, А.И. Современные подходы в образовании (учебно-методическое пособие) / А. И. Кукуев, В. А. Шевченко // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – №3. – С. 10-12.
159. Кулик, А. Д. Интегративно-модульный подход к профессионально ориентированному обучению русскому языку иностранных студентов: начальный этап: дис. ... канд. пед. наук / А. Д. Кулик. – М., 2016. – 658 с.
160. Лавриненко, Е. А. К проблеме возникновения, развития и актуальности лингвокультуроведческого подхода к изучению русского языка как иностранного / Е. А. Лавриненко // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русистика. – 2007. – № 4. – С. 18-26.
161. Ламзин, С. А. Синергетика в обучении иностранным языкам (к постановке проблемы) / С. А. Ламзин // Иностранные языки в высшей школе. – 2005. – №3. – С. 10-19.
162. Лазарева, А.С. Синергетический подход в обеспечении качества корпоративного обучения иностранным языкам (дополнительное образование взрослых) / А.С. Лазарева // Язык и культура. - 2020. - №52. – С. 188-197
163. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-12.
164. Левченко, О. Ю. Становление и развитие иноязычного образования в Забайкалье (вторая половина XVIII в. – начало XXI в.): дис. ... докт. пед. наук / О. Ю. Левченко. – Чита, 2015. – 466 с.
165. Легостаева, О. В. Развитие билингвальной компетенции студентов на основе этнокультурного подхода при обучении родному (русскому) и иностранному (английскому) языкам / О. В. Легостаева // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2019. – № 45. – С. 25-28.
166. Леонтьев А. А. Единый подход к предметам языкового цикла / А. А. Леонтьев, Е. А. Ленская, Е. Д. Розанова // Иностранные языки в школе. – 1990. – №5. – С. 26-35.

167. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / В книге: Избранные психологические произведения Т. 11. / А. Н. Леонтьев. – М. 1983. – 392 с.
168. Леонтьев, А. А. Мышление на иностранном языке как психологическая и методическая проблема / А. А. Леонтьев // Иностранные языки в высшей школе. – 2009. – №8. – С. 113-120.
169. Леушина, Н. А. Использование стратегического подхода к иноязычному чтению в системе дополнительного образования / Н. А. Леушина // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2017. – №22 (6). – С. 61-71.
170. Лобановская, Т. Л. К вопросу о проблеме обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей / Т. Л. Лобановская // Экономический вектор. – 2016. – № 1 (4). – С. 124-126.
171. Лобашова, С. М. Дифференцированный подход к обучению студентов монологической речи с учетом личностно-типологических особенностей субъектной регуляции: на примере иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук / С. М. Лобашова. – Ульяновск, 2010. – 166 с.
172. Лощина, Л. А. Формирование иноязычной профессионально-ориентированной компетентности студентов-филологов на основе интерактивного подхода: на материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Лощина. – Санкт-Петербург, 2011. – 214 с.
173. Лукацкий, М. А. Методология исторического познания / М. А. Лукацкий // Историко-педагогический журнал. – 2019. – № 1. – С. 101-122.
174. Лызь, Н. А. Виды и формы педагогического знания / Н. А. Лызь // Педагогика. – 2013. – № 9. – С. 12-20.
175. Майнова, Н. И. Некоторые проблемы обучения грамматической стороне речи на испанском языке (На материале простого предложения) / Н. И. Майнова, М. Е. Брейгина // Иностранные языки в высшей школе. – 1995. – №4. – С. 60-65.

176. Макаров, М. Л. Иностранные языки в образовательном пространстве России: Quovadis? / М. Л. Макаров // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2016. – № 36. – С. 45-53.

177. Максимова, А. Б. Реализация компетентностного подхода к речевому развитию школьников в процессе изучения метафоры / А. Б. Максимова // Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки, и методика их преподавания. – 2012. – № 2. – С. 119-124.

178. Малёв, А. В. Лингвопрагматический подход как методологическая основа формирования профессиональной межкультурной компетенции / А. В. Малёв, А. И. Мосалова // Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки, и методика их преподавания. – 2013. – № 2. – С. 114-120.

179. Маленьких, Н. А. Комплексный подход к подготовке переводчиков / Н. А. Маленьких // Вопросы и методики преподавания в вузе. – 2018. – №25. – С. 32-38.

180. Малхозова, Ф. В. Начало радикальных экономических реформ в России. 1992-1993 гг. / Ф. В. Малхозова // Экономическая история: ежегодник. – 2021. – С. 390-432.

181. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании: дис. ... докт. пед. наук / Ю. С. Мануйлов. – М., 1997. – 193 с.

182. Масликова, Г. А. Межкультурный подход к обучению французскому языку в средней школе: дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Масликова. – М., 1998. – 252 с.

183. Маслова, О. В. Проблемы преподавания иностранного языка в неязыковом вузе / О. В. Маслова // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе. – 2013. – № 7. – С. 110-114.

184. Матухин, Д. Л. Компетентностный подход в системе высшего профессионального образования / Д. Л. Матухин, Г. А. Низкодубов // Язык и культура. – 2013. – №1 (21). – С. 83-89.

185. Медведева, В. В. Культурологический подход в школьном литературном образовании: моделирование занятия / В. В. Медведева // Научно-педагогическое обозрение. – 2016. – № 4 (14). – С. 33-39.
186. Межиева, М. В. Психологические особенности учителя, реализующего лингвокультурный подход к обучению иностранному языку: дис. ... канд. психол. наук / М. В. Межиева. – Ярославль., 2001. – 190 с.
187. Мекеко, Н. М. Новый подход к преподаванию иностранных языков студентам неязыковых факультетов / Н. М. Мекеко // Вестник РУДН, серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2014. – № 3. – С. 107-110.
188. Меркурьева, Ю. В. Социальное целеполагание в образовании: Социологический подход: дис. ... канд. социол. наук / Ю. В. Меркурьева. – Санкт-Петербург, 1999. – 159 с.
189. Миклашов, Е. У. Дифференцированный подход на уроке французского языка / Е. У. Миклашов // Иностранные языки в школе. – 1987. – №3. – С. 39-41.
190. Милеева, М. Н. Интегративное познание и эвристический подход в преподавании английского языка студентам технических специальностей / М. Н. Милеева // Иностранные языки в высшей школе. – 2013. – №2 (25). – С. 63-68.
191. Мильруд, Р. П. Педагогическая модель реализации гуманистического подхода к языковому тестированию / Р. П. Мильруд, А. В. Матиенко // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2005. – Т. 2. – № 8. – С. 40-49.
192. Мильруд, Р. П. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста / Р. П. Мильруд, А. А. Гончаров // Иностранные языки в школе. – 2003. – №5. – С 12-18.
193. Мильруд, Р. П. Языковой тест: проблемы педагогических измерений / Р. П. Мильруд, А. В. Матиенко // Иностранные языки в школе. – 2006. – №5. – С 7-13.

194. Миньяр-Белоручев, Р. К. Механизм билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному / Р. К. Миньяр-Белоручев // Иностранные языки в школе. – 1991. – №5. – С 14-16.
195. Миролубов, А. А. Основные вопросы методики преподавания иностранных языков в советской школе / А. А. Миролубов // Иностранные языки в школе. – 2008. – №1. – С 9-16.
196. Миролубова, Н. А. Инновационный подход в преподавании иностранных языков в непрофильных вузах: требования и технологии / Н. А. Миролубова // Теория и практика современной науки. – 2017. – №4 (22). – С. 1146-1151.
197. Михалева, О. В. Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2022. – 136 с.
198. Михеева, Н. А. Развитие социально-культурной сферы России на основе социального партнерства / О. В. Михалева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – №75. – С. 132-138.
199. Михеева, Н. Ф. Актуальные проблемы преподавания перевода в вузе / Н. Ф. Михеева // Вестник РУДН, сер. Русский и иностранные языки, и методика их преподавания. – 2004. – №1 (2). – С. 96-101.
200. Михеева, Н. Ф. К вопросу о перспективах российского языкового образования / Н. Ф. Михеева // Вестник РУДН, сер. Русский и иностранные языки, и методика их преподавания. – 2003. – №1. – С. 13-16.
201. Морозова, В. С. Формирование готовности будущего учителя иностранного языка к реализации культурологического подхода в обучении: дис. ... канд. пед. наук / В. С. Морозова. – Калуга, 2003. – 211 с.
202. Мухина, А.И. Синергетический подход в развитии исследовательской компетентности педагога / А.И. Мухина // Ped.Rev. - 2017. - №3 (17). – С. 51-56
203. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утв. Президентом РФ 04.02.2010 № Пр-271) [Электронный документ]. – URL:

<https://harmony.nov4.ru/wp-content/uploads/documents/tpmpk/federal/our-new-school.pdf> (дата обращения: 01.09.2024).

204. Некрасова, Н. В. Компетентностный подход и его значимость для современного высшего образования в России (обзор современных научных знаний) / Н. В. Некрасова // Вестник МГЛУ. – 2012. – № 20 (653). – С. 130-136.

205. Нефедова, М. А. Современные подходы к обучению иностранному языку / М. А. Нефедова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2023. – № 2 (66). – С. 137–142.

206. Никитенко, З. Н. К проблеме выделения культурного компонента в содержании обучения английскому языку в начальной школе / З. Н. Никитенко, О. М. Осиянова // Иностранные языки в школе. – 1993. – №3. – С 5-10.

207. Никитина, И. В. Интегративно-культурологический подход к обучению страноведению в языковом вузе: дис. ... канд. пед. наук / И. В. Никитина. – Барнаул, 2004. – 263 с.

208. Никитина, О. Б. Информационно-коммуникативный подход в обучении иностранным языкам проблемы и перспективы / О. Б. Никитина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2010. – №11. – С. 182-187.

209. Новикова, Д. Я. Системно-деятельностный подход в обучении иностранному языку как основа реализации ФГОС в основной школе / Д. Я. Новикова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2014. – №29. – С. 91-98.

210. Новикова, М. Л. Обучающий потенциал художественного текста в иноязычной аудитории (интеграция лингвистического и литературоведческого подхода) / М. Л. Новикова, И. М. Крапивная // Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки, и методика их преподавания. – 2013. – № 1. – С. 17-23.

211. Носенко, Э. Л. Пути реализации коммуникативного подхода к развитию умений и навыков иноязычной речи (На материале исследований, про-

водимых в англоязычных странах) / Э. Л. Носенко // Иностранные языки в школе. – 1990. – №2. – С. 40-45.

212. Обернихина, И. Ф. О дифференцированном подходе при обучении говорению на немецком языке / И. Ф. Обернихина // Иностранные языки в школе. – 1987. – №3. – С. 35-38.

213. Овчинникова, Т. Е. Гендерный подход в обучении студентов университета иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук / Т. Е. Овчинникова. – Оренбург, 2007. – 206 с.

214. Оленцова, Ю. А. Актуальные проблемы в методике преподавания иностранного языка / Ю. А. Оленцова // Электронный научный журнал. – 2015. – № 1 (1). – С. 268-271.

215. Орлова, Е. В. Компетентностный подход при обучении русскому языку и культуре речи / Е. В. Орлова // Вестник РУДН, серия: Русский и иностранные языки, и методика их преподавания. – 2011. – № 4. – С. 5-14.

216. Остражкова, Н. С. Подходы к пониманию педагогического дискурса / Н. С. Остражкова, Р. П. Мильруд // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2003. – № 2(4). – С. 101-107.

217. Павлова, Е. А. Коммуникативный подход в обучении грамматике (на примере рифмованных текстов) / Е. А. Павлова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 6. – С. 33-40.

218. Панченко, И. В. Необходимость дифференцированного подхода при обучении иностранным языкам / И. В. Панченко // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2016. – №36. – С. 70-75.

219. Педагогическая энциклопедия // Национальная энциклопедическая служба [Электронный документ]. – URL: <https://didacts.ru/termin/podhod.html> (дата обращения: 25.12.2022).

220. Песина, С. А. Об актуальных проблемах преподавания иностранных языков в университете / С. А. Песина, Ю. Л. Вторушина // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2019. – № 43. – С. 42-45.

221. Петрова, А. А. Языковая политика в России: Проблемы и перспективы изучения и преподавания иностранных языков / А. А. Петрова // Иностранные языки в школе. – 2009. – №2. – С 105-108.

222. Петрова, Е. И. Персонализированный подход к подготовке будущих учителей географии / Е. И. Петрова, Т. В. Ершова // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – № 3(43). – С. 123-132.

223. Петрова, Л. Г. Системно-функциональный подход к обучению иностранных студентов способам выражения причинно-следственных отношений в русском языке: дис. ... канд. пед. наук / Л. Г. Петрова. – Белгород, 1999. – 210 с.

224. Письмо Минобразования Российской Федерации от 28 ноября 2000 г. № 3131 / 11-13 «Об изучении иностранных языков в общеобразовательных учреждениях» [Электронный документ]. – URL: <https://base.garant.ru/1584985/?ysclid=m0qyiwooha42204257> (дата обращения: 01.09.2024).

225. Плаксина, Е. Б. Иностранный язык в образовании: учебное пособие; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; сост. Е.Б. Плаксина. – Екатеринбург, 2015. – 88 с.

226. Плетенева, И.Ф., Контекстный подход в истории отечественного иноязычного образования / И.Ф. Плетнева, Т.А. Паршуткина, Н.В. Осипова // Вестник Томского государственного университета. – 2022. - №475. – С. 118-127.

227. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3-10.

228. Польшов, М. Ф. Рыночные реформы в 1990-е годы и их последствия для промышленности России / М. Ф. Польшов // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. – 2005. – №1. – С.78-89.

229. Поляков, О. Г. О некоторых проблемах использования тестов как одного из средств контроля обученности школьников по иностранному языку / О. Г. Поляков // Иностранные языки в школе. – 1994. – №4. – С. 15-21.

230. Попова, С. В. Компетентностный подход к обучению старшеклассников иностранному языку / С.В. Попова, М.И. Русаков // Наука и образование. – 2022. - №3. – С. 138.

231. Пospelова, Н. В. Лингвокультуроведческий подход к изучению иностранных языков (на материале детских стишков и клерихью) / Н. В. Пospelова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 1. – С. 9- 14.

232. Постановление Правительства РФ от 25 апреля 1995 г. № 418 «О концепции государственной политики поддержки партнерства образовательных учреждений Российской Федерации и зарубежных учебных заведений, созданных при содействии СССР» [Электронный документ]. – URL: <https://base.garant.ru/1582881/?ysclid=m0oa31o3ng719918817> (дата обращения: 01.09.2024).

233. Постановление Правительства РФ от 23 мая 1995 г. № 498 «О развитии системы высшего и среднего профессионального образования в Российской Федерации» [Электронный документ]. – URL: <https://base.garant.ru/1520062/?ysclid=m0pld1cn73388548103> (дата обращения: 01.09.2024).

234. Постановление правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751 «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» [Электронный документ]. – URL: <https://gart62.npi-tu.ru/assets/files/123/1.%20Национальная%20доктрина%20образования%20Российской%20Федерации%20до%202025%20года.pdf> (дата обращения: 01.09.2024).

235. Постановление Правительства РФ от 14 февраля 2008 г. № 71 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении)» [Электронный документ]. – URL: <https://base.garant.ru/58055515/?ysclid=m0qtjhgbln47607726> (дата обращения: 01.09.2024).

236. Постановление Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы» (с изменениями и дополнениями) [Электронный документ]. – URL: <https://base.garant.ru/55170694/#friends> (дата обращения: 01.09.2024).

237. Потрикеева, Е. С. К проблеме взаимосвязанного обучения лексической и грамматической сторонам говорения / Е. С. Потрикеева // Иностранные языки в школе. – 2000. – №2. – С 15-23.

238. Присяжная, А. Ф. Сотрудничество России и Европы в вопросах методики обучения иностранным языкам: проблемы, решения, перспективы / А. Ф. Присяжная // Известия КГТУ. – 2010. – № 17. – С. 213-216.

239. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный документ]. – URL: [https://sh-bolsheurinskaya-r04.gosweb.gosuslugi.ru/netcat\\_files/32/50/fgos\\_ooo.pdf](https://sh-bolsheurinskaya-r04.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/50/fgos_ooo.pdf) (дата обращения: 01.09.2024).

240. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 11.12.2020) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный документ]. – URL: [https://lic43sar.gosuslugi.ru/netcat\\_files/30/69/FGOS\\_NOO\\_Prikaz\\_Minobrnauki\\_Rossii\\_ot\\_06.10.2009\\_N\\_373.pdf?ysclid=m0tkwecvx2648066850](https://lic43sar.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/FGOS_NOO_Prikaz_Minobrnauki_Rossii_ot_06.10.2009_N_373.pdf?ysclid=m0tkwecvx2648066850) (дата обращения: 01.09.2024).

241. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный документ]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/?ysclid=m0tlavdtd053343610> (дата обращения: 01.09.2024).

242. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 мая 2010 г. № 541 «Об утверждении и введении в действие федерального

государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 Лингвистика (квалификация (степень) “Бакалавр”))» [Электронный документ]. – URL: [http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&link\\_id=7&nd=102141291&ysclid=m12jn9oq5c465124404](http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&link_id=7&nd=102141291&ysclid=m12jn9oq5c465124404) (дата обращения: 01.09.2024).

243. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» [Электронный документ]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70088902/?ysclid=m0tlhtlwhk295500899> (дата обращения: 01.09.2024).

244. Проект научно-обоснованной концепции модернизации содержания и технологий преподавания предметной области «Иностранные языки». Учебный предмет «Иностранный язык» [Электронный документ]. – URL: [https://toipkro.ru/content/files/documents/podrazdeleniya/go/injaz/Proekt\\_nauchnobosnova\\_noj\\_koncepcii\\_modernizacii\\_Inostrannyj\\_jazyk\\_\\_1\\_.pdf?ysclid=m4mgogxrda181085995](https://toipkro.ru/content/files/documents/podrazdeleniya/go/injaz/Proekt_nauchnobosnova_noj_koncepcii_modernizacii_Inostrannyj_jazyk__1_.pdf?ysclid=m4mgogxrda181085995)

245. Пронина, Е. В. Педагогические условия реализации личностно-ориентированного подхода при обучении иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Пронина. – Ростов-на-Дону, 2005. – 171 с.

246. Прус, Л. В. Актуальные проблемы и перспективы преподавания иностранных языков в XXI веке / Л. В. Прус // Успехи современной науки. – 2017. – №1. – С. 69-71.

247. Райхштейн, А. Д. Лингвистика и страноведческий аспект в преподавании иностранного языка / А. Д. Райхштейн // Иностранные языки в школе. – 1982. – №6. – С. 13-19.

248. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2001 № 1756-р «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [Элек-

тронный документ]. – URL: [https://206school.ru/catalog/nezavisimaya-ocenka-kachestva-obrazovaniya-noko/\\_files/koncepcii-modernizacii-rossiyskogo-obrazovaniya-do-2010-goda-rasporyazhenie-pravitelstva-rossiyskoy-federacii-ot-29-dekabrya-2001-goda-n-1756-r.pdf?ysclid=m0q9551otw487651050](https://206school.ru/catalog/nezavisimaya-ocenka-kachestva-obrazovaniya-noko/_files/koncepcii-modernizacii-rossiyskogo-obrazovaniya-do-2010-goda-rasporyazhenie-pravitelstva-rossiyskoy-federacii-ot-29-dekabrya-2001-goda-n-1756-r.pdf?ysclid=m0q9551otw487651050) (дата обращения: 01.09.2024).

249. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 г. № 1663-р [Электронный документ]. – URL: <http://government.ru/docs/all/66138/> (дата обращения: 01.09.2024).

250. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.12.2014 г. № 2765-р «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы» [Электронный документ]. – URL: <http://government.ru/docs/all/94548/> (дата обращения: 01.09.2024).

251. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / Г. В. Рогова, И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1981. – №5. – С. 93-95.

252. Розанова, Е. Д. Новый концептуальный подход к проблеме обучения иностранным языкам / Е. Д. Розанова // Иностранные языки в школе. – 1989. – №4. – С. 50-56.

253. Розова, О. А. Проблемы преподавания иностранного языка у студентов неязыковых специальностей технических вузов / О. А. Розова // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 36. – С. 2703-2711.

254. Романова, Ю. Г. Проблемы преподавания иностранного языка в вузе и способы их решения с применением форм и методов обучения, характерных для условий пандемии коронавируса / Ю. Г. Романова, Ю. Ю. Каменева, Г.В. Малтызова // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12. – № 2-1. – С. 637-643.

255. Романович, М. Ю. Компетентностный подход к преподаванию английских фразовых глаголов / М. Ю. Романович // Вестник МГЛУ. – 2011. – № 20 (599). – С. 106-108.

256. Ромашина, Е. Ю. Становление гуманитарного подхода к среднему образованию в педагогической теории и практике учебных заведений России второй половины XIX – начала XX вв: дис. ... докт. пед. наук / Е. Ю. Ромашина. – Тула, 2006. – 345 с.

257. Ромашина, Е. Ю. Методология и методы научного исследования: Учеб. пособие / Е. Ю. Ромашина. – Изд. 2-е, исправ. и доп.– Электрон. дан.– Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2015. 85 с.

258. Ростовцева, В. М. Профессионально ориентированный характер преподавания иностранного языка в современном неязыковом вузе как лингводидактическая проблема / В. М. Ростовцева // Язык и культура. – 2010. – № 4 (12). – С. 137-141.

259. Ротанова, О. Н. Личностно-деятельностный подход как основа методики обучения иностранным языкам: дис. ... канд. пед. наук / О. Н. Ротанова. – М., 2004. – 228 с.

260. Руденко, А. П. Индивидуальный подход в развитии дискурсивной компетенции студентов при обучении иностранному языку в вузе: дис. ... канд. пед. наук / А. П. Руденко. – Великий Новгород, 2007. – 194 с.

261. Рыбакова, Е. В. Интенсификация процесса обучения иностранному языку в вузе на основе личностно-центрированного подхода: дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Рыбакова. – Улан-Удэ, 2015. – 174 с.

262. Рыбакова, И.А. К вопросу о проблеме организации преподавания иностранного языка в рамках дистанционного обучения / И. А. Рыбакова// Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 93-96.

263. Рябова, Е.Л. Межкультурное взаимодействие в современном мире: Учебное пособие / Е.Л. Рябова, Л.О. Терновая // М.: Международный издательский центр «Этносоциум», 2011. – 374 с.

264. Савин, М. В. Синергетические подходы к методологическим основам исследований историко-педагогического процесса / М. В. Савин // Непрерывное образование. – 2014. – № 2 (8). – С. 30-32.

265. Савоничева, Г. А. Творческий подход к организации урока и его отдельных этапов / Г. А. Савоничева // Иностранные языки в школе. – 1990. – №3. – С. 43-45.

266. Савченко, Е. А. Антропокультурологический подход к образовательной деятельности педагога: дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Савченко. – М., 2014. – 404 с.

267. Саланович, Н. А. Лингвострановедческий подход как средство повышения мотивации при обучении иностранным языкам в старших классах средней школы: На материале фр. яз.: дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Саланович. – М., 1995. – 181 с.

268. Саланович, Н.А. Лингвострановедческий подход в игровых упражнениях на уроках французского языка в VII-VIII классах / Н. А. Саланович // Иностранные языки в школе. – 1994. – №1. – С. 49-52.

269. Саломатов, К.И. Проблема содержания и организации выпускного экзамена по методике преподавания иностранных языков / К. И. Саломатов // Иностранные языки в школе. – 1993. – №1. – С. 42-46.

270. Самойлова, Е. В. Актуальные проблемы и перспективы преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей вузов в рамках интегрированного подхода / Е. В. Самойлова, О. В. Назарова, Н. С. Корнилецкая // Интеграция образования. – 2014. – Т. 18. – № 2 (75). – С. 117-123.

271. Сафарян, Р. Д. Технология усвоения материала при интегративном подходе / Р. Д. Сафарян // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русистика. – 2007. – № 3. – С. 6-12.

272. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. ... докт. пед. наук / В. В. Сафонова. – М., 1992. – 672 с.

273. Селиванова, Н. А. Литературно-страноведческий подход к отбору текстов для домашнего чтения / Н. А. Селиванова // Иностранные языки в школе. – 1991. – №1. – С. 61-64.

274. Сельверова, Л. О. Учет индивидуального учебного стиля студентов в обучении иностранным языкам на основе компетентностного подхода: дис. ... канд. пед. наук / Л. О. Сельверова. – Улан-Удэ, 2010. – 167 с.
275. Семенов, И. Н. Развитие концепции Н. Г. Алексеева на фоне становления рефлексивно-методологического подхода / И. Н. Семенов // Кентавр. – 2004. – №34. – С. 35-38.
276. Сергеева, Н. Н. Природа-деятельностный подход в обучении иностранному языку детей дошкольного возраста / Н. Н. Сергеева, Е. В. Копылова // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 263-275.
277. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография. Волгоград: Волгогр. гос. пед. ун-т, «Перемена», 1994. – 150 с.
278. Симонова, Н. А. К проблеме взаимосвязи языка и культуры в процессе преподавания иностранного языка / Н. А. Симонова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 11-2 (41). – С. 177-179.
279. Сипан, В. С. Историко-семантический подход к обучению русскому языку как закономерный этап в отечественной методике XX века / В. С. Сипан // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русистика. – 2007. – № 4. – С. 5-11.
280. Скалкин, В. Л. Плюрализм мнений и проблема выработки единой концепции учебного предмета «Иностранный язык» / В. Л. Скалкин // Иностранные языки в школе. – 1989. – №4. – С. 45-50.
281. Скворцов, И. П. Социокультурные условия реализации социальной политики России / И. П. Скворцов // Общество и право. – 2011. – № 4 (36). – С. 288-292.
282. Скороходова, Т. Н. Совершенствование произносительных навыков студентов первых курсов нефилологических специальностей при изучении русского и английского языков на основе коммуникативного подхода / Т. Н. Скороходова // Вестник ЧГПУ. – 2008. – № 11. – С. 118-127.

283. Словарь практического психолога // Национальная энциклопедическая служба [Электронный документ]. – URL: <https://vocabulary.ru/slovari/slovar-prakticheskogo-psihologa.html> (дата обращения: 25.12.2022).

284. Сметанина, О. М. Образовательная политика и изучение иностранных языков / О.М. Сметанина // ИТС. – 2009. – №4. – С. 32-36.

285. Смирнова, Т. В. Системный подход к обучению устно-речевому общению как методическая категория / Т. В. Смирнова // Иностранные языки в школе. – 1989. – №2. – С. 22-28.

286. Соглашение о партнерстве и сотрудничестве, учреждающее партнерство между Российской Федерацией, с одной стороны, и Европейскими сообществами и их государствами-членами, с другой стороны (заключено на о. Корфу 24.06.1994) // СПС «Консультант Плюс».

287. Сокол, И. А. Проект как метод реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку / И. А. Сокол // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1. – С. 16-21.

288. Сотова, И. А. Жанрово-ориентированный подход, жанровая грамотность и жанровая компетентность как категории лингводидактики / И. А. Сотова // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2017. – №4. – С. 427-446.

289. Стандарт ГОС ВПО 2000 г (Архив) [Электронный документ]. – URL: <https://fgosvo.ru/archivegosvpo/index/5?parent=592&edutype=5> (дата обращения: 01.09.2024).

290. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М., 2008. – 224 с.

291. Стешина, Е.Г. Актуальные проблемы филологии и преподавания иностранных языков / Е. Г. Стешина, Р. О. Кутузов // Дневник науки. – 2019. – № 3 (27). – С. 18.

292. Суворова, М. А. Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам студентов старших курсов языкового вуза: дис. ... канд. пед. наук / М. А. Суворова. – Улан-Удэ, 2000. – 158 с.
293. Сулица, О. А. Комплексный подход к обучению японскому языку на начальном этапе / О. А. Сулица // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 3. – С. 74-83.
294. Сысоев, П. В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка (для школ с углубленным изучением иностранного языка): дис. ... канд. пед. наук / П. В. Сысоев. – Тамбов, 1999. – 231 с.
295. Сысоева, Е. Э. Интегративный подход в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка / Е. Э. Сысоева // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 4. – С. 81-86.
296. Тамбовкина, Т. Ю. Тандем-метод – один из путей реализации личностно-ориентированного подхода в языковом образовании / Т. Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5. – С. 13- 17.
297. Тарева, Е. Г. Деятельностно-компетентностный подход к созданию учебных пособий для подготовки бакалавров / Е. Г. Тарева, Е. М. Казанцева // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2011. – №2 (8). – С. 65-77.
298. Тарева, Е. Г. Коммуникативный подход: в поисках лингводидактических инноваций / Е. Г. Тарева // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 5. – С. 98-103.
299. Тарева, Е. Г. Межкультурный подход в системе лингводидактических инноваций / Е. Г. Тарева // Русистика без границ. – 2017. – №3. – С. 28-34.
300. Тарева, Е. Г. Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов / Е. Г. Тарева // В сборнике: Проблемы теории, практики и методики перевода. Сборник научных трудов. Сер. «Язык. Культура. Коммуникация». Нижний Новгород, 2011. – С. 237-244.

301. Тер-Минасова, С. Г. Преподавание иностранных языков и культур в современной России. Проблемы и пути их решения / С. Г. Тер-Минасова // В сборнике: Язык и культура. Сборник статей XXIX Международной научной конференции. Ответственный редактор С.К. Гураль. – 2019. – С. 3-11.
302. Тёрёчик, Л. Б. Текст как средство обучения русскому языку как иностранному: фреймовый подход: начальный этап обучения: дис. ... канд. пед. наук / Л. Б. Тёрёчик. – М., 2012. – 294 с.
303. Титова, Е. В. Теория личного выбора в педагогической деятельности / Е. В. Титова // Непрерывное образование: XXI век. – 2016. – №1 (13). – С. 1-15.
304. Томахин, Г. Д. Понятие лингвострановедения. Его лингвистические и лингводидактические основы / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1980. – №3. – С. 77-81.
305. Третьякова, И. В. Межкультурный подход к интерпретации художественного текста в обучении иностранным языкам: Немецкий язык, языковой вуз: дис. ... канд. пед. наук / И. В. Третьякова. – Саранск, 2005. – 266 с.
306. Трофименко, М. П. Проблемы в преподавании иностранного языка в современном вузе / М. П. Трофименко // Мир Науки. – 2016. – №6. – С. 1-6.
307. Уайзер, Г. М. Обучение устной речи и проблема учебника иностранного языка / Г. М. Уайзер // Иностранные языки в школе. – 2006. – №8. – С. 15-21.
308. Уваров, В. И. Актуальные проблемы преподавания иностранного языка в неязыковом вузе и их возможные решения / В. И. Уваров // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2018. – № 3 (13). – С. 145-156.
309. Указ Президента РСФСР от 11 июля 1991 г. № 1 «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР» (с изменениями и дополнениями) [Электронный документ]. – URL: <https://base.garant.ru/102690/> (дата обращения: 01.09.2024).

310. Указ Президента Российской Федерации Путина В.В. от 7 мая 2018 № 204 Национальный проект «Образование» 2019-2024 гг. [Электронный документ]. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project?ysclid=m0j6ygg220514243606> (дата обращения: 01.09.2024).

311. Уланова, М. К. Гендерный подход в обучении иностранному языку старших дошкольников в условиях ДОУ: на материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук / М. К. Уланова. – М., 2008. – 159 с.

312. Федеральный закон от 22.08.1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [Электронный документ]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/9959> (дата обращения: 01.09.2024).

313. Федеральный закон от 10 апреля 2000 г. № 51-ФЗ «Об утверждении Федеральной программы развития образования» [Электронный документ]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 01.09.2024).

314. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный документ]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 01.09.2024).

315. Федорова, О. Н. Обучение английскому языку студентов неязыкового вуза на основе компетентностного подхода: дис. ... канд. пед. наук / О. Н. Федорова. – Санкт-Петербург, 2007. – 278 с.

316. Филиппова, Н. В. Методика обучения национально-маркированной лексике на основе межкультурного подхода в языковом вузе: На материале художественной литературы Германии: дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Филиппова. – Улан-Удэ, 2002. – 227 с.

317. Фирсова, А. Е. Положение антропологического подхода в современном методологическом знании / А. Е. Фирсова // Молодой ученый. – 2013. – № 3 (50). – С. 504-508.

318. Хомутская, Н. И. К проблеме создания словаря словообразовательных элементов немецких коллоквиальных глаголов / Н. И. Хомутская // Иностранные языки в высшей школе. – 2006. – №4. – С. 46-51.

319. Хрипкова, И. А. Основные педагогические подходы, обеспечивающие формирование ценностного отношения будущих медицинских работников к профессиональной деятельности на занятиях по иностранному языку (на примере среднего профессионального образования) / И.А. Хрипкова, Н.А. Тарасюк // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2023. – № 2 (66). – С. 164-170.

320. Цай, Е. Н. Роль межкультурного подхода в обучении иностранному языку / Е. Н. Цай, Н. М. Дуржан // EuropeanScience. – 2022. – №1 (63). – С. 55-57.

321. Челышев, Е. П. Культурология в системе гуманитарных наук: недавняя история и насущные проблемы / Е. П. Челышев // Пространство и Время. – 2011. – №3. – С. 20-22.

322. Черемисина, Т. В. Иностранный язык в общеобразовательных и среднеспециальных учебных заведениях: опыт и проблемы преподавания // Иностранный язык в системе среднего и высшего образования: материалы международной научно-практической конференции 1–2 октября 2011 года. – Пенза – Москва – Решт: Научно-издательский центр «Социосфера», 2011. – 278 с.

323. Чернова, Г. М. Реализация коммуниктивно-деятельностного подхода в современной методике преподавания французского языка как иностранного / Г. М. Чернова // Иностранные языки в школе. – 1993. – №5. – С. 43-48.

324. Чернышов, С. В. Проектирование современных учебно-методических комплексов по методике преподавания иностранных языков: проблемы и перспективы / С. В. Чернышов, А. Н. Шамов // Вестник педагогических наук. – 2020. – № 4. – С. 54-66.

325. Чернышов, С. В. Эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе: автореф. дис. ... докт. пед. наук / С. В. Чернышев. Нижний Новгород, 2016. – 47 с.

326. Чернышова, Е. В. Креативный подход к подготовке групповой презентации на иностранном языке / Е. В. Чернышова // Вестник РУДН, серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2016. – № 2. – С. 89-96.
327. Шабарин, М. Ю. Дифференцированный подход в обучении английскому языку / М. Ю. Шабарин // Иностранные языки в школе. – 1989. – №5. – С. 35-37.
328. Шамов, А. Н. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении лексической стороне речи на уроках немецкого языка / А. Н. Шамов // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 4. – С. 21-28.
329. Шевелев, А. Н. К проблеме эффективности историко-педагогических подходов / А.Н. Шевелев // Историко-педагогический журнал. – 2018. – № 2. – С. 74-95.
330. Шемчук, Ю. М. Полипарадигмальный подход к обучению иностранному языку студентов нелингвистических специальностей / Ю. М. Шемчук, М. Д. Гусева // Язык и культура. – 2020. – №52. – С. 246-256.
331. Шишилянникова, Н. П. Художественно-образный подход к обучению звукам и буквам первоклассников / Н. П. Шишилянникова // Научно-педагогическое обозрение. – 2020. – №5 (33). – С. 9-15.
332. Шишина, Л. Л. Проблема преподавания и обучения иностранным языкам в отечественной образовательной системе в условиях экономического вуза / Л. Л. Шишина, Ф. А. Моисеева // Научный потенциал. – 2020. – № 3 (30). – С. 107-111.
333. Шишова, И. Е. Проблема развития социальной компетенции одаренных детей на уроках иностранного языка / И. Е. Шишова // Иностранные языки в школе. – 2007. – №3. – С. 27-33.
334. Шкляева, А. С. К вопросу об использовании проблемного подхода в обучении иностранным языкам на начальном этапе / А. С. Шкляева // Иностранные языки в школе. – 1981. – №1. – С. 40-42.

335. Шкодина, Я. А. Недостаточная автономия студентов как проблема преподавания иностранного языка в вузе и метод проектов как эффективный путь ее решения / Я. А. Шкодина // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2008. – № 10. – С. 157-161.
336. Штурба, Е. В. Участие России в деятельности международных организаций во второй половине 1990-х гг. И вопрос обеспечения национальной безопасности страны / Е. В. Штурба // ИСОМ. – 2013. – №1. – С. 52-58.
337. Щеголева, О. Н. Типология заданий для самостоятельной контролируемой работы в свете компетентностного подхода к обучению иностранному языку как специальности: на материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук / О. Н. Щеголева. – Ставрополь, 2006. – 204 с.
338. Щепилова, А. В. Реализация сопоставительного подхода при обучении французскому языку как второму иностранному (на базе английского) / А. В. Щепилова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 23-29.
339. Щепилова, А. В. Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров / А. В. Щепилова // Иностранные языки в школе. – 2000. – №6. – С. 15-22.
340. Щукин, Д. В. Сфера образования в пространстве исторического развития и повседневности России 1990-х годов / Д. В. Щукин // Проблемы социальных и гуманитарных наук. – 2023. – № 1 (34). – С. 120-129.
341. Щулькина, В.Е. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку студентов младших курсов педагогического вуза / В. Е. Щулькина // Вопросы педагогики. – 2021. – № 11-2. – С. 464-467.
342. Энао, Х.П.Дуке. «Сто лет одиночества» в русских переводах / Х. П. Дуке Энао // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2015. – №27 (738). – С. 32-39.
343. Юдина, Т. П. Некоторые вопросы обучения переводу в лингвистическом лицее / Т. П. Юдина // Иностранные языки в школе. – 2003. – №1. – С. 25-29.

344. Юдина, Н. П. История педагогики и педагогическое прогнозирование / Н.П. Юдина // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 40-49.
345. Юсупова, Т. Г. Социально-личностное развитие младших подростков в условиях иноязычной образовательной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Г. Юсупова. – М., 2011. – 21 с.
346. Языкова, Н. В. Транскультурный подход к обучению английскому языку как международному / Н. В. Языкова, А. А. Будникова // Язык и культура. – 2021. – №56. – С. 273-293.
347. Яковлева, А. Н. Лингвопедагогический подход к обучению иностранным языкам / А. Н. Яковлева // Иностранные языки в высшей школе. – 2011. – №4 (19). – С. 82-87.
348. Яник, А. А. История современной России: Истоки и уроки последней российской модернизации (1985-1999). – М.: Фонд современной истории; Издательство Московского университета, 2012. – 760 с.
349. Clarke, M. A. The scope of approach, the importance of method, and the nature of technique. In J. E. Alatis. H. Stern & P. Strevens (Eds.). Georgetown University Round Table on Language and Linguistics: Applied linguistics and the preparation of second language teachers. 1983. P. 106-115.
350. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching. 4-th ed. – L.: Pearson Education, 2007. – 448 p.
351. Kumaravadivelu, B. Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod. – Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006. – 260 p.
352. Longman Dictionary of Contemporary English. – L.: Cambridge University Press, 2006. – 1950 p.
353. Kapur, R. Understanding the Meaning and Significance of Pedagogical Approaches / R. Kapur // ResearchGate. – 2020. URL:

[https://www.researchgate.net/publication/345317896\\_Understanding\\_the\\_Meaning\\_and\\_Significance\\_of\\_Pedagogical\\_Approaches](https://www.researchgate.net/publication/345317896_Understanding_the_Meaning_and_Significance_of_Pedagogical_Approaches) (дата обращения: 30.12.2022).

354. Richards, J. C. and Rodgers, T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press, 2001. – 410 p.

355. Richards, J. C., Schmidt R. W. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied linguistics. 3rd ed. – L.: Pearson Education, – 2002. – 608 p.

356. Veliyeva, E. A. Problems in Teaching Foreign Language / A. E. Veliyeva // World Science. – 2020. – №. 2(54). – Vol. 2. – P. 18-21.

### Приложение

<b>Периодизация развития подходов в конце XX - первой четверти XXI века</b>		
<b>Название подхода</b>	<b>Определение</b>	<b>Ф.И.О. ученого</b>
<b>1990-е годы – начало 2000-х годов</b>		
лингвострановедческий подход	понимание языка как общественного явления и части культуры, сопоставление не только двух языковых систем, но и двух культур, которые имеют свои особенности	Г.Д. Томахин (1980), А.Г. Крупко (1990), В.С. Красильникова и Т.Н. Чайникова (1993), Н.А. Саланович (1994), С.М. Кащук (1996)
системно-структурный подход	организация обучения с учетом взаимосвязей между различными языковыми элементами и структурами; основан на представлении языка как системы, в которой каждый элемент взаимодействует с другими элементами, образуя целостное и сложное языковое явление	Г.В. Рогова (1981), Е.Д. Розанова (1989)
проблемный подход	создание на занятии проблемных ситуаций, которые необходимы для выполнения заданий определенной трудности	А.С. Шкляева (1981)
страноведческий подход	ставит перед собой задачу в выявлении, систематизации и интерпретации иноязычного отражения культурных явлений, язык изучается вместе со сведениями о стране, ее реалиями и культурой	А.Д. Райхштейн (1982), Г.М. Чернова (1993)

дифференцированный подход	условно разделяет аудиторию на определенных этапах занятия на несколько подвижных групп в зависимости от учебных возможностей каждого, оценивает уровень сформированности речевых умений и навыков по отдельным видам речевой деятельности	Е.И. Дмитриевская (1982), И.Ф. Обернихина (1987), Е.У. Миклашов (1987), В.Л. Скалкин (1989)
индивидуальный подход	учитывает индивидуальные особенности и личностные свойства обучающихся, удачно сочетает фронтальные, групповые и индивидуальные формы работы	Е.У. Миклашов (1987)
деятельностный подход	направлен на организацию материала и использование отобранных языковых средств с учетом их действенного потенциала по усвоению языка	А.Н. Леонтьев (1983), Е.Д. Розанова (1989), М.Л. Вайсбург и Б.И. Рубинская (1990)
функциональный подход	является способом передачи языкового материала и формирования речевых навыков через коммуникацию и реализацию речевых интенций обучающихся	М.И. Бурдина и Л.А. Шемарулина (1984)
лично-деятельностный подход	рассматривает личность как субъект деятельности, формирующийся в деятельности и в общении с другими людьми	И.А. Зимняя (1985)
коммуникативный подход	является средством человеческого общения, а значит, функционирует, усваивается и развивается в процессе речевых контактов и речевого взаимодействия	В.Л. Скалкин (1989), Э.Л. Носенко (1990), Г. В. Захарова (1991), М.В. Дружинина (1999)
лично-гуманный подход	форма обучения представляет собой естественное общение; на каждом занятии ставятся задачи, которые будут решаться в процессе общения обучающихся и преподавателя; материал усваивается в	А.П. Загорский и В.Н. Симкин (1989)

	удобном для обучающихся темпе, не выставляются оценки, задания на дом не задаются, а работа оценивается только положительно для обеспечения успеха каждого	
системный подход	процесс обучения строится на иерархии факторов и условий, которые определяют последовательность в отборе языкового материала	Т.В. Смирнова (1989)
творческий подход	постоянный поиск возможности для создания необычного урока; преподаватель опирается на интересы и стремления обучающихся; исключаются авторитарные формы контроля знаний	Г.А. Савоничева (1990)
уровневый подход	объект научно обоснованного конструирования, представляющий разные уровни нормативной области методики преподавания иностранных языков	Н.Д. Гальскова, А.Ю. Горчева и З.Н. Никитенко (1990)
циклический подход	«от простого к сложному» состоит из нескольких циклов, как: введение, закрепление, проверка, повторение, введение более усложнённого материала	
единый подход	согласование в изучении иностранных языков; формирование и развитие речевой компетенции в различных видах речевой деятельности	А.А. Леонтьев, Е.А. Ленская и Е.Д. Розанова (1990)
литературно-страноведческий подход	обучает чтению и устной речи, повышает культурно-образовательный уровень обучающихся	Н.А. Селиванова (1991), Т.П. Камаева, Л.В. Карпова и И.М. Деева (1996)
социокультурный подход	стратегическая направленность модели обучения языку и культуре	В.В. Сафонова (1992)
проектный подход	использование широкого спектра проблемных, исследовательских и поисковых методов, которые	Е.М. Борисова (1998)

	ориентированы на практический результат	
прототипический подход	структуризация социокультурной информации в форме категорий	Н.Н. Болдырев (1998)
многоуровневый подход	предполагает разделение одной группы на подгруппы, использование аутентичных учебных материалов и создание мотивирующей среды	Е.Н. Гром и В.В. Сафонова (1999)
<b>2000-2010 годы</b>		
лично-ориентированный подход	учитывает потребности, возможности и склонности обучающегося так, что он сам становится активным субъектом деятельности обучения; предполагает гибкость, учитывает личные интересы обучающихся и создает предпосылки для практической результативности процесса обучения	Е.С. Полат (2000), И.Л. Бим (2002), Т.Ю. Тамбовкина (2003), М.А. Ариян (2007)
лично-деятельностный подход	подход определяет обучение как целенаправленную и мотивированную коммуникативную деятельность; подразумевает изменение педагогического общения в межличностный равнопартнерский диалог, в сотрудничество как преподавателя и студента, так и студентов между собой	Н.Ф. Бориско и Н.А. Красовская (2000)
коммуникативный подход	определяет взаимодействие как средство и конечную цель обучения языку	Г.В. Захарова (2006), Е.А. Павлова (2008)
коммуникативно-ориентированный подход	формирование смыслового восприятия и понимания иностранной речи	О.А. Букичева (2006)

коммуникативно-когнитивный подход когнитивно-коммуникативный подход	концентрирует внимание на формировании у обучающихся правильного представления о языке и впоследствии готовит к речевому взаимодействию	А.Н. Шамов (2008)
коммуникативно-деятельностный подход	обучение иностранным языкам в контексте диалога культур	И.А. Сокол (2008)
социолингвистический подход	исследует взаимоотношения между языком и обществом, отражает интерес к вопросам взаимодействия языка, общества и культуры	О.В. Кочукова и Р.П. Мильруд (2003)
прагматический подход	изучает взаимоотношение языка и значения, выявляет и характеризует мотивы, цели, развитие личности, а также дает обучающимся возможность преодолеть межкультурный барьер в общении	
когнитивный подход	отражает реальность в языковом сознании человека через социокультурные фильтры, концентрируясь на определенных аспектах социальной жизни	
дискурсивный подход	исследует язык и социокультуру с точки зрения диалога культур, повышает уровень социокультурной осведомленности	
лингвоэтноэкологический подход	определяет важность и необходимость изучения родного языка и культуры, понимания своей принадлежности к	

	определенному этносу и поликультурному сообществу	Н.Д. Гальскова (2004)
интерлингвокультурный подход	ориентируется на освоение чужой культуры и цивилизаций, изучение традиций	
лингвокультуроведческий подход	знакомство с современной реальностью страны изучаемого языка	Н.В. Поспелова (2005)
межкультурный подход	непосредственная связь с чужой социально-культурной действительностью, которая впоследствии влияет на ее восприятие	Г.В. Захарова (2006)
интегрированный подход	объединение предметов по языку и литературе в единую лингвокультуроведческую систему, которая, в свою очередь, является лингвокультурологическим аспектом	Р.Д. Сафарян (2007)
лингвострановедческий подход	извлекает национально-культурную информацию и учит пользоваться ею в различных ситуациях общения	Е.А. Лавриненко (2007)
сопоставительный подход	осознание обучающимися языковых явлений и способов применения их в реальной речевой коммуникации с опорой на родной язык	А.В. Щепилова (2000)
интегративный подход	лингвистическое знание, которое коррелирует современную методику обучения лексике и грамматике на основе речевых образцов	Е.И. Волкова (2000), Е.Э. Сысоева (2006)
интегративно-дифференцированный подход	основывается на «интеграции и дифференциации как ведущих принципах	А. В. Гвоздева (2009)

	создания инновационных обучающих технологий»	
творческий подход	направленность занятия на раскрытие личностного потенциала и положительных качеств каждого обучающегося	А.С. Комаров (2003)
комплексный подход	определяет, как интегрирование различных аспектов языка и видов речевой деятельности в рамках каждого занятия	О.А. Сутулина (2005)
конструктивистский подход	является механизмом конструирования действительности, например, ассоциогаммы, ролевых игр, реальных ситуаций, побуждающих к общению	Г.В. Захарова (2006)
компетентностный подход	системное образование, которое в качестве объекта использует образовательный процесс	О.Е. Лебедев (2004), Э. Ф. Зеер (2005), И.А. Зимняя (2006)
антропоцентрический подход	развитие и саморазвитие личности человека	И. Б. Игнатова и Р.В. Кулешова (2008)
проблемный подход	нацелен на развитие творческого мышления и личности в процессе постановки и решения проблемы	К.С. Браженец (2009)
историко-семантический подход	объективное явление человеческого мышления, «язык отражает познавательную деятельность человека, язык неотрывен от конкретного мышления человека на разных этапах его развития, язык есть историческое явление»	В.С. Сипан (2010)
инновационный (с использованием	предполагает внедрение новых мето-	З. Р. Девтерова (2009)

ИКТ) подход	дов и технологий в языковое обучение с целью повышения эффективности образовательного процесса	
информационно-коммуникативный подход	характеризуется интеграцией современных технологий в образовательный процесс	О.Б. Никтина (2010)
дистанционный подход	предполагает обучение иностранным языкам через дистанционные формы образования, такие как: онлайн-курсы, видеоконференции, приложения и другие электронные ресурсы	
<b>2011-2024 годы</b>		
компетентностный подход	часть личностно-ориентированного образования; предполагает, что обучающийся сможет достигнуть уровня определенных компетенций, а также будет способен использовать их на практике	Е.Г. Тарева (2011), Е.В. Орлова (2011), М.Ю. Романович (2011), А.Б. Максимова (2012), Е.М. Кузнецова (2012), Л.И. Девина (2012), Н.В. Некрасова (2012), Д.Л. Матухин и Г.А. Низкодубов (2013), Л.И. Корнилова и О.В. Лебединская (2017)
деятельностно-компетентностный подход	прямое воздействие личность обучающегося и совершенствование в нем навыков самостоятельного профессионального развития, как во время обучения, так и по его окончанию	Е.Г. Тарева и Е.М. Казанцева (2011)

коммуникативный подход	способствует формированию у студентов смыслового понимания и восприятия иностранного языка, освоению языкового материала для структурирования речевых высказываний	Е.Г. Тарева (2014), А.В. Банарцева (2019), Е.В. Щулькина (2021)
коммуникативно-когнитивный подход	развитие у обучающихся умений и необходимых когнитивных механизмов, являющихся «инструментами эффективного осуществления их профессиональной деятельности»	И. А. Хрипкова и Н. А. Тарасюк (2023)
межкультурный подход	выступает как инновационный потенциал, который ориентирован на реализацию межкультурного диалога	Е.Г. Тарева (2011, - 2017), Е.Н. Цай и Н.М. Дуржан (2022), Д.К. Воронина и А.Н. Шамов (2021)
лингвопедагогический подход	направлен на приобщение личности к иноязычной культуре, где развитие личности занимает главную роль	А.Н. Яковлева (2011)
литературоведческий подход	изучение художественной речи со стороны системы поэтического языка	М.Л. Новикова и И.М. Крапивная (2013)
лингвистический подход	изучение литературного произведения через язык	
коммуникативно-этнографический подход	обучает не только иностранному языку, но и культуре в аутентичных условиях	А.А. Дудин (2015)
дискурсивный подход	обеспечивает изучение языка в массиве дискурсивных практик, учитывая целый ряд экстралингвистических факторов для формирования дискурсивной компетенции	Е.П. Денисова (2016)
культурологический подход	соизучение языка и культуры с целью формирования высококультурного и интеллектуально развитого человека	В.В. Медведева (2016)
жанрово-ориентированный подход	направленность языкового образования на овладение речевой деятельностью в жанровом аспекте путем целенаправленного освоения жанровых форм повседневной, публичной и/или профессиональной речи с опорой на модели жанров речи, актуаль-	И.А. Сотова (2017)

	ных для того или иного контингента учащихся	
этнокультурный подход	гармоничное развитие билингвальной личности, так как речь идет не только об усвоении родного и иностранного языков, но и ценностей родной и иноязычной культуры	О.В. Легостаева (2019)
социокультурный подход	моделирование культурного пространства общества, используя его социализирующие свойства	
поликультурный подход	воспитывает уважительное отношение к индивидуальности	
культурно-аксиологический подход	формирует материальные и духовные ценности, систематизирует фрагменты профессиональных знаний	Д.К. Воронина и А.Н. Шамов (2021),
транскультурный подход	направлен на подготовку обучающихся к участию в межкультурном общении с использованием иностранного языка в условиях полиэтничного и поликультурного мира	Н.В. Языкова и А.А. Будникова (2021)
модульный подход	направлен на раскрытие когнитивных и личностных характеристик, развивает профессиональные способности, знания и умения	Н.Н. Гавриленко (2010), А.П. Василькова и Л.Е. Рудакова (2015)
лингвопрагматический подход	основывается на теории лингвопрагматики и является осмыслением отношений между языком и реальной аутентичной ситуацией его употребления	А.В. Малёв и А.И. Мосалова (2013)
продуктивный подход	представляет собой лингводидактическую систему и использует эффективные приемы обучения инновационных лингводидактических технологий	О.М. Буртасенкова (2014)
полипарадигмальный подход	сочетание парадигм, которые направлены на решение разного рода задач, например, формирование профессиональной компетенции	Ю.М. Шемчук и М.Д. Гусева (2020)
практико-ориентированный подход	приобретение необходимых профессиональных знаний, развитие творческого мышления и формирование творческой личности, который может корректироваться с учетом образовательной программы	А.Е. Дельва и А.В. Карпов (2020)

субъектоцентрированный подход	в поликультурном образовании соблюден баланс в сохранении гражданской идентичности и уважения норм другой культуры	М.И. Алдошина, Э.П. Комарова, С.А. Бакленева и В.А. Федорова (2021)
субъектно-контекстный подход	эффективен в организации самостоятельной деятельности обучающихся в высшей школе касательно будущей профессии, потому как такие психолого-педагогические условия активизируют развитие индивидуальности, интеллектуальной активности, креативности, самостоятельности и благоприятно влияют на диалог культур	Э.П. Комарова и С.А. Бакленева (2022)
синергетический подход	синергетика в рамках обучения иностранным языкам в пределах определенной корпоративной культуры	А.И. Мухина (2017), А.С. Лазарева (2020)
	своеобразный синтез элементов разных миропониманий, который приводит к возможному сближению культур	А.А. Колосова и Н.В. Поплавская (2013)
системно-деятельностный подход	обогащает образовательный процесс, предоставляя возможность использовать современные технологии, проектную деятельность, информационно-коммуникационные технологии, а также обучение в сотрудничестве и команде	Д.Я. Новикова (2014), Т.Н. Галинская и Н.Г. Костина (2017)
природа-деятельностный подход	построение и осуществление учебно-воспитательного процесса, направленного на развитие целостного мышления, изначально заложенного в человека природой, в котором развитие личности учащегося основано на природосозидательной деятельности, нацеленной на преобразование духовного внутреннего мира и материального внешнего мира как единой самоорганизующейся открытой системы	Н.Н. Сергеева и Е.В. Копылова
студентоцентрированный подход	трансформация простого преподавания на учение как активную образовательную деятельность студента	Н.В. Гузенко и С.А. Жемчугова (2014)
креативный подход	способ научиться иначе преподнести информацию обучающим-	Е.В. Чернышова (2016)

	ся	
дифференцированный подход	комплекс дидактических условий, который учитывает типологические особенности каждого обучающегося и дифференцирует (отбирает) содержание, цели и методы обучения	И.В. Панченко (2016), Т.В. Варяanko (2020)
стратегический подход	системность, осознанность и гибкость в обучении	Н.А. Леушина (2017)
творческий подход	делает процесс обучения насыщенным, динамичным и занимательным	З.А. Киселева (2017)
интегративный подход	взаимодействие между преподавателем и обучающимися при помощи информационных технологий, которые направлены на формирование учебного контроля, создание условий для самообразования и совершенствования	Н.Н. Гавриленко (2019)
индивидуальный подход	выбор способов, приемов и учет темпа обучения согласно индивидуальным особенностям каждого обучающегося в группе	К.И. Кубачева, Т.А. Балева и О.В. Сулова (2020)
персонализированный подход	тесное взаимодействие преподавателя и обучающегося, которое обеспечивает условия для дальнейшего самообразования не только обучающегося, но и педагога	Е.Ю. Петрова и Т.В. Ершова (2022)
инновационный подход	применение инновационных технологий в процессе обучения иностранным языкам с использованием новых технических средств	Н.А. Миролубова (2017)
экосистемный подход	помогает рассматривать процесс обучения иностранным языкам в комплексе всех его составляющих как систему, что способствует более качественному усвоению иностранного языка	Е.Б. Андреева (2021), М.Н. Ветчинова (2023)