

# ПРИНЦИПЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ



## Аннотация

Статья продолжает обсуждение интеллектуально ориентированного направления в методике обучения иностранным языкам как эволюционной трансформации когнитивно-коммуникативного подхода в языковом образовании. В статье подробно раскрываются основные принципы данного направления: развитие эрудиции, интеллектуальная самоидентификация, интеллектуальная социализация, интеллектуальная продуктивность.



## Abstract

### **PRINCIPLES OF INTELLECTUALLY ORIENTED LANGUAGE EDUCATION**

The article continues the discussion of the intellectually oriented methodology of teaching foreign languages as an evolutionary transformation of the cognitive-communicative approach in language education. The article details the main principles of this methodology: the development of erudition, intellectual self-identification, intellectual socialization, intellectual productivity.



## Ключевые слова

**языковое образование, самоопределение, интеллектуально ориентированное образование, эрудиция, интеллектуальная социализация, интеллектуальная продуктивность**



## Keywords

**language education, self-determination, intellectually oriented education, erudition, intellectual socialization, intellectual productivity**

В нашей предыдущей статье были обоснованы признаки эволюционной трансформации когнитивно-коммуникативного подхода в языковом образовании и было представлено в самых общих чертах понимание интеллектуально ориентированного направления в методике обучения иностранным языкам (применительно к старшей ступени общеобразовательной школы и языковому вузу). В настоящей статье, которая логически развивает идеи предыдущей, мы постараемся выделить принципиальные основания уточненного подхода и кратко охарактеризовать их значимость для нашей дисциплины. К таким основаниям мы относим следующие: *развитие эрудиции, интеллектуальную самоидентификацию, интеллектуальную социализацию, интеллектуальную продуктивность.*

### **1. РАЗВИТИЕ ЭРУДИЦИИ**

«Эрудиция», «эрудированность» означает просвещенность, интеллектуальное развитие в области науки и культуры, которое происходит не только за счет

систематической учебы, но и благодаря собственному творческому интеллектуальному поиску, размышлениям и интерпретации (ср.: [1]). Важная задача нашей универсальной дисциплины — учить разбираться в потоках противоречивой информации из многочисленных источников на разных языках. Другая задача, связанная с первой, — формирование широкого кругозора, способности посмотреть на проблему с разных позиций и точек зрения. Известно, что узость взглядов можно считать одним из видов шовинизма, когда часть картины мира отвергается как несущественная. Основные инструменты развития эрудиции — критическое и креативное мышление, которые взаимосвязаны. Отличие в том, что первое носит более рецептивно-аналитический характер, второе в большей степени продуктивно; критическое мышление может рассматриваться как основа для креативного [6, 7, 10]. Главное в нашем случае — чтобы эти типы мышления не были «привязаны» только к одной языковой системе, не были ориентированы лишь на систему ценностей какой-либо одной культуры, на избранный социокультурный аспект и пр. Оба типа мышления могут развиваться только в парадигме множества: с языковой точки зрения — множества языковых систем, с социокультурной — множества взглядов, в том числе противоречивых, что формирует гибкое сознание.

Развитие эрудиции в современном языковом образовании должно опираться на понимание полилингвальной и поликультурной компетенции в новой версии CEFR, так как эта компетенция сама по себе уже является признаком эрудированного человека в области языков и культур [12]. На наш взгляд, такую опору следует осуществлять на языковом и содержательном (предметном) уровнях. В свою очередь, на первом из них языковые явления могут рассматриваться с формальной (собственно языковой), понятийной и глубинной (концептуальной) сторон. Языковая сторона обеспечивает понимание (взаимо)связей лингвистических явлений в разных языках, учит находить источник этих явлений. Задания должны пробуждать интерес к самостоятельному анализу, поиску, выявлению языковых закономерностей. Например: **«Что объединяет перечисленные слова в разных языках (какова их этимология)? Проанализируйте формальные и семантические сходства:** англ.: *spectacles, spectators*; нем.: *das Spektrum, die Inspektion*; рус.: *спектакль, аспект*». Или: **«Проанализируйте модели словообразования, используемые в немецком языке при заимствовании существительных и глаголов из английского. Какие выводы вы можете сделать?»** Типичным для таких заданий должна стать постановка проблемной языковой задачи, поэтому задания могут иметь форму, например, «языковых пропорций», ребусов, стимулировать языковую догадку и пр. [5].

Работа с понятийной стороной языкового уровня должна, на наш взгляд, начинаться с изучения правил непротиворечивого определения объекта, процесса или явления, то есть с формирования умения дефиниции. Владение этим умением позволяет не только четко и точно определять те или иные слова и устойчивые выражения, но и развивает способность к четкому пониманию предмета речи, формулированию краткого и точного высказывания. При обучении точной характеристике того или иного понятия полезно предлагать задания на корректировку неверных или неточных дефиниций. Развитию полилингвальной эрудиции на понятийном уровне способствуют задания на контрастивные сопоставления, целью которых является понимание (обнаружение, открытие) разного объема значения похожих слов / выражений в разных языках. Так, например, учащимся необходимо определить, какое слово точнее передает смысл высказывания при переводе с одного изучаемого языка на другой (немецкий-английский и наоборот), а также прокомментировать семантические отличия:

**watch/clock/o'clock**

- a) Schau mal bitte auf deine **Uhr** – wie spät ist es?
- b) Die **Uhr** im Nebenzimmer schlägt Mittag.
- c) Würdest du bitte die Musik leiser drehen, es ist doch zwei **Uhr** nachts!

Более сложными, но зато и более интересными с познавательной точки зрения являются задания на сопоставление структуры, содержания и объема значения устойчивых выражений. В ряде случаев такие задания могут трансформироваться в учебно-исследовательский проект. Например: **Какое из продолжений соответствует устойчивому выражению: а) в русском, б) английском, в) немецком языках? (В ряде случаев есть несколько вариантов). Чем обусловлены различия в этих фразах? В каких еще языках можно встретить подобные выражения? В чем отличия?**

1. Каждый... (Хинц и Кунц; встречный и поперечный; Том, Дик и Гарри).
2. Он ест... (как конь / лошадь / слон; как портной; за четверых).
3. Он спит... (как бревно; как мешок; как сурок; без задних ног).

Проблемно-познавательный характер могут иметь задания, предполагающие анализ этимологии и социокультурной обусловленности значения фразеологических единиц в разных языках. Например, следующие фразеологизмы имеют некоторые формальные сходства, однако два из них (русский и английский) имеют одинаковое значение, хотя и основанное на разных исторических фактах: «делать что-либо бессмысленное, бесполезное»; а у немецкого фразеологизма значение совсем иное – «идти с повинной» – и тоже имеет историческое основание: «*Carry coals to Newcastle*», «идти в Тулу со своим самоваром», «*nach Kanossa gehen*».

При работе с самой сложной концептуальной / глубинной стороной языка требуется особая система заданий. Она была ранее обоснована нами [см. 3, с. 319–321], поэтому здесь мы лишь вкратце о ней напомним.

1. **Подготовительно-ориентирующие задания.** Они дают первое представление о различиях в понимании привычных для нас языковых единиц в зависимости от особенностей национальной культуры – например, о культурно обусловленном различии восприятия цветов (черный, белый, красный, серый и пр.).
2. **Ознакомительные задания.** Эти задания продолжают знакомить с различием в концептуальном «наполнении» языковых единиц. Учащиеся должны самостоятельно обнаружить это различие на основе познавательных материалов: например, текстов, где описаны ситуации, демонстрирующие различия ассоциативных представлений носителей разных языков и культур об одном и том же понятии – допустим, англ. *space*, нем. *Raum*, рус. *пространство*.
3. **Контекстные задания.** Цель этих заданий – «проверка на прочность» выработанного концептуального представления о специфике изученных лексических единиц при включении их в контекст.
4. **Проблемные задания.** Этот тип заданий реализуется исключительно в рамках коммуникативных ситуаций проблемного (преимущественно межкультурного) характера и предусматривает ряд шагов: ознакомление с проблемной ситуацией, вычленение проблемного понятия, обсуждение идей, как преодолеть возникшее из-за разного понимания недоразумение, разыгрывание ситуации с предложенным решением. В данном случае наиболее очевиден переход от критического к креативному мышлению (ср. также [9]).

Последнее (по очереди, но не по значимости), на что стоит обратить внимание в рамках языкового уровня развития эрудиции, — это необходимость формирования холистического восприятия языковых единиц и явлений. Например, *дождь* как явление природы и как способ создания выразительности в литературе и киноискусстве; *рамочная конструкция* как особое синтаксическое явление в немецком языке и, опять же, как литературный прием. Во-первых, такая практика сделает процесс овладения языком еще более увлекательным, во-вторых, сформированные умения учащийся сможет перенести на более широкий контекст: целостное восприятие окружающего мира, стремление к многостороннему взгляду на каждый факт и каждое явление.

Перейдем к рассмотрению развития эрудиции на содержательном уровне. Полагаем, в качестве содержательной опоры должны выступать так называемые культурные универсалии [15]: понимание времени, пространства, взаимоотношений и пр. Универсалия играет роль центрального концепта, вокруг которого выстраивается содержание: таким образом, чтобы обеспечить возможность многостороннего интегративного взгляда на мир через призму данной универсалии. Многоплановость и интегративность восприятия создаются благодаря двухвекторной работе с содержанием: в «вертикальной» и «горизонтальной» проекциях. Рассмотрим для примера понятие «конфликт». При обсуждении этого понятия в вертикальной проекции мы движемся от локального к глобальному уровню и рассматриваем проявления конфликта: а) в самом себе (как внутренние противоречия человека), б) в семье, кругу друзей, в) в социальном окружении, г) на уровне государства, д) на уровне международных отношений. При этом мы обсуждаем, как каждый случай воспринимается и оценивается в изучаемых культурах, и — самое главное — побуждаем учащегося соотнести себя с определенной позицией. В горизонтальной проекции мы берем плоскость одного из уровней, перечисленных выше, и рассматриваем проблему в разных социокультурных сферах этой плоскости: в повседневной жизни, в профессиональной/деловой культуре, в искусстве, науке и т.п.

Существенным для содержательного уровня является развитие культуры работы с информацией на разных языках, и этому также следует обучать. Необходимо формировать критическое восприятие информационной среды: умение отличать факты от мнений (на основе контекста, использования особых грамматических форм и пр.), владение приемами верификации информации (например, необходимость перепроверки сообщения в трех независимых источниках на разных языках, критический подход к выбору источников, умение различать «качественные» и «бульварные» СМИ), умение отделять объективную информацию от «фейков», с какой бы стороны и на каком бы языке они ни транслировались. Критическое восприятие получаемой информации способствует более осознанному созданию собственных высказываний, о чем будет сказано далее.

## **2. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ**

Гуманизация образования, традиционно понимаемая как учет интересов, склонностей и способностей обучающегося, должна иметь направленность на воспитание ответственного самоопределения и установку на созидательную самореализацию учащегося. Образовательная задача нашего учебного предмета состоит в развитии самосознания, в стимулировании осознания индивидуальных особенностей субъекта, склонностей к определенным видам деятельности, собственной позиции в жизненном пространстве. Эту работу важно начинать уже в начальной школе. Ранее нами была

представлена методика развития индивидуального, личностного и жизненного самоопределения на уроках иностранного языка с учетом культурных контекстов «автономной реальности» детства [4], объединяющей три типа реальности: *объективную* (в родной и изучаемой культурах), *сказочную* (также в обеих культурах) и формируемую в результате их взаимодействия *индивидуальную автономную* реальность ребенка. Нами был обоснован корпус продуктивно-игровых заданий, позволяющих совместить учебную деятельность и деятельность самопознания в значимых «пространствах» детской культуры: пространстве одушевленных существ и неодушевленных предметов, пространстве личного обитания, реальном и сказочном *гео-пространстве, пространстве детской автономной коммуникации*. Благодаря актуализации этих областей детского мира через систему заданий мы формируем у учащегося основы осознанной самоидентификации через продуктивную деятельность: «конструирование» и описание дома мечты (осознание себя и своих предпочтений в жизненном пространстве), презентацию карты сказочной страны, где сочетаются культурные, природные, географические особенности разных стран (города, животный мир и т.п.), за счет чего происходит первичное осознание своих предпочтений, которые в дальнейшем (при взрослении) повлияют на свободный выбор собственной идентичности.

Заложенные основы самоопределения непрерывно развиваются и уточняются. На более старших этапах обучение иностранному языку должно быть направлено на сознательное, осмысленное, опирающееся на развиваемую эрудицию (см. выше) определение своего места и своей роли в (поли)культурном, профессиональном, социальном, политическом, религиозном, гендерном и других пространствах. Это можно и нужно осуществлять во взаимосвязи с развитием кругозора на языковом, понятийном и предметном / социокультурном уровнях, при этом неизбежны взаимопроникновение, интеграция «традиционных» тем. Например, при обсуждении темы «Жилище» демонстрация понятийного наполнения ключевых слов *home / house* может быть представлена на основе аутентичных материалов – статей, интервью, видеоблогов и пр., – дающих возможность осознать значение и иерархию ценностей, заключенных в соответствующем понятии. Так, разбирая понятие 'home' как «дом» / «домашний очаг», сравнивая восприятие этого понятия в других близких инофонных культурах (напр., немецкое 'das Heim'), мы выходим в обсуждение понятия семьи и семейных ценностей в изучаемых культурах, сопоставляем типологии семей в соответствующих странах, анализируем причины различий. При этом важно, чтобы обучающийся не просто проанализировал, а определил свое место в обнаруженной им системе ценностных координат и обоснованно представил его. Для этого полезно обучать структурной модели мини-самопрезентации (например: «На данный момент для меня в жизни самое главное [карьера / отношения / дети / ...] / [... для меня важнее, чем...]. По характеру я скорее [независимый / (не)самостоятельный / (не)любящий личное пространство / ...]. Поэтому для меня домашний очаг – это [традиционная семья / бездетная семья / отношения в партнерстве / ...]. Судя по изученной статистике, такой тип отношений наиболее типичен для ...»). К каждой озвученной самопрезентации могут быть заданы вопросы со стороны обучающихся, занимающих другие позиции в ценностных координатах; однако любое обоснованное представление должно приниматься с уважением и ни в коем случае не подвергаться никакой форме дискриминации, моббинга и т.п.

Продолжая данный пример, отметим, что аналогично мы поступаем с понятием 'house'. Анализируя пространство обитания, наиболее подходящее

для выбранного типа «домашнего очага», мы можем начать с рассмотрения достоинств и недостатков собственных домов, перейти к изучению типов домов в разных культурах, затронуть тенденции в архитектуре и сделать обоснованную презентацию особенностей своего будущего дома, пояснив, как отразятся черты жилищной культуры разных стран на собственном жилище.

Таким образом, последовательно двигаясь через культурные универсалии, обучающийся постепенно и осознанно выстраивает собственную иерархию ценностей на основе понимания их значения в разных культурах и принимая для себя ту или иную позицию / точку зрения. На протяжении всего периода обучения (прежде всего, в старших классах и языковом вузе) может происходить работа над *поликультурным автопортретом*, который представляет собой профиль иерархии культурных ценностей пользователя, наглядно демонстрирующий его разноплановую / разностороннюю самоидентификацию. В таблице 1 представлен простой статичный вариант такого автопортрета. На протяжении обучения пользователь фиксирует значимость представленных ценностей для разных культур (через краткие описания или просто цветом: например, «зеленый» – большая значимость, «желтый» – средняя, «красный» – низкая, «черный» – отрицательная). Он также определяет степень значимости этой ценности для себя и закрашивает квадратик в первом столбце в соответствующий цвет. В последнем столбце он приводит конкретные примеры. Описываемый автопортрет может иметь интерактивную форму и заполняться с регулярной периодичностью. В этом случае он сможет показать динамику изменения поликультурного профиля пользователя на протяжении определенного периода.

**Табл. 1**  
**Поликультурный автопортрет**

| Ценность                      | Значимость в близком окружении (семья, друзья) | Значимость в социуме родного города (области, республики и пр.) | Значимость в родной культуре в целом | Значимость в изучаемой культуре | Значимость в культуре п1 | Примеры проявления данной ценности в моей жизни |
|-------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|--------------------------|-------------------------------------------------|
| Семья                         |                                                |                                                                 |                                      |                                 |                          |                                                 |
| Друзья                        |                                                |                                                                 |                                      |                                 |                          |                                                 |
| Карьера                       |                                                |                                                                 |                                      |                                 |                          |                                                 |
| Свобода                       |                                                |                                                                 |                                      |                                 |                          |                                                 |
| Личное пространство           |                                                |                                                                 |                                      |                                 |                          |                                                 |
| Гражданственность, патриотизм |                                                |                                                                 |                                      |                                 |                          |                                                 |
| ...                           |                                                |                                                                 |                                      |                                 |                          |                                                 |

Обобщая сказанное в этом пункте, отметим, что интеллектуальная самоидентификация означает ориентацию языкового образования на развитие самостоятельности в разных видах самоопределения, развитие способности принимать независимые решения и понимание степени ответственности за каждое из них, что знаменует переход к следующему принципу.

**3. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ**

Мы предлагаем различать две взаимосвязанных сущности / ипостаси этого принципа в контексте интеллектуально ориентированного языкового

образования. Первая представляет собой деятельностное воплощение предыдущих принципов в условиях самостоятельного и осознанного выбора своей социальной среды. Существует ряд «каналов» социализации: например, институциональный, образовательный, повседневный и др. [2]. Задачей языкового образования является моделирование (а в некоторых случаях — и осуществление в реальности) процесса социализации обучающегося в названных областях посредством коммуникативной деятельности в кросс-культурных ситуациях; при этом обучающийся должен получить возможность осознать свои склонности и интересы и в итоге определить свои коммуникативные роли в разных видах социальной деятельности. Задания, предлагаемые учащимся, должны формировать социальную компетенцию, обучать использованию дискурсивного формата (типа высказывания, способа создания коммуникативного продукта и пр.), обеспечивающего возможность социального самовыражения субъекта в определенной сфере при переходе от моно- к поликультурным коммуникативным действиям. В этой связи считаем важным отметить, что в Рязанском государственном университете уже на протяжении нескольких лет мы обучаем студентов созданию современных иноязычных «медиапродуктов», содержание которых затрагивает локальные особенности и проблемы самых разнообразных областей социальной деятельности (инфраструктура, туризм, урбанистика, образование, экология и пр.) и должно быть так представлено «глобальному» читателю / слушателю / зрителю (носителю других языков и культур), чтобы заинтересовать его. Такая работа включает в себя несколько этапов: анализ наиболее существенных проблем на локальном уровне (в рамках выбранной тематики), оценка и обоснование их значимости на глобальном уровне (исследование, как эти проблемы решаются в других странах), определение формата медиапродукта, который будет доступен широкой поликультурной аудитории (креолизованный текст определенного жанра в виде поста в блоге, аудио- или видеоподкаст, сюжет в видеоблоге и пр.), подготовка макета или сценария, доработка с точки зрения языка, структуры и смысловых акцентов (которые должны быть понятны и интересны представителям иных культурных сообществ), создание итогового продукта и его презентация, изучение полученных откликов (комментариев), ответы на некоторые из них, выводы. Таким образом происходит социализация в глобальном пространстве на основе осмысления локальных вопросов и презентации собственной позиции; одновременно развивается социальная компетенция при работе в группе / команде, происходит осмысление своей роли в выбранной области.

Вторая ипостась этого принципа заключается в воспитании интеллектуальной гражданственности. Переходные и кризисные периоды развития общества часто характеризуются изменчивостью, непредсказуемостью, незапланированными переменами. Люди чаще, чем обычно, меняют место работы, город и страну проживания, наконец, и само гражданство. Вместе с тем языковое образование, благодаря своему поликультурному глобальному потенциалу, должно иметь задачу развития универсального базового качества — гражданской сознательности, которая означает сознательное, заинтересованное, неравнодушное отношение к месту своего пребывания, понимание его индивидуальных особенностей и перспектив развития в контексте глобальных тенденций (ср. [13, 14]), ориентацию на сохранение локальной уникальности и одновременно усиление глобальной значимости. Полагаем, это осуществимо в рамках обучения иностранному языку благодаря реализации двух стратегий:

- а) вовлечение обучающихся в учебно-исследовательскую деятельность социально значимого характера, предполагающую анализ разных источников на разных языках, объективные выводы на основе статистики и пр.,

результаты которой актуализируются в рамках деловых игр (например, пресс-конференции по проблемам перспективного развития региона с приглашением «иностранных» журналистов, парламентских дебатов и т.п.);

- б) осуществление сознательных и ответственных коммуникативных действий по результатам учебно-исследовательской деятельности и проведенных деловых игр: например, подготовка материала (текстового, аудиовизуального, интерактивного) для реальных интернет-изданий на разных языках, пост / аудиовизуальный подкаст в блоге и пр. (см. выше описание опыта обучения созданию медиапродуктов).

Языковое образование в контексте описываемого принципа должно поддерживать становление личности, осознающей себя гражданином своей страны и одновременно гражданином мира, способной выступить посредником, готовой к преодолению сложных и конфликтных ситуаций путем диалога и компромисса. Речь также идет о воспитании человека, который ориентируется в разнообразии противоречивых глобальных тенденций и понимает способы и ценность компромиссных решений на локальном уровне.

Еще одним приоритетом языкового образования в плане развития интеллектуальной гражданственности должно оставаться воспитание иммунитета ко всем видам шовинизма. И особенно это актуально сегодня, когда встает вопрос о культуре субъекта в информационном пространстве, где массивы информации разного качества, смешанные факты и «фейки» на любом языке в немалой степени способствуют развитию «культуры отмены». Сейчас мы наблюдаем весьма настораживающую тенденцию, когда людям и целым странам сложно сплотиться вокруг позитивно-созидательной деятельности в трудных обстоятельствах (вспомним период пандемии), но легко происходит сплочение вокруг отрицания, вокруг фактора «против». Языковое образование может внести свой вклад благодаря обучению на основе проблемных ситуаций стратегиям поддержания коммуникативного взаимодействия в сложных социальных условиях: а) объективному анализу противоречий и точек соприкосновения (взаимных интересов); б) определению направлений сотрудничества в рамках взаимных интересов; в) поиску возможностей компромисса по проблемным вопросам. Названные стратегии можно отрабатывать при моделировании ситуаций на разных уровнях — от межличностных до международных.

#### **4. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ПРОДУКТИВНОСТЬ**

Данный принцип подразумевает сознательную и ответственную, ориентированную на индивидуализированный оптимальный результат организацию своей учебно-коммуникативной деятельности в аудиторное время и в рамках самостоятельной работы (в том числе в повседневной жизни). При этом результат (продукт) деятельности обучающегося должен быть значим как для него самого, так и представлять ценность для его микросоциума (одноклассников, одноклассников, партнеров по коммуникации).

В рамках «формального» (институционального) образования обучающийся должен иметь возможность выбора уровня сложности задания, степени самостоятельности его выполнения, исходя из своих задач, интересов и перспектив набора того или иного количества баллов за соответствующий уровень. Кроме того, презентация результатов выполнения более сложных заданий должна обеспечивать возможность подключения к взаимодействию учащихся, выполнивших более легкие задания (например, они могут задавать вопросы, давать краткие комментарии), что позволит им получить дополнительные

баллы, а выполненные «легкие» задания (например, классификация слов по определенным признакам) будут служить ступенью для тех, кто выполняет более сложные. Конкретный пример такой организации системы заданий по теме «*Gesund essen, gesund leben*» («Здоровое питание – здоровая жизнь») см. в нашем пособии [8, с. 34–40].

Описываемый принцип должен реализоваться и в сознательном выборе обучающимся формы и жанра высказывания. У любого человека существуют свои предпочтения относительно формы коммуникации: кому-то комфортнее обсудить какой-либо вопрос лично или по телефону (устная интеракция), другому – написать электронное письмо (письменное высказывание) либо общаться через сообщения в мессенджере (письменная интеракция), и т.п. При наличии необходимого минимума заданий на каждый вид речевой деятельности обучающемуся должно быть предоставлено право в значительной степени самостоятельно выбирать форму высказывания или взаимодействия. Вместе с тем, учащийся должен иметь представление о соответствии выбранных формы и способа общения регистру коммуникативной ситуации. Например, некорректно отправлять деловое письмо через мессенджер или социальную сеть. Это означает, что следует уделять существенное внимание жанровой составляющей обучения речевому общению: структурным, стилистическим и содержательным особенностям повседневных и деловых жанров, контексту, в котором они используются (и где они не допустимы) и пр. Сознательный выбор учащимся жанра высказывания должен обуславливаться и его профессиональной самоидентификацией, его планами использования языков в той или иной профессионально-коммуникативной сфере общения. Это означает, что одно и то же задание (например, рассказ о прошедшем городском празднике) кто-то выполнит в виде журналистского репортажа, кто-то – в форме комментария для туристов, а кто-то подготовит презентацию-отчет о количественных показателях с прогнозом и рекомендациями для следующего года.

Реализация принципа интеллектуальной продуктивности в контексте «информального» языкового образования (в повседневной жизни) происходит в условиях еще большего усиления метакогнитивного характера обучения [11] за счет сознательно планируемой стратегии использования иностранных языков в повседневности и способов актуализации полученных результатов в рамках институционального образования. Это возможно благодаря разработанному нами и прошедшему многолетнюю апробацию инструменту – картам целеполагания, планирования и рефлексии повседневного самообучения иностранному языку, а также разработанной технологии их использования. В наших предыдущих публикациях мы описывали разные варианты названных карт и способы работы с ними; наиболее подробное описание технологии см. в [8, с. 59–62].

Итак, в этой статье мы предприняли попытку обосновать принципы интеллектуально ориентированного языкового образования, которые призваны обеспечить становление таких характеристик обучающегося, как языковая и поликультурная эрудиция, готовность к независимому и ответственному самоопределению на основе осознания своей идентичности, социальной ответственности, личностной свободы и готовности к самовыражению через социально-коммуникативную деятельность на локальном микроуровне и глобальном / межкультурном макроуровне. Предложенный нами перечень принципов, а также их содержательное наполнение, безусловно, открыты для дальнейших обсуждений.



1. Акмеологический словарь / А. А. Деркач (ред.). – М.: РАГС, 2004. – 161 с.
2. Актуальные каналы социализации личности: от теории к технологиям: коллективная монография / В. П. Сергеева, Л. С. Подымова, Г. В. Сороковых [и др.]. – М.: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2013. – 168 с.
3. Взаимодействие языков и культур: от диалога к полилогу / О. В. Афанасьева, К. М. Баранова, Н. В. Барышников [и др.]. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ ВКН», 2021. – 328 с.
4. Колесников А. А. Обучение иностранному языку в начальной школе с учетом «автономной реальности» детства // Начальная школа, 2019. – № 12. – С. 32–39.
5. Колкер Я. М., Устинова Е. С. Роль родного языка в обучении иностранному // Иностр. языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 20–28.
6. Михайлова А. М. Развитие критического и креативного мышления на уроках с использованием ИКТ: теоретические основания и практические примеры // Информатика и образование. – 2021. – № 6 (325). – С. 43–50.
7. Мороз В. В. Обучение студентов университета навыкам критического и креативного мышления // Глобальный научный потенциал. – 2015. – № 1 (46). – С. 30–33.
8. Развитие самостоятельности учащихся на занятиях по немецкому и русскому языкам как иностранным. От теории к практическим решениям / А. А. Колесников, Л. А. Алексанова, У. Бер [и др.]. – Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien; Faszination Media+Event GmbH, 2021. – 132 с.
9. Тарева Е. Г. Инновационное моделирование кейсов по межкультурной коммуникации // Бизнес. Образование. Право, 2018. – № 4 (45). – С. 398–404.
10. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности: моногр. / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – М., 2020. – 472 с.
11. Щепилова А. В. Когнитивизм в лингводидактике: истоки и перспективы // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование, 2013. – № 1 (11). – С. 45–55.
12. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. – Strasbourg: Council of Europe, 2018. – URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения: 18.02.2023 г.).
13. Hanvey R. G. An attainable global perspective // Theory into Practice, 1982. – 21:3. – Pp. 162–167.
14. Horton J. S. A global perspective in education: toward a clearer understanding: PhD dissertation. – URL: [https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws\\_etd/send\\_file/send?accession=osu1487156696796426&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=osu1487156696796426&disposition=inline) (дата обращения: 18.02.2023 г.).
15. Maletzke G. Interkulturelle Kommunikation: Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. – Opladen: Westdeutscher Verlag, 1996. – 226 p.

