

УДК 378.147:811.111'233'243:37.026

### СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Е. А. Карабутова

*Белгородский государственный научный исследовательский университет (НИУ «БелГУ»)*

Поступила в редакцию 28 августа 2012 г.

**Аннотация:** *статья посвящена анализу современных методологических подходов к формированию конкурентоспособного специалиста, умеющего общаться на иностранном языке в профессиональной коммуникации. Автором определены цели и задачи обучения студентов иноязычной коммуникации в высшей профессиональной школе России, показаны методические аспекты формирования языковой личности.*

**Ключевые слова:** *методологический подход, профессиональная коммуникация на иностранном языке, когнитивная, коммуникативно-когнитивный метод обучения, языковая личность.*

**Abstract:** *the article is devoted to the analysis of modern methodological approaches to the process of training competitive specialists in foreign language professional communication in the universities of Russia. The author determines the main aims and ways of teaching foreign language to students of higher professional school, shows methodical aspects of formation of linguistic identity.*

**Key words:** *methodological approach, professional communication in a foreign language, cognition, communicative-cognitive style of teaching, linguistic identity.*

Обучение иностранным языкам в отечественной высшей профессиональной школе на современном этапе требует новых подходов, так как вступление России в Болонский процесс предполагает широкомасштабную подготовку студентов, готовых к обучению в рамках образования европейских университетов. Такая подготовка подразумевает обеспечение условий для формирования у студентов адекватной современному уровню знаний картины мира и развитие у них интереса к мировой и национальной культурам в целях естественного вхождения студентов в зону европейского высшего образования. В определении термина «подход» нам импонирует позиция В. Л. Скалкина, который считает, что «подход – это базирующаяся на теоретико-экспериментальной основе деятельность исследователя, направленная на изучение особо сложного явления или процесса с какой-то одной, представляющей наиболее важной его стороны, со стороны какой-то группы факторов или условий, в аспекте какой-то одной формы его существования» [1, с. 121–122]. Таким образом, нами рассматривается подход как методологическая концепция, как «теория строения и развития научного знания, исследующая проектирование методов научно-познавательной деятельности» личности в про-

цессе обучения иностранному языку студентов высшей профессиональной школы [2].

Такую задачу, на наш взгляд, позволяет реализовать **компетентностный подход**, развивающий у студента способность быть эффективным участником межкультурной коммуникации, т.е. развитие у студента черт вторичной языковой личности и есть собственно стратегическая цель обучения иностранному языку. Вторичная языковая личность обладает совокупностью способностей к иноязычному общению на межкультурном уровне и предполагает адекватное взаимодействие с представителями других культур. Она складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, т.е. «языковой картиной мира» носителей этого языка и «глобальной» (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность.

Компетентностный подход в обучении иностранным языкам предполагает формирование **основных компетенций языковой личности**: лингвистической (теоретические знания о языке), языковой (практическое владение языком), коммуникативной (использование языка в соответствии с ситуацией общения, навыки правильного речевого поведения), межкультурной (вхождение в культуру изучаемого языка, преодоление культурного барьера в общении).

**Лингвистическая компетенция** предполагает владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонетика, лексика, состав слова и словообразование, морфология, синтаксис простого и сложного предложения, основы стилистики текста. Обучающийся обладает лингвистической компетенцией, если он имеет представление о системе изучаемого языка. Выдвигается требование «изучать языковую способность идеального говорящего/слушающего, его языковые знания, его компетенцию... внутреннее состояние говорящего, языковые механизмы мозга, структуры представления в нем знания языка и т.п.» [3, с. 12]. Речь идет о стремлении рассмотреть языковые явления в диаде «язык и человек» [4, с. 212].

**Языковая компетенция** предполагает умение студента пользоваться системой знаний о языке на практике. Языковая компетенция с позиции Н. Хомского означает способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения [5].

Другие исследователи определяют языковую компетенцию как «способность обучающегося конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами русского языка, и использовать их в том значении, в котором они употребляются носителями языка в изолированной позиции» [6].

На первый план выдвигаются интеллектуальные характеристики «языковой личности», так как интеллект наиболее интенсивно проявляется в языке и исследуется через язык. «Языковая личность» понимается как субъект отношений и сознательной деятельности, определяющейся системой общественных отношений, культурой, что также обусловлено индивидуальными биологическими особенностями. В связи с этим «язык отражает взаимодействие между когнитивными, психологическими, коммуникативными, функциональными и культурными факторами», и его структура «является порождением двух важных факторов: один – внутренний (т.е. ум индивидуального говорящего), другой – внешний (а именно культура, общая с другими говорящими на том же языке)» [7].

Связь человека и языка подтверждает В. фон Гумбольдт, считающий, что «язык есть орган внутреннего бытия» человека [8, с. 47]; «язык – не просто внешнее средство общения людей, поддержания общественных связей, он заложен в самой природе человека и необходим для развития его духовных сил и формирования мировоззрения» (там же, с. 51); «именно язык... состоит с характером в теснейшем

и оживленнейшем взаимодействии» (там же, с. 55), «духовное развитие... возможно только благодаря языку...» (там же, с. 63); «языки неразрывно срослись с внутренней природой человека...» (там же, с. 65).

**Коммуникативная компетенция** (Е. А. Быстрова, И. А. Зимняя, Д. И. Изаренков, В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова, Н. М. Шанский и другие) предполагает знания «языковой личности» о речи, ее функциях, развитие ее умений в области четырех основных видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения, письма) на иностранном языке. Коммуникативная компетентность обучаемого иноязычному общению предполагает его способность к полноценному речевому общению во всех сферах человеческой деятельности, согласно установленным социальным нормам речевого поведения.

Таким образом, собственно коммуникативные умения и навыки – это умения и навыки речевого общения на базе сформированной лингвистической и языковой компетенций с учетом того, кто является участником иноязычного общения, в каких ситуативных рамках осуществляется общение и с какой целью.

Всякое коммуникативное взаимодействие в рамках дискурса (спонтанного или организованного) представляет собой реализацию тех или иных коммуникативно-когнитивных структур – фреймовых моделей, содержащих информацию социокультурного характера, или сценариев, отражающих взаимодействие участников коммуникации по типу «субъект – субъектных» отношений и опирающихся на доминирующее процедуральное знание (декларативное знание) [9].

По мнению М. Л. Макарова, в декларативной модели предметно-референтной ситуации темой фрейма является предмет общения, а темой сценария взаимодействия – тип взаимодействия, или общения, т.е. тип дискурса [10].

С точки зрения С. А. Сухих, типы дискурса выступают как коммуникативно-прагматические образцы речевого поведения, протекающего в определенной социальной сфере, т.е. они представляют свои собственные сферы общения, характеризующиеся набором некоторых взаимообусловленных переменных социально-дейктической компоненты сценария взаимодействия [11, с. 8–11]. К таким переменным относят социальные нормы и конвенции, ситуативный контекст (место и время речевого события, дистанция общения), социальные отношения и роли общающихся, степень знакомства собеседников, состав участников коммуникации, уровень формальности и др. Рассматривая диалогический дискурс, необходимо указать на характерную для него передачу коммуникативных ролей (turns). Мена коммуникативных ролей – важная категория анализа разго-

вора (talk analysis, Gesprächsanalyse) – также задействована в конструкции сценария общения, поскольку является одним из важнейших аспектов организации дискурса. В связи с этим некоторые лингвисты относят индексы мены коммуникативных ролей наряду с другими речеорганизующими средствами (дискурсные маркеры, акты коррекции и редактирования, акты поддержания внимания и проверки понимания и т.д.) в сферу дейксиса дискурса [12, с. 330–334], отмечая их метакоммуникативный характер. Однако, чтобы иноязычное общение состоялось, важно не только наличие в сознании каждого говорящего информационных «сгущений» (фреймов), но и способность переработать эти фреймы в языковые путем придания им свойства коммуницируемости.

Необходимо отметить, что формирование коммуникативной иноязычной компетенции в современных условиях направлено на выработку навыков и умений применять основные коммуникативные стратегии, которые широко используются в обществе: презентация, манипуляция, конвенция [13]. Обучение указанным коммуникативным стратегиям является важнейшей задачей дисциплины «Иностранный язык», так как язык – это мощное средство воздействия, и, общаясь, человек не просто сообщает или описывает какие-то объекты или ситуации внешнего мира, а интерпретирует их, управляет или пытается воздействовать на адресата, давая при этом объектам или ситуациям положительную или отрицательную оценку. Коммуникативные стратегии отличаются по уровню открытости, симметрии. По способу производимой коммуникации различают презентационный тип – пассивная коммуникация; манипуляционный тип – активная коммуникация, конвенциональный тип – интерактивная коммуникация. В соответствии с этим основным средством для презентации является послание, для манипуляции – сообщение, для конвенции – диалог. Задача презентационной стратегии – сообщение знания посредством презентации рекламного проекта или в ходе лекции. Осуществляя манипуляционную коммуникацию (ролевые игры), ее создатели преследуют цель управления ситуацией посредством управления поведением людей. В конвенциональной коммуникативной стратегии (дискуссия, круглый стол, ток-шоу) применяются технологии, нацеленные на управление ситуацией через взаимодействие и согласование поведения людей.

Из вышеизложенного следует, что коммуникативные стратегии обучения студентов вуза иностранному языку позволяют моделировать различные профессиональные ситуации в целях формирования навыков воздействия на адресата посредством иностранного языка, управления его поведением, согласования своего поведения с действиями других людей, а также сообщения им какой-либо информации.

**Межкультурная компетенция** – важный компонент современной подготовки студента высшей профессиональной школы. Ориентация образовательного процесса в системе языковой подготовки студентов на последовательное формирование межкультурной компетенции предполагает решение следующих задач:

– овладение нормами межкультурного общения на иностранных языках;

– социокультурное развитие студентов (изучение родного языка и родной культуры и иностранных языков и культур других народов, развитие у студентов умений и навыков представлять свою страну и культуру в условиях иноязычного межкультурного общения);

– формирование у студентов уважения к другим народам и культурам, готовности к деловому сотрудничеству и взаимодействию, совместному решению общечеловеческих и профессиональных проблем.

Итак, основное концептуальное и стратегическое направление межкультурной компетенции указывает на то, что в процессе обучения иностранному языку особое внимание следует уделять культуре и культурным ценностям страны изучаемого языка. Формирование данной компетенции способствует как пониманию различий, так и готовности жить с людьми других культур, языков и религий [14].

В рамках компетентностного подхода в обучении иностранным языкам возникает необходимость его реализации в соответствии с современными методами и технологиями. Перспективными и эффективными современными технологиями обучения иностранным языкам являются: дистанционное обучение посредством глобальной сети, информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), современные психолого-педагогические технологии (обучающие, ролевые, деловые игры и др.). Естественно, что в современной педагогике крайне перспективна технология коммуникативного обучения (Г. А. Китайгородская, Е. И. Пассов, В. Л. Скалкин и др.), т.е. обучения на основе общения с учетом личностных особенностей обучающихся, так как только личностный уровень позволяет интенсифицировать коммуникативную мотивацию, обеспечить целенаправленность говорения на изучаемом языке и т.д.

**Когнитивно-коммуникативно-деятельностный подход** основывается на единстве *трех* основных функций человеческого языка:

– *когнитивный процесс овладения языком* – репрезентация ментальных механизмов освоения языка и принципов их структурирования; *восприятие* знаний и природа процедур, регулирующих и структурирующих языковое восприятие (механизм организации семантической памяти и роль этой памяти в восприятии и в понимании речи); *производство*

подструктур (например, синтаксических, семантических, концептуальных и др.), фигурирующих в продуцировании речемыслительных высказываний;

– *процесс коммуникации* (умения использовать знания и навыки в целях коммуникации, для решения коммуникативно-познавательных задач);

– *деятельностный характер речи* (речь имеет и является ведущим средством и формой общения и обеспечивает условия полноценного существования человека в социуме).

Так, в центре внимания когнитивно-коммуникативно-деятельностного подхода находятся знания и механизмы, обеспечивающие процесс познания и формирования навыков и элементарных умений с их последующей реализацией в процессе коммуникации, т.е. процесс передачи речемыслительных высказываний от одного участника к другому в результате *первичной коммуникативной деятельности* – производство (продуцирование) речи и *вторичной коммуникативной деятельности* – восприятие речи [15].

Изучению проблем соотношения языка и мышления посвящены работы американских психолингвистов (Ч. Осгуд, Т. Себеок, Дж. Гринберг, Дж. Кэррол и др.), российских лингвистов (А. А. Леонтьев, И. Н. Горелов, А. А. Залевская, Ю. Н. Караулов и др.), в рамках которых изучались процессы порождения и восприятия речи, процессы изучения языка как системы знаков, хранящихся в мозгу человека, соотношение системы языка, ее использования и функционирования.

Как самостоятельное направление языкознания когнитивная лингвистика изучает язык как общий когнитивный механизм, отражающий основные структуры и закономерности человеческого мышления, т.е. «ментальные» основы понимания и продуцирования речи с точки зрения того, как структуры языкового знания представляются («репрезентируются») и участвуют в переработке информации (Кубрякова, 1994). В научном мире последних лет на передний план выступают системное описание и объяснение механизмов человеческого усвоения языка и принципы структурирования этих механизмов.

В когнитивной лингвистике принимается, что ментальные процессы не только базируются на репрезентациях, но и соответствуют определенным процедурам «разумного поведения как чему-то вроде вычисления» [16, с. 1]. Для остальных «когнитивных дисциплин» (особенно для когнитивной психологии) выводы когнитивной лингвистики ценны в той мере, в какой позволяют уяснить механизмы когнитивных вычислений в целом. Исследования П. И. Зинченко и А. А. Смирнова посвящены рассмотрению вопроса об изменении характера зависимости запоминания от того, с какими компонентами деятельности человека – мотивами, целями или ус-

ловиями выполнения действия – связан запоминаемый объект [17, с. 144].

В таком информационно-поисковом плане центральная задача когнитивной лингвистики формулируется как описание и объяснение внутренней когнитивной структуры и динамики говорящего–слушающего. Цель когнитивной лингвистики – в исследовании такой системы и установлении ее важнейших принципов, а не только в систематическом отражении явлений языка. Важно понять, какой должна быть ментальная репрезентация языкового знания и как это знание «когнитивно» перерабатывается, т.е. какая «когнитивная действительность».

Когнитивистская точка зрения формулируется в виде максимы: «Избегай говорить о чем-либо в обход когниции человека». Отсюда – один шаг до признания избыточности термина «референция»: если ты когнитивист, то имеешь право говорить только о денотации языковых выражений [18, с. 307]. Когнитивная лингвистика ставит перед философией языка проблему: как установить несамопроверчивость суждения в языковой форме без понятия «референция», без опоры на аксиомы «внешнего мира»? Когнитивисты надеются получить ответ на этот вопрос в рамках следующих теоретических проектов:

1. Построение теории интерпретации текстов (которые, как известно, иногда содержат взаимоисключающие суждения), объясняющей логический вывод на естественном языке – «речевое размышление».

2. Разработка науки о «работе мысли» человека, включающей теорию вычислимости смысла текста, т.е. установления его связности (логической несамопроверчивости), при этом связность суждений о мире, по мнению ученых, – коррелирует истинного существования мира.

Тесная связь лингвистики и психологии заключается в общем характере объяснения проблемы порождения речи на иностранном языке и понимания иноязычной речи, т.е. речемыслительной деятельности человека с когнитивной точки зрения. Именно «благодаря речи, устанавливаются основы социального поведения в группе людей, и именно через речь культурные традиции в значительной степени влияют на наш образ мыслей и действий» [19]. Это позволяет нам рассматривать речевую коммуникацию как культурно-специфическое явление.

Теорию Л. С. Выготского о деятельностном характере речи продолжил А. А. Леонтьев в своей концепции становления речевой деятельности, подчеркивая, что «речевой акт есть всегда акт установления соответствия между двумя деятельностями, точнее, акт включения речевой деятельности в более широкую систему деятельности в качестве одного из необходимых и взаимообусловленных компонентов

этой последней» [20, с. 19]. По мнению ученого, речевая деятельность, благодаря постоянному развитию значений слов и динамичности, подвижности их смысла, выступает как гибкая и пластичная система, создающая уникальную возможность с помощью ограниченного количества речевых средств отражать бесконечное многообразие окружающего природного, социального и культурного мира.

На современном этапе развития отечественной науки проблема онтогенеза речи как средства общения нашла свое отражение в психолого-педагогических исследованиях И. А. Зачесовой, М. И. Лисиной, Н. Д. Павловой, Ф. А. Сохина, Т. Н. Ушаковой и др. Так, в своих работах Ф. А. Сохин подчеркивает значимость развития речи для жизни человека, доказывая, что в основе развития речи лежит активный, творческий процесс овладения языком, формирования речевой деятельности. В свою очередь, Т. Н. Ушаковой речь рассматривается как наиболее универсальная и многообъемлющая семиотическая система. По ее мнению, с помощью речи человек способен выразить и передать окружающим его людям практически неограниченное содержание, характеризующее внешний мир и его самого. Данная точка зрения представляется чрезвычайно важной, поскольку позволяет рассматривать речевую иноязычную коммуникацию в схеме субъект-субъектного взаимодействия, в котором индивидуум занимает деятельностную, творческую позицию.

Данный подход представляется достаточно убедительным и продуктивным по отношению к обучению иностранным языкам, в частности английскому, поскольку позволяет по-новому взглянуть на методические проблемы обучения когнитивно-коммуникативному аспекту речевой деятельности одновременно с позиций и лингвистики, и психолингвистики, и теории речевой деятельности, и лингвометодики.

Методисты прикладывают огромные усилия для создания наиболее рациональной, экономной и эффективной научной методики активного обучения речи на иностранном языке, которая, опираясь на принцип «оптимизации» учебного материала с точки зрения фонетики, лексики, грамматики, призвана научить практическим умениям пользоваться иностранным языком.

С лингвистической стороны оптимизация требования к фонетике как элементу плана выражения речевых единиц английского языка объясняется несовпадением фонем и звукотипов между собой.

По отношению к лексике оптимизация требований предусматривает составление вокабуляров (vocabularies), т.е. тематических словарей по наиболее актуальным для обсуждения темам. Это позволяет оптимизировать элементы плана содержания живой устной речи, т.е. слова английского языка, предло-

женные преподавателем и учебником по темам устного монологического и/или диалогического высказывания. Работа с лексикой, организованной по тематическому общению, осуществляется на основе «механизма imprinting'a», т.е. запечатления в памяти «раз и навсегда». В памяти говорящего образуется как бы «ловушка» для иностранных слов, благодаря чему они и запоминаются, запечатлеваются [21, с. 11].

В процессе слушания и чтения аутентичных текстов новая лексика усваивается студентами в учебно-профессиональной коммуникации эффективным образом лишь на том уровне владения языком, когда незнакомое слово или выражение понятно из контекста.

При обучении грамматике иностранного языка принцип «оптимизации» материала предусматривает построение высказываний по определенным речевым моделям. Необходимо, на наш взгляд, ориентировать студентов на эффективность выражения одной и той же мысли по правилам различных, уже известных им, речевых моделей изучаемого языка.

Для осуществления коммуникативного иноязычного взаимодействия необходимо наличие трех важнейших компонентов: «автора» (говорящего или пишущего), «адресата» (слушателя или читателя) и собственно текста [22, с. 26]. В обучении речи на иностранном языке важно обеспечить обучающимся возможность *выражения и понимания* мысли на этом языке, т.е. помочь перейти к новой функциональной речевой системе – речи на иностранном языке в процессе коммуникации. Причем процесс понимания коммуникантами друг друга возможен только при наличии рефлексии – способности сознания возвращаться к осмыслению собственных интеллектуальных операций, в свою очередь, являющейся мощным методическим средством, и при формировании умений вторичная коммуникативная деятельность (восприятие речи) становится методом обучения. «Первичное понимание, – по мнению Г. И. Богина, – рефлексивно, причем рефлексивный процесс может иметь интуитивную или дискурсивную форму, а последняя в случае словесной высказанности рефлексии имеет характер интерпретации» [23].

Для процесса познания человеком иностранного языка и развития иноязычной речевой деятельности важно «погружение» в языковую среду, в философию, смысловую наполненность чужого языка. Целостное и системное понимание его сущности, порождающее удивление его национально-культурной специфики и четкой структурированности, определяет стремление обучающихся познавать иностранный язык – источник интеркоммуникативности, дающий возможность развивать мышление, выражать мировоззрение, устанавливать нормальные отношения с окружающими

людьми. Поэтому, по нашему мнению, необходимо познавать язык в многогранной его целостности, как мы познаем любое явление, развивающееся по объективным законам, и обучать именно речевой – мыслительной иноязычной деятельности – среде развития сознания человека. Сознательное отношение к развитию своей речевой деятельности – это, по сути, бережное и благоприятное отношение к самому себе, проявляющееся, прежде всего, в становлении гармоничной личности, в социальном плане – профессионала, способного мобильно и качественно реагировать на любые новации, творчески решать возникающие проблемы.

Когнитивно-коммуникативно-деятельностный подход к обучению иноязычному общению в высшей школе требует соблюдения следующих условий:

- Создавать обучающимся возможность выражать и понимать мысли на иностранном языке с позиций функциональной роли изучаемого языка в силу собственных интеллектуальных способностей общающихся.

- Строить речевую деятельность обучаемых на базе лексической, грамматической, фонетической особенностях изучаемого языка, т.е. обеспечить их неразрывную связь в процессе коммуникации. Отсюда следует, что слова нельзя усваивать в отрыве от их форм существования (употребления). Необходимо стремиться, чтобы в большинстве упражнений обучающимися усваивались как речевые единицы, так и грамматические формы сразу в деятельности: коммуникант выполняет какую-либо речевую задачу – подтверждает ли мысль, сомневается ли в услышанном, спрашивает ли о чем-то, побуждает ли собеседника к действию и т.д. и непременно усваивает в процессе этой деятельности необходимые слова и грамматические формы.

- Организовать учебную и речевую деятельность с учетом личностных характеристик обучаемых: опытом (у каждого он свой), контекстом деятельности (у каждого студента свой набор деятельностей, которыми он занимается и которые являются основой его взаимоотношений с другими людьми), набором определенных чувств и эмоций (один гордится своим городом, другой – не вполне), своими интересами, своим статусом (положением) в коллективе (академической группе).

- Формировать речемыслительную деятельность на иностранном языке подобно реальному общению, этим оно эффективнее. Стараться в ходе выполнения речевых упражнений обеспечить стремительное накопление большого объема лексики и грамматики с немедленной реализацией; не допускать ни одной фразы, которую нельзя было бы использовать в условиях реального общения.

- Обеспечивать ситуативность учебного процесса. Принципиально важным является отбор и организация учебного материала на основе ситуаций и проблем общения, которые представляют особый жизненный и профессиональный интерес для обучаемых.

- Придавать новизну различным компонентам учебного занятия. Это прежде всего новизна речевых ситуаций (смена предмета общения, проблемы обсуждения, речевого партнера, условий общения и т.д.). Это и новизна используемого материала (его информативность), и новизна организации учебного занятия (его видов, форм), и разнообразие приемов работы.

- Обеспечивать условия коллективного взаимодействия коммуникантов, т.е. так организовать учебный процесс, чтобы студенты могли активно общаться друг с другом в ситуациях учебно-трудовой, культурной, бытовой сфер, а условием успеха каждого стали успехи остальных.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – М. : Рус. яз., 1981. – 248 с.
2. Словарь по логике / А. А. Ивин, А. П. Никифоров. – М. : Туманит : ВЛАДОС, 1997.
3. Кубрякова Е. С. Парадигмы научного знания в лингвистике и ее современный статус / Е. С. Кубрякова // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. – М. : Наука, 1994.
4. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века / Е. С. Кубрякова // Язык и наука конца XX века. – М., 1995. – С. 144–238.
5. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М., 1992.
6. Пороговый уровень. Русский язык. Т. 1 : Повседневное общение. Т. 2 : Профессиональное общение. – Страсбург : Совет Европы Пресс, 1996.
7. Ченки А. Семантика в когнитивной лингвистике / А. Ченки // Современная американская лингвистика : фундаментальные направления. – М., 2002. – С. 340–369.
8. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М., 2000. – 400 с.
9. Макаров М. Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе / М. Л. Макаров. – Тверь, 1998а.
10. Макаров М. Л. Языковое общение в малой группе : опыт интерпретативного анализа дискурса : дис. ... д-ра филол. наук / М. Л. Макаров. – Тверь, 1998б.
11. Сухих С. А. Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса / С. А. Сухих, В. В. Зеленская. – Краснодар, 1998а.
12. Wunderlich D. Studien zur Sprechakttheorie / D. Wunderlich. – Frankfurt ; М., 1976.
13. Назаров М. М. Массовая коммуникация в современном мире : методология анализа и практика ис-

следований / М. М. Назаров. – 2-е изд., испр. – М. : УРСС, 2002. – 239 с.

14. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М., 2000.

15. Сидоров Е. В. Проблемы речевой системности / Е. В. Сидоров. – М. : Наука, 1987.

16. Simon H. A. Foundations of cognitive science / H. A. Simon, C. A. Kaplan // M. I. Posner ed. Foundations of cognitive science. – Cambr. (Mass.) ; L. : MIT, 1989. – С. 1–47.

17. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания : методологические проблемы неклассической психологии / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2002. – 480 с.

18. Демьянков В. З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века / В. З. Демьянков // Язык и

наука конца XX века. – М. : Институт языкознания РАН, 1995. – С. 239–320.

19. Годфруа Ж. Что такое психология : в 2 т. / Ж. Годфруа ; пер. с фр. – М. : Мир, 1992. – Т. 1. – С. 370.

20. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969.

21. Леонтьев А. Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке / А. Н. Леонтьев // Психолингвистика. – 1977.

22. Антонова Е. С. Методика преподавания русского языка : коммуникативно-деятельностный подход : учеб. пособие / Е. С. Антонова. – М. : КНОРУС, 2007. – 464 с.

23. Богин Г. И. Филологическая герменевтика / Г. И. Богин. – Калинин, 1986.

*Белгородский государственный научный исследовательский университет (НИУ «БелГУ»)*

*Карабутова Е. А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 1 факультета романо-германской филологии*

*Belgorod State Scientific Research University*

*Karabutova E. A., Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Foreign Languages № 1, Faculty of Romance and Germanic Philology*