

Methodological features of the concept “information security” at different stages of teaching computer science at school

The article deals with the methodological features of the concept “information security” in the course of computer science at school: it substantiates the relevance of the study of this concept, describes the features of the target, content and procedural components of the adequate method of formation of this concept depending on the propaedeutic, basic and profile stages of teaching computer science at school.

Key words: *computer science, information security, information threats, methods of teaching computer science.*

(Статья поступила в редакцию 19.06.2018)

Л.А. МИЛОВАНОВА
(Волгоград)

КЛЮЧЕВЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ И ПЕРСПЕКТИВНЫЙ АСПЕКТЫ

Обсуждаются статус и место методики обучения иностранным языкам как науки. Проанализированы базисные методические категории (подход, принцип обучения, цель, содержание обучения, методы и приемы, формы обучения), которые представлены в ретроспективном и перспективном аспектах. Определено, что реформами в системе иноязычного образования обуславливаются новые требования к методологическим основам процесса обучения иностранным языкам и его практической реализации, а ключевые методические категории требуют переосмысления и уточнения.

Ключевые слова: *методика, базисные категории, языковая личность, подходы, принципы, содержание обучения, методы, приемы, ретроспективный аспект, перспективный аспект.*

Современная методика обучения иностранным языкам взаимодействует с целым комплексом гуманитарных наук, становясь обоснованием актуальности тех или иных научных проектов в социолингвистике, прагма-

лингвистике, лингвокультурологии, лингводидактике. Тезис о том, что методика – это «наука, предметом которой являются в том числе и ее связи с другими, смежными с ней науками, позволяющими определить теоретические основы обучения иностранным языкам в школе и вузе», блестяще сформулирован авторским коллективом «Общей методики обучения иностранным языкам» еще в 1967 г. и поддержан Галиной Владимировной Роговой в 1975 г. [9, с. 6]. Тот факт, что методика является постоянно развивающейся научной дисциплиной, учитывающей основные закономерности развития других наук, не вызывает сомнения.

Охарактеризуем основные направления изучения методики как науки.

Наиболее распространенным определением методики является определение Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина: «...методика – это самостоятельная научная дисциплина, так как имеет свой объект исследования, свой предмет исследования, т. е. совокупность знаний о процессе обучения в виде различных теорий обучения и методических рекомендаций, свой понятийный аппарат в виде системы терминов, отражающих содержание данной отрасли знания, свой предмет обучения – язык...» [1, с. 140].

Рассуждая о методической науке, Е.И. Пасов пишет, что «наука в своем развитии проходит три этапа: описательный, упорядочивающий и объяснительный» [8, с. 31]. По мнению автора, «методика, еще не пройдя полностью описательный этап, начала работать на упорядочивающем этапе» [Там же]. Вместе с тем автор постулирует наличие разрушительных тенденций, наметившихся в методике, одной из которых, по его мнению, является «отсутствие у методики развитого самосознания, что проявляется в двух крайних... позициях: а) в невозможности избавиться от поистине наркотической зависимости методики от других наук и невозможности порвать пуповину, связывающую методику то с лингвистикой, то с психологией, то с педагогикой, то с культурологией и т. п.; б) в ложной самодостаточности, когда другие науки вообще не принимаются в расчет» [Там же, с. 6–7].

Озабоченность Е.И. Пасова состоянием методической науки можно понять. Однако смеем предположить, что ситуация не столь драматична, и осознать это как раз и дают те самые кровные связи методики со смежными науками, в первую очередь с лингвистикой.

Язык как предмет обучения является (в этом мы полностью солидарны с мнением В.И. Карасика) «ключом к культуре общества и внутреннему миру человека» [4, с. 4]. Появление различных теорий обучения языку как средству коммуникации обусловлено, на наш взгляд, тенденцией современного общества сделать процесс общения в условиях непосредственных и опосредованных межкультурных контактов наиболее результативным и благоприятным.

Поскольку предметы исследования гуманитарных наук все более пересекаются, методисты эффективно используют достижения культурологии, социолингвистики, психолингвистики. В этой связи важно отметить, что язык, являясь предметом изучения лингвистики и предметом обучения в лингводидактике, представляет собой важнейший компонент культуры, а точнее, форму ее выражения, передает знание о мире, реализуясь в коммуникативной деятельности.

Эти же идеи развивала и Г.В. Рогова. Их основные положения можно свести к следующим тезисам:

1) «...в обучении языку в школе следует придерживаться последовательности от речи к языку, иными словами, обучать системе языка через речь в процессе организованного целенаправленного общения»;

2) «...обучать иностранному языку нужно не только как новому коду (способу выражения мыслей), но и как источнику сведений о национальной культуре народа, исходя из того, что язык выполняет две главные функции: коммуникативную и кумулятивную» [10, с. 40–41].

В этой связи можно констатировать, что достижения аксиологической лингвистики, лингвокультурной концептологии, развитие теории дискурса и эмотивной лингвистики способствуют детальному описанию речевого портрета, дают характеристику реальным ценностям и этическим нормам представителей иной лингвокультуры, показывают специфику их коммуникативного поведения и не могут не учитываться при отборе содержания обучения иностранным языкам.

Названные выше аргументы раскрывают непростые отношения между методикой как самостоятельной наукой с одной стороны и лингвистикой – с другой.

Если исследование понятийного аспекта рассматриваемой научной дисциплины «Методика обучения иностранным языкам» представляет собой выделение, обозначение, де-

финирование и определение ее места в системе других наук, то обращение к развернутому определению предполагает описание прежде всего терминосистемы, передающей содержание данной науки, т. е. типичных контекстов, в которых интерпретируется рассматриваемая научная дисциплина. В качестве таковых мы определяем подход, принципы обучения, цели, содержание, средства, приемы, методы, организационные формы обучения иностранному языку. Интересно отметить, что Г.В. Рогова в качестве предмета методики как науки также рассматривала «...цели, содержание и технологии обучения» [10, с. 38].

Обратимся к базисным категориям методики «подход» и «принципы обучения», понимание которых, по мнению многих исследователей, обусловлено целевыми установками на разных этапах развития методики как науки.

Определяя развитие личности изучающего иностранный язык (и лингвисты, и методисты называют ее языковой личностью) как целевую доминанту процесса обучения (именно на это нацелены современные федеральные государственные образовательные стандарты школьного и вузовского образования), мы имеем в виду субъекта учебного процесса, способного воспринимать и продуцировать речевые произведения в устной и письменной формах, т. е. способного совершать речевую деятельность, в том числе и на иностранном языке, и готового ориентироваться в новой для него социальной и культурной реальности. Эта целевая доминанта определяет выбор концептуальных основ современных лингводидактических моделей обучения иностранным языкам, которыми являются методические подходы, влияющие, в свою очередь, на выбор метода обучения.

А.Н. Щукин определяет подход как самую общую методологическую основу обучения, характеризуя существующие точки зрения на предмет обучения (язык) и возможности овладения им в процессе обучения [11, с. 95]. Ведущими подходами к обучению иностранным языкам, как известно, являются коммуникативный и деятельностный. Именно на них ориентировалась Г.В. Рогова, определяя «в качестве объекта обучения в деятельностном подходе и при коммуникативной ориентации» речевое действие [10, с. 42].

На современном этапе развития методического знания палитра подходов к обучению иностранным языкам значительно расширилась с учетом таких подходов, как гуманистический, культурологический, аксиологиче-

ский, когнитивный, компетентностный, контекстный, а также теорий языковой личности и речевой деятельности, концептуальных основ личностно ориентированного образования.

Теоретически доказано, что для формирования и развития языковой личности при обучении иностранным языкам значим компетентностный подход, способствующий формированию и развитию иноязычной коммуникативной компетенции, компонентами которой являются: 1) языковая; 2) речевая; 3) социокультурная; 4) компенсаторная; 5) учебно-познавательная [2, с. 4]. Данные компоненты иноязычной коммуникативной компетенции определяются как субкомпетенции. Иноязычная коммуникативная компетенция как практическая цель обучения иностранному языку, таким образом, превращается в дидактическое средство развития личностных смыслов и функций личности средствами иностранных языков.

Ядром коммуникативной компетенции выступает сформированная способность к владению иноязычной речью в ее устных (аудирование, говорение) и письменных (чтение, письмо) формах, а также переводом как видом речевой деятельности. Поскольку ядро коммуникативной компетенции совпадает с содержанием речевой компетенции, речевая компетенция становится ведущей в иерархии компетенций [7, с. 68].

В ряду терминов, соотносимых с обсуждаемым понятием «подход», фигурирует термин «принцип», поскольку теоретическую базу каждого методического подхода составляют методические принципы. Г.В. Роговой принадлежит, на наш взгляд, наиболее целостная классификация и характеристика принципов обучения иностранным языкам. Галина Владимировна разделяет их «на специфические и общедидактические (общеметодические) принципы. В качестве специфических принципов рассматриваются принципы коммуникативной направленности, дифференцированного и интегрированного обучения и учета родного языка. Систему общедидактических (общеметодических) принципов составили принципы воспитывающего обучения, сознательности, активности, наглядности, доступности и посильности, прочности и индивидуального подхода» [10, с. 75].

Вместе с тем в современной методике обучения иностранным языкам предложена иная типология методических принципов, которая не противоречит вышеизложенной классификации Г.В. Роговой, а дополняет и конкретизирует ее. С.А. Ламзин в своем доктор-

ском исследовании полагает, что процесс обучения иностранным языкам обуславливают три группы принципов: «1) принципы структурно-функциональной организации и развития учебного процесса и его компонентов; 2) принципы организации учебного материала и последовательности его изучения при обучении иностранным языкам; 3) принципы механизма взаимодействия субъекта процесса обучения иностранным языкам с информационной средой» [5, с. 14].

Понимание категории «принципы обучения» в диахроническом аспекте отражает изменение целей обучения для разных категорий обучающихся и на разных этапах обучения иностранным языкам. Определяя номенклатуру принципов профильно ориентированного обучения иностранным языкам, мы формулируем следующие принципы:

1) сопряжения целевых, содержательных и процессуальных аспектов профильных дисциплин и предмета «Иностранный язык»;

2) приоритета субъектно-смыслового перед информационным;

3) направленности на развитие личности обучающегося;

4) постановки учебных задач в контексте личностного и профильно ориентированного опыта обучающихся.

Итак, в качестве промежуточных итогов можно констатировать, что, во-первых, реформы в системе иноязычного образования предъявляют новые требования к методологическим основам процесса обучения иностранным языкам, вследствие чего появляются новые подходы и теории обучения; во-вторых, система методических принципов как исходных базовых положений требует переосмысления и уточнения.

Современные лингводидактические модели процесса обучения иностранным языкам предполагают описание не только структурно-содержательных характеристик, но и динамических особенностей разрабатываемого процесса, предполагающих выявление его процессуальных и уровневых аспектов. В качестве процессуальных аспектов процесса обучения иностранным языкам определяется процесс становления языковой личности, который последовательно осуществляется на уровне школьного и вузовского образования.

Коммуникативный подход и категория коммуникативности определяют содержание обучения иностранным языкам, подлежащие усвоению виды речевой деятельности, количественные и качественные характеристики отбираемого учебного материала, уровни владения языком, которые должны быть достигну-

ты при обучении разным видам речевой деятельности.

Как полагала Г.В. Рогова, «содержание обучения иностранным языкам составляет одну из кардинальных проблем методики, так как оно призвано ответить на вопрос “чему учить?”» [10, с. 38]. Автор полагала, что определить содержание обучения иностранному языку «немыслимо» без обращения к лингвистике, психологии, современной дидактике. Именно эти три компонента – лингвистический (объединяющий языковой и речевой материал), психологический (включающий формируемые навыки и умения, обеспечивающие учащимся пользование изучаемым языком в коммуникативных целях), методологический (связанный с овладением приемами обучения) – и определили содержание обучения иностранному языку. Состоящее из трех компонентов, оно, по нашему мнению, раскрывает понятие «содержание обучения» полно, четко и наиболее аргументировано.

Одним из возможных подходов к определению компонентного состава содержания обучения иностранным языкам является опора на положения личностно ориентированного обучения, при котором особое внимание уделяется формированию ценностно-смыслового опыта обучающихся. В этом случае в содержании обучения иностранным языкам мы выделяем три блока:

- а) блок знаний и понятий, коммуникативных и интеллектуальных навыков и умений;
- б) блок языкового и речевого материала;
- в) блок смысловых ориентаций и ценностно-смыслового опыта – ценностные аспекты изучаемых предметов: нравственный выбор, принятие и толерантное отношение к ценностям представителей другой лингвокультуры, осознание своей ответственности за явления социальной действительности и др.» [6, с. 54].

Для построения модели такого содержания обучения иностранному языку важно рассмотрение системы знаний (включая предметные и профильные знания), служащих основой для формирования концептосферы языковой личности.

Н.В. Ефремова выделяет знания о двух мирах (концептуальные картины мира родного и иноязычного мира), знания о культуре своего и чужого народа, знания принципов речевого общения, языковые знания, метаязыковые знания. Это знание о знаниях позволяет уточнить и расширить конкретные задачи и содержание обучения иностранному языку в рамках разных профилей и уровней обучения [3].

Организация и подача лексики, например, по принципу тезауруса – понятийного словаря-минимума, – в котором понятия воплощаются в точные словесные формы и определения, принятые в той или иной области знаний, может быть эффективным путем введения и закрепления лексики при профильно ориентированном обучении иностранным языкам. Тезаурусное моделирование междисциплинарного знания основывается на положении, что вся совокупность используемых понятий и связей между ними достаточно точно моделирует структуру знания предметной дисциплины. Таким образом, происходит формирование и развитие второго структурного уровня языковой личности – тезаурусного, – который помогает обучающимся понять структуру текста. Если обучающиеся владеют не просто словами-терминами, а систематизированным тезаурусом, они быстрее осознают причинно-следственные и другие связи текстов благодаря знанию элементов тезауруса. Можно владеть меньшим запасом лексических единиц, но, зная связи между элементами тезауруса, эффективнее и глубже проникнуть в содержание иноязычных (в том числе профильно ориентированных) текстов.

Принципы и правила, из них вытекающие, содержание обучения определяют выбор конкретных методов и приемов обучения. Г.В. Рогова постулирует наличие следующих методов и приемов как их компонентов: ознакомление (показ, объяснение, перевод); тренировка (выполнение одноязычных упражнений без опоры и с опорой на печатный текст); применение (выполнение заданий в устной и письменной речи) [10, с. 85–86].

Номенклатуру методов обучения иностранным языкам с учетом новых методологических подходов дополняют такие, как информационно-коммуникационное обучение, проблемное обучение, ситуативный анализ (case-study), ролевые и деловые игры, дискуссии, инсценировки, проекты и др.

Главное условие эффективного обучения иностранным языкам с использованием различных технологий, методов и приемов заключается, на наш взгляд, в обеспечении интенсивной иноязычной речевой практики за счет:

- 1) создания информационных «пробелов»;
- 2) активизации иноязычной речемыслительной деятельности учащихся;
- 3) применения интегрированных методов;
- 4) повышения мотивации к изучению иностранного языка;
- 5) включенности когнитивных и аффективных процессов учащихся в обучение;

б) использования разнообразия: а) в учебных средствах, б) организации обучающихся в классе и аудитории, в) ролей учащихся, г) упражнений, заданий и задач; д) тем и ситуаций; е) педагогических целей, направленных на формирование навыков, умений, знаний;

7) наличия согласованности / связанности каждого этапа урока;

8) организации подготовки как учителя к преподаванию, так и учащихся к учению;

9) создание творческой атмосферы.

Организационные формы обучения иностранным языкам обеспечиваются комплексным использованием методов и приемов, предусматривающих, например, применение в учебном процессе информационно-имитационного моделирования, что является наиболее адекватным средством организации учебной и квазипрофессиональной деятельности студентов неязыковых вузов. Информационно-имитационное моделирование предполагает погружение будущих специалистов в систему профильных концептов, а это, в свою очередь, обеспечивает формирование требуемого уровня иноязычной коммуникативной компетенции.

В рамках моделируемой коммуникативной деятельности обучающимся предоставляется возможность осуществить коммуникативные акты с использованием профильно ориентированных концептов с опорой на квазипрофессиональную деятельность.

Все вышеназванные методические базисные категории способствуют ценностному отношению обучающихся к иностранному языку (мотив «хочу»), а воздействие педагогических условий, выбор ценностных ориентиров и деятельность по самообразованию влияют на становление «образа «Я» в языке» (мотив «могу»). Ориентируясь в широком спектре общечеловеческих ценностей, к которым, несомненно, относятся и ценности иноязычного образования, языковая личность выбирает из них те, которые наиболее связаны с ее будущими профессиональными потребностями. Динамика формирования мотива «надо» сопровождается приобретением новых знаний и умений, что в конечном итоге приводит языковую личность к определенному «образу жизни» [8, с. 104–105].

Резюмируем. Современная методика обучения иностранным языкам как наука – живой организм, чутко реагирующий на все изменения, происходящие в обществе, образовании и других науках, смежных с ней. Именно этот комплекс определяет ее современное положение и содержание, а также ее статус как

самостоятельной и самодостаточной научной дисциплины. В том, что это именно так, огромная заслуга Галины Владимировны Роговой. Отечественная методика получила в ее работах ответы на актуальные вопросы организации обучения иностранным языкам школьников и студентов. Еще долгие годы мы будем обращаться к ее книгам и, читая их, гордиться вкладом выдающегося ученого в развитие российской методической мысли.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во «ИКАР», 2009.
2. Бим И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (ИЯ) // Иностр. яз. в школе. 2005. № 8. С. 4.
3. Ефремова Н.В. Интегративная модель обучения нормативной грамматике немецкого языка студентов лингвистических факультетов. Барнаул. гос. пед. ун-т. М. – Барнаул, 1999.
4. Карасик В.И. Языковые ключи. Волгоград: Парадигма, 2007.
5. Ламзин С.А. Методические принципы как основа теории обучения иностранным языкам (синергетический аспект): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Рязань, 2002.
6. Милованова Л.А. Иностранные языки в профильной школе: учеб. пособие для учителей, аспирантов и студентов. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009.
7. Милованова Л.А. Профильно-ориентированное обучение иностранным языкам (английский язык, старшая ступень средней общеобразовательной школы): моногр. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2006.
8. Пассов Е.И. Методика как теория и технология иноязычного образования. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. Кн. 1.
9. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку (на англ. яз.): учеб. пособие для пед. ин-тов и фак. иностр. яз. Л.: Просвещение, 1975.
10. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1988.
11. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004.

* * *

1. Azimov Je.G., Shhukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam). M.: Izd-vo «IKAR», 2009.

2. Bim I.L. Modernizacija struktury i sodержanija shkol'nogo jazykovogo obrazovanija (IJa) // Inostr. jaz. v shkole. 2005. № 8. S. 4.

3. Efremova N.V. Integrativnaja model' obuchenija normativnoj grammatike nemeckogo jazyka studentov lingvisticheskikh fakul'tetov. Barnaul. gos. ped. un-t. M. – Barnaul, 1999.

4. Karasik V.I. Jazykovye kljuchi. Volgograd: Paradigma, 2007.

5. Lamzin S.A. Metodicheskie principy kak osnova teorii obuchenija inostrannym jazykam (sinergeticheskij aspekt): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Rjazan', 2002.

6. Milovanova L.A. Inostrannye jazyki v profil'noj shkole: ucheb. posobie dlja uchitelej, aspirantov i studentov. Volgograd: Izd-vo VGPU «Peremena», 2009.

7. Milovanova L.A. Profil'no-orientirovnoe obuchenie inostrannym jazykam (anglijskij jazyk, starshaja stupen' srednej obshheobrazovatel'noj shkoly): monogr. Volgograd: Izd-vo VGPU «Peremena», 2006.

8. Passov E.I. Metodika kak teorija i tehnologija inozazychnogo obrazovanija. Elec: EGU im. I.A. Bunina, 2010. Kn. 1.

9. Rogova G.V. Metodika obuchenija anglijskomu jazyku (Na angl.jaz.): ucheb. posobie dlja ped. in-tov i fak. inostr. jaz. L.: Prosveshhenie, 1975.

10. Rogova G.V., Vereshhagina I.N. Metodika obuchenija anglijskomu jazyku na nachal'nom jetape v srednej shkole: posobie dlja uchitelej. M.: Prosveshhenie, 1988.

11. Shhukin A.N. Obuchenie inostrannym jazykam: teorija i praktika: ucheb. posobie dlja prepodavatelej i studentov. M.: Filomatis, 2004.

О.Н. ПОДГОРСКАЯ
(*Волгоград*)

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Рассматриваются трактовки понятия «грамматическая компетенция» в иноязычном образовании, ее компонентный состав и содержание. Разработана процессуальная модель, описывающая этапы, традиционные и альтернативные методы и средства формирования грамматической компетенции студентов педвуза. Представлены критерии, являющиеся показателями сформированности грамматической компетенции.

Ключевые слова: *грамматическая компетенция, грамматическое явление, иноязычная деятельность, коммуникативная ситуация, критерий.*

Новая социально-экономическая политика требует модернизации высшего языкового образования, направленного на организацию эффективного обучения иностранным языкам с использованием разнообразных методов и средств обучения, инновационных образовательных технологий, которые создают благоприятные условия для профессиональной подготовки студентов педвуза, нацеленной на достижение новых ориентиров. Одним из наиболее значимых оснований обновления иноязычного образования в педвузе выступает компетентностный подход, акцентирующий внимание будущих учителей на умении использовать полученные знания в предстоящей деятельности учителя иностранного языка и развитие у них готовности решать профессиональные задачи в соответствии с собственным выбором потенциальных методических систем.

Значимым аспектом подготовки выпускника педвуза такого уровня является формирование иноязычной коммуникативной компетенции в новых условиях. Успешное развитие последней невозможно без сформированности всех ее базовых компонентов, одним из которых является грамматическая компетенция.

Key methodological categories: retrospective and perspective aspects

The article deals with the status and place of foreign language teaching methods as a science. The basic methodological categories are analyzed (approach, principle of training, purpose, content of training, methods and techniques, forms of training), which are presented in retrospective and perspective aspects. It is stated that the reforms in the system of foreign language education cause new requirements to the methodological foundations of the process of teaching foreign languages and its practical implementation, and the key methodological categories need rethinking and clarification.

Key words: *methodology, basic categories, language personality, approaches, principles, content of training, methods, techniques, retrospective aspect, perspective aspect.*

(Статья поступила в редакцию 19.06.2018)