

ной лексике и применить их к обучению лагунарной.

Литература

1. Антипов Г.А., Донских О.А., Морковина И.Ю. [и др.]. Текст как явление культуры. Новосибирск, 1989.
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностранный язык» М. : Просвещение, 1988.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2009.
4. Измайлов М.А. Принципы обучения иностранным языкам. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: учеб. пособие / отв. ред. А.Н. Шамов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : АСТ: АСТ Москва: Восток – Запад, 2008.
5. Миролубов А.А. Принципы обучения иностранным языкам. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролубова. Обнинск : Титул, 2010.
6. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Просвещение, 1991.
7. Шамов А.Н. Принципы обучения лексической стороне иноязычной речи // Иностр. яз. в шк. 2009. № 4. С. 2 – 8.
8. Шамов А.Н. Методика обучения лексической стороне иноязычной речи в школе: специальный курс. Ниж. Новгород: Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н.А. Добролюбова, 2011.
9. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика : учеб. пособие для преп. и студ. 3-е изд. М. : Филоматис, 2007.

Principles of lacuna vocabulary teaching

There is described the issue of the choice of methodological principles, made the attempt to sort out the principles of lacuna vocabulary teaching and to substantiate the reasons for their use in the process of foreign languages teaching.

Key words: *lacuna vocabulary, principles of foreign languages teaching, methodological principles, principle of complex semantics.*

Д.А. ХОДЯКОВ
(Волгоград)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ АВТОНОМНОСТЬ ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ: СПОСОБНОСТЬ ИЛИ ГОТОВНОСТЬ?

Рассматривается понятие образовательной автономности в сфере изучения иностранных языков в сопоставлении с понятиями «автономия», «ответственность», «способность» и «готовность». Выявляются существенные для характеристики образовательной автономности различия между способностью и готовностью.

Ключевые слова: *образовательная автономность, учебная автономия, готовность, способность, ответственность.*

Проблема образовательной автономности изучающих иностранные языки сегодня является одной из наиболее дискуссионных в педагогике и методике обучения иностранным языкам. Современное общество требует от выпускников школ в первую очередь таких качеств, как самостоятельность, инициативность, готовность к осуществлению непрерывного самообразования, рефлексия своих учебных действий и способность брать ответственность за результаты своего учения. Все эти аспекты нашли отражение в различных государственных нормативных документах. Например, в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» от 4 октября 2000 г. системой отечественного образования предусматривается обеспечение «развития творческих способностей молодежи, формирование навыков самообразования <...>, трудовой мотивации, активной жизненной и профессиональной позиции <...>, непрерывности образования в течение всей жизни» [7, с. 2]. Применительно к предмету «Иностранный язык» данное утверждение раскрывается в «Образовательном стандарте среднего (полного) общего образования по иностранному языку», в котором сказано, что средствами учебного предмета «Иностранный язык» должно обеспечиваться «развитие способности и готовности старшеклассников к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка, к дальнейшему самообразованию с его помощью, к использованию иностранного языка в других областях знаний» [8, с. 2].

Как соединить данные прогнозируемые результаты в одном качестве выпускников, которое носило бы интегративный характер? На наш взгляд, таким качеством может являться *образовательная автономность*, тесно связанная с понятием *учебной автономии*, введенным сначала в методику обучения иностранным языкам, а затем и в педагогику.

Значение данных терминов эволюционировало и сильно варьировалось на протяжении десятилетий. Первым в обиход понятие учебной автономии (*Learner Autonomy*) ввел в 1981 г. Хенри Холек, понимая ее как способность обучающихся брать на себя ответственность за свою учебную деятельность относительно всех аспектов этой учебной деятельности [1; 6, с. 145]. В дальнейшем точки зрения исследователей на проблему определения учебной автономии разделились. Условно их можно представить в виде трех направлений. Представители первого направления (и их на настоящий момент большинство), такие как Д. Литтл, Дж. Трим, Л. Мариани, Ф. Бенсон, А. Пенникук, Н.Ф. Коряковцева, И.Д. Трофимова, Т.Ю. Тамбовкина и др., склонны согласиться с Холеком в том, что учебная автономия есть способность обучаемого к рефлексии, контролю и саморегуляции всех аспектов своей учебной деятельности, принятию самостоятельных решений и т.д. [6, с. 145; 10, с. 308]. Другие ученые (Л. Дикинсон, Е.Н. Соловова и др.) полагают, что учебная автономия не является способностью или потребностью обучающихся, а представляет собой их ответственность, которую они могут разделять с педагогами (Е.Н. Соловова), за результаты своего учебного труда. Наконец, третья группа исследователей (О. Берг и др.) считают учебную автономию «готовностью взять руководство процессом собственного учения в соответствии со своими потребностями и целями» [6, с. 145].

В нашем исследовании фигурирует понятие *образовательной автономности* как *интегративного качества* выпускников школ. Основанием для рассмотрения данного понятия стала книга Н.Ф. Коряковцевой «Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии», в которой автор упоминает *автономию в образовательной деятельности*, характеризуемую «свободой выбора ценностей, принятия самостоятельных решений, осуществления действий и ответственностью за процесс и результат образовательной деятельности» (Там же, с. 19). Однако учебная автономия представляется нам неким идеализированным результатом

обучения и учения школьников, который достаточно трудно достичь и трудно перенести в новые контексты учебной деятельности. В то же время можно предположить, что для достижения автономного статуса в учении школьникам необходимо обладать соответствующим набором качеств, знаний, умений и навыков, объединяемых в составе образовательной автономности. Нам представляется, что образовательная автономность как интегративное личностное качество должна обладать гибкостью и переносимостью в различные учебные контексты.

Разделение смыслов двух родственных понятий не снимает актуального для обоих терминов вопроса: что представляет собой образовательная автономность в сфере изучения иностранных языков – ответственность, способность или готовность обучающихся? Для решения данной проблемы мы провели дефиниционный анализ, а также сопоставили и сравнили точки зрения исследователей, приведенные выше. Мы не склонны согласиться с мнением Дикинсона и Солововой, ставящих знак равенства между понятиями “*autonomy*” и “*responsibility*” [6, с. 145]. На наш взгляд, понятие «ответственность» не исчерпывает всей палитры значений термина *образовательная автономность*, т. к. кроме ответственности за процесс и результаты своего учения у обучающегося, обладающего в достаточной степени образовательной автономностью, должна быть сформирована готовность не только к рефлексии своих учебных действий, но и к эффективной работе в аудиторном и внеаудиторном режимах, отбору целей, содержания и методов своего учения, поддержанию стабильно высокого уровня мотивации, в нашем случае – в сфере изучения иностранных языков.

Гораздо сложнее оказалось провести различие между способностью и готовностью в контексте уточнения определения образовательной автономности. Действительно, среди психологов, педагогов и методистов до сих пор нет согласия не только в определении образовательной автономности как способности или готовности, но и в разграничении самих этих понятий. Ярким примером может служить утверждение Л.С. Выготского о том, что «способность – это потенциальное действие, готовность, возможность к работе» [9, с. 93]. Таким образом, исследователь максимально сближает смысл двух понятий. Для нас же разведение содержания этих терминов принципиально, т.к. от него во многом зависит сущность образовательной автономности как формиру-

емого качества. Прежде всего мы анализировали понятие «способность», поскольку именно через способность большинство исследователей определяют термин *учебная автономия*.

В «Большой психологической энциклопедии» *способность* обозначена как «индивидуально выраженная особенность человека, позволяющая осуществлять те или иные виды деятельности», а В.А. Крутецкий воспринимает ее как «систему индивидуальных особенностей» [2, с. 441 – 442; 3, с. 553]. Авторы книги «Психология. Иллюстрированный словарь» придерживаются похожей точки зрения, понимая способность как «индивидуально выраженную возможность к осуществлению той или иной продуктивной деятельности» [3, с. 553 – 554], и подчеркивают тот факт, что «индивидуальные особенности <...> являются чрезвычайно вариabельными» в отличие от особенностей возрастных, «изменяющихся закономерно в процессе взросления и смены этапов возрастного развития» [2, с. 305]. Г.А. Кураев, Е.Н. Пожарская отмечают, что способности могут носить как врожденный, так и приобретенный характер [5]. Один из основоположников отечественной теории способностей Б.М. Теплов пишет также о том, что «понятие “способность” не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека», а обозначает легкость и быстроту, с которой «он сможет быстро и успешно приобрести эти умения и навыки» [11, с. 9 – 20].

На основе сравнения и сопоставления данных точек зрения можно сделать следующие выводы. Существует множество способностей, которыми может быть наделен индивид; способности всегда индивидуальны, могут быть как врожденными, так и приобретенными; не включают в себя знания, умения и навыки, а лишь являются одним из показателей эффективности их приобретения.

А что такое *готовность*? Она определяется как *форма установки*, которая характеризуется направленностью на выполнение того или иного действия и предполагает наличие определенных знаний, умений и навыков, приписывание личностного смысла выполняемому действию [3, с. 147]. Авторы «Большой психологической энциклопедии» имеют сходную точку зрения, считая готовность формой установки, а саму установку определяют как «четко и устойчиво сформированную в результате переживания окружающей реально-

сти <...> принципиальную направленность поведения, которая предполагает готовность к определенным действиям» [2, с. 477]. При этом установка представляет собой «свойство деятельности, выраженное психологической готовностью в определенных условиях действовать определенным образом» [3, с. 623]. По С.Л. Рубинштейну, установка является структурной составляющей *направленности личности* (Там же, с. 302 – 303). Направленность личности – это «один из важнейших уровней личностной организации» (Там же, с. 366), ее «генерализованное свойство, совокупность устойчивых *мотивов*, ориентирующих ее деятельность вне зависимости от конкретной ситуации» [2, с. 210]. Наконец, «в данном контексте мотив – это совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность» (Там же, с. 251 – 252).

Какие выводы мы можем сделать на основе данного дефиниционного анализа? *Готовность* – сложный термин, который является конечным, практико-ориентированным звеном цепи иерархически связанных друг с другом понятий, характеризующих такое глобальное свойство личности, как ее направленность. В упрощенном виде схема психологических механизмов, в конечном счете приводящих личность в *состояние готовности* к действию (в нашем случае к учебному действию), такова: 1) у личности возникают внешние и внутренние (в сфере обучения иностранным языкам – лингводидактические) условия (*мотивы*), вызывающие ее активность (в данном случае – учебную); 2) мотивированная личность приобретает *направленность*, ориентацию на определенную деятельность (широкий спектр учебных стратегий по работе с иностранным языком); 3) при овладении конкретными приемами работы (в нашем случае с учебным материалом) у личности появляется форма установки на эти действия, которая и называется *готовностью*.

Итак, готовность в сфере изучения учебных предметов:

– формируется самим обучающимся, но зависит от знаний, умений и навыков, передаваемых педагогом или приобретаемых, формируемых и автоматизируемых самостоятельно;

– как следствие, в качестве обязательных компонентов включает знания, умения, навыки и мотивацию;

– с одной стороны, носит частично индивидуальный характер, с другой – является одним из прогнозируемых результатов деятельности (в нашем случае – обучения и учения), которого должно достичь большинство (обучаемых);

– не может быть врожденной, а является только приобретенной в результате определенного опыта деятельности (в данном случае – по овладению иностранным языком).

Наглядно дефиниционные различия между понятиями «способность» и «готовность» в сфере обучения различным предметам можно представить при помощи следующей схемы:

Способность	Готовность
<ul style="list-style-type: none"> – индивидуальна – очень переменчива – может быть врожденной и приобретенной – не включает в себя знания, умения и навыки 	<ul style="list-style-type: none"> – прогнозируемый результат обучения для большинства обучаемых – зависит от целей и задач обучения – может быть только приобретенной – включает в себя знания, умения, навыки и мотивацию

Теперь нам осталось ответить на следующий вопрос: чем является образовательная автономность: способностью или готовностью? В нашем определении присутствуют оба термина, но играют они разные роли. Итак, по нашему мнению, в общедидактическом смысле *образовательная автономность – это интегративное качество личности обучающегося, предполагающее его готовность самостоятельно регулировать свою учебную деятельность в соответствии со своими потребностями и способностями, совместно или независимо от учителя отбирая его цели, содержание, методы и оценивая его результаты.*

Мы определяем образовательную автономность как готовность, поскольку она:

1) включает не только мотивацию, но и номенклатуру знаний, умений и навыков, необходимых ученику или востребованных им на определенном этапе своего обучения;

2) не может быть качеством врожденным и должна формироваться обучаемыми за счет активной учебной практики и за счет создания для этого учителем соответствующих лингводидактических условий;

3) должна позволить ученикам с различными способностями достичь готовности к выполнению спектра учебных действий как подразумеваемых целями и задачами современного языкового образования, так и востребованных самими обучаемыми.

Из сказанного следует, что образовательная автономность, являющаяся целевой доминантой нашего исследования, определяется как готовность (в чем мы в полной мере разделяем точку зрения О. Берга), однако игнорировать важность способностей для формирования обучаемыми образовательной автономности было бы неправильным. Диагностика способностей обучающихся на любом этапе обучения может позволить учителю совместно с учениками найти подходящие для них образовательные траектории, чтобы сформировать достаточно высокий уровень их образовательной автономности.

Литература

1. Аникина Ж.С., Агафонова Л.И. Развитие учебной автономии при обучении иностранному языку: к истории вопроса в зарубежной педагогике // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2009. Вып. 4 (82). URL: http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/articles/anikina_zh_s_23_27_4_82_2009.pdf.
2. Большая психологическая энциклопедия. М.: Эксмо, 2007.
3. Кондаков И.М. Психология: ил. словарь. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007.
4. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии М.: Академия, 2010.
5. Кураев Г.А., Пожарская Е.Н. Психология человека: курс лекций. Ростов н/Д.: Рост. гос. ун-т, 2002.
6. Насонова Е.А. Анализ интерпретаций понятия «учебная автономия» // Известия вузов. Сер.: Гуманитарные науки. 2010. №1 (2). С. 145–149.
7. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Утв. постановлением Правительства РФ от 4 окт. 2000 г. № 751. URL: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46741>.
8. Образовательный стандарт основного общего образования по иностранному языку. Утв. приказом М-ва образования Российской Федерации 5 марта 2004 г. № 1089. URL: http://www.georgorono.ru/index.php?option=com_content&task=blocategory&id=68&Itemid=69&limit=9&limitstart=9.
9. Словарь Л.С. Выготского / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2010.
10. Тамбовкина Т.Ю. Самообучение иностранным языкам: проблемы и перспективы. Калининград: Изд-во Рос. гос. ун-та им. И. Канта, 2007.

11. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.

Educational autonomy of students who learn foreign languages: ability or readiness?

There is considered the notion of educational autonomy in the sphere of foreign languages learning. There is given the thorough definition analysis of the given term and the correlation of its content with the notions "responsibility", "ability" and "readiness". There are revealed the differences between ability and readiness that are essential for characteristics of educational autonomy.

Key words: *educational autonomy, learning autonomy, readiness, ability, responsibility.*

И.И. АКИМОВА
(Хабаровск)

СУБСТАНТИВНАЯ КОЛИЧЕСТВЕННОСТЬ И РЕФЕРЕНЦИОНАЛЬНЫЙ СТАТУС ИМЕНИ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Охарактеризована система средств выражения субстантивной количественности в китайском языке в контрастивном аспекте русского языка. Описано значительное интерферирующее влияние несовпадения на смысловом уровне принципов языкового кодирования при обучении инофонов.

Ключевые слова: *лингводидактика, субстантивная количественность, русский язык, китайский язык, категория определенности.*

Смысловая категория «сколько-количество» – одна из центральных понятийных, а значит, универсально-языковых категорий. Задача грамматической типологии – «описание состава и структуры универсального грамматического набора» и комбинаций граммем [1, с. 233–238] – весьма актуальна для прикладной (педагогической) модели языка. Поиск путей оптимизации обучения русскому

языку как иностранному приводит к необходимости контрастивного изучения и описания функционально-семантических полей и структурирующих данные поля категорий одного языка в зеркале другого. Категория субстантивного числа в китайском языке может быть представлена в виде семантической структуры значений в рамках категории детерминации.

Хотя «характеризованность объектов действительности по числу является частным случаем количественной характеристики объектов и фактов» [2, с. 82], число выступает «одной из самых «именных» <...> категорий имени существительного» (включая местоименные существительные) [1, с. 277]. Категория грамматического числа существительных, как будет показано ниже, не является «прозрачной» для китайских студентов и потому нуждается в методических комментариях, однако в ориентированной на китайских учащихся версии учебно-методического комплекса «Дорога в Россию» комментарий по теме «Категории субстантивного грамматического числа» отсутствует.

Комментарий для китайского учащегося должен иметь прежде всего функционально-коммуникативную направленность и быть направлен на показ системных явлений семантического плана, таких как потенциальная (семантическая) возможность или невозможность образования форм числа существительных разных лексико-грамматических разрядов (собирательных и вещественных), а также синтаксических классов имен существительных – антропонимов, зоонимов, предметных, событийных и признаковов имен. Кроме того, учащийся должен установить речевое предназначение средств выражения категориальных значений и межкатегориальные связи.

Считается, что китайский язык, как и русский, относится к языкам без артикля. В современном китайском языке, тем не менее, наблюдается устойчивое использование числительного *yí* «один» и счетного слова в функции показателя неопределенности, сходного с неопределенным артиклем (ср.: *a girl* (англ.), *одна девочка, какая-то девочка* (рус.), *一个女孩 yige nvhai* (кит.) и *男孩比女孩好 nanhai bi nvhai hao.* – Мальчик в семье лучше, чем девочка).

При необходимости выразить определенное количество представителей класса в китайском языке используется сочетание числительного и классификатора (счетного слова),