

УДК 81:372.881

СОВРЕМЕННЫЕ ПАРАДИГМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

© 2013 г.

Е.С. Орлова

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

orlova_es50@list.ru

Поступила в редакцию 06.08.2013

Рассматривается важное междисциплинарное понятие лингводидактики «парадигма». Показан переход от системно-структурной к антропоцентрической парадигме. Выявлено, что в ходе этого процесса возникают новые парадигмальные формы, характеризующие определенные аспекты обучения языкам.

Ключевые слова: парадигма, системно-структурная парадигма, антропоцентрическая парадигма, концепция языковой личности, парадигма результата образования.

Причиной наших заблуждений является привычка судить по словам, смысл которых нами не определен.

Э.Б. Кондильяк. Соч., т. 3, с. 233

В научных публикациях последних лет, относящихся к гуманитарной сфере, часто появляются номинации, отличающиеся широким и достаточно неопределенным значением. Это тем не менее не мешает некоторым из них использоваться в качестве ключевых концептов, характеризующих теоретические исследования в ряде наук, к числу которых принадлежат педагогика, психология, социология, культурология, лингвистика, психолингвистика, лингводидактика и другие гуманитарные дисциплины. Среди подобных наименований особое место занимает слово *парадигма*. Эта дескрипция стала рабочим термином самой широкой сферы научной деятельности, распространяясь на все упомянутые отрасли. Особенность данного понятия состоит прежде всего в том, что оно имеет принципиально междисциплинарный характер, несмотря на свою различную интерпретацию в каждой отдельно взятой области знания. Своеобразие статуса этого научного термина обусловлено также многократным повторением многими авторами идеи о необходимости смены всей гуманитарной парадигмы и частных парадигм отдельных наук. В первую очередь это касается парадигмы речевого и педагогического мышления в так называемой языковой сфере, потому что именно здесь формируются и развиваются тенденции, составляющие актуальную проблематику нескольких дисциплин. Ведущей из вышеупомянутых тенденций, по видимому, следует признать усиление взаимного распространения объектно-предметной области различных «языковых» наук на другие, как

традиционно смежные, так и ранее не имевшие общей границы. Еще Н.И. Жинкин отмечал, что «речь в качестве объекта изучения привлекает внимание ряда научных дисциплин» [2, с. 18]. Н.И. Жинкин неоднократно подчеркивает, что именно общий объект исследования заставляет каждую из этих дисциплин при всей специфичности своего предмета учитывать и использовать научные результаты, полученные в смежных областях. А.А. Залевская называет отмеченную тенденцию «основной общенаучной причиной», суть которой состоит в том, что «на современном этапе произошел разрыв между задачами, которые требуется безотлагательно решать наукам о языке, и реальными возможностями для решения таких задач в рамках ранее (к тому же довольно давно) разработанных постулатов». По мнению А.А. Залевской, «новые задачи требуют переосмысления и уточнения объекта и предмета каждой науки, так или иначе связанной с изучением языка» [3, с. 66]. Очевидно, что решение задач такого уровня неизбежно потребует как определения границ общего парадигматического пространства соотнесенных дисциплин, так и спецификации области действия частной парадигмы конкретной науки. Здесь в качестве основного теоретического препятствия возникает проблема онтологизации этого понятия и преодоления его метафорического использования. Иначе говоря, требуется уточнить содержание этого понятия для того, чтобы исключить произвольное употребление слова *парадигма* на основании поверхностных гипотетических аналогий. Основным метод ана-

литических рассуждений при этом состоит в том, чтобы, приняв определенную научную область в качестве основного плацдарма, проследить «пробег» понятия *парадигма* как по вертикали и горизонтали соотнесенных наук, так и во внутреннем категориальном пространстве избранной дисциплины. Очевидно, что условием применения обозначенного метода является присутствие в предметном пространстве данной дисциплины множественных механизмов сопряжения с другими областями. Именно поэтому по соображениям, изложенным далее, в качестве аналитического поля нами выбирается лингводидактика.

Являясь относительно новой наукой, лингводидактика интегрирует и обогащает достижения ряда других «языковых» направлений, поступательно развивая их. Представляя собой, по определению М.Б. Успенского, общую теорию обучения языкам, лингводидактика охватывает как ее общие закономерности, так и аспекты более частного характера, такие как спецификация содержания, методов и средств обучения определенному языку в зависимости от дидактических целей, задач и условий, характера изучаемого материала, этапов обучения и уровня интеллектуально-речевого развития обучаемых. Актуальная проблематика лингводидактики, по М.Б. Успенскому, также охватывает широкий спектр вопросов, начиная от проблемы унификации содержания обучения языку в сходных условиях и определения рациональных отношений между языковой теорией и речевой практикой и заканчивая преемственностью между этапами обучения языку и рациональным использованием наглядности и технических средств [4, с. 504]. Множественный и вариативный характер предметной области лингводидактики одновременно допускает и предопределяет многоаспектность ее рабочих терминов, которые к тому же сохраняют эксплицитные связи с одноименными терминами других наук, объектом которых является речевая деятельность. Анализ таких связей позволяет не только установить характер и обоснованность привлечения в лингводидактику теоретических данных других направлений, но и выявить институциональное ядро «неоднозначно понимаемых всеми терминами и размытых определений». Последнее, по утверждению Ю.Г. Фокина, и является одной из причин неблагоприятного состояния понятийно-терминологического аппарата педагогики и прочих гуманитарных дисциплин [5]. Сходные суждения о предметном своеобразии лингводидактики и о проблемах ее развития высказывает Р.К. Миньяр-Белоручев.

По его определению, лингводидактика – «это ставшая самостоятельной наукой методика преподавания иностранных языков, которая... обрела свою нишу не только в области практики, но и теории обучения» [6, с. 3]. Автор объясняет, что само возникновение этой науки является следствием недостаточности научных результатов, ограниченности и несовершенств общей дидактики и методики преподавания языков. Р.К. Миньяр-Белоручев по этому поводу пишет: «Если неустоявшиеся до сих пор понятия общей дидактики, такие как способы, методы, единицы обучения не являлись особой помехой для практической методики, то они стали тормозом в развитии» теории данной науки. Лишенная фундаментальных теоретических основ, методика преподавания языков отличалась, по мнению Р.К. Миньяра-Белоручева, «беспредметностью», постоянными поисками того, чему и с помощью чего следует учить: то ли иностранной речи с помощью ситуаций, то ли языку с помощью правил грамматики, то ли речевой деятельности через формирование навыков и умений, то ли создавать механизм билингвизма через перевод». Заимствуя многое от дидактики, лингвистики, психологии и методики и непрерывно обогащая эти науки, лингводидактика в полной мере испытывает все трудности, связанные с неоднозначностью и различными толкованиями терминологического корпуса, общего для «языковых» дисциплин. Именно поэтому, указывает Р.К. Миньяр-Белоручев, лингводидактика остро нуждается в упорядоченной терминологии, которая, отвечая требованиям методологии науки, не может интерпретироваться по-своему теми или иными авторами [6, с. 3]. Как уже отмечалось, упорядоченность терминологии на данный момент все еще является лишь гипотетически достижимой, и не только в лингводидактике. В этом легко убедиться на примере рассматриваемого концепта парадигмы.

В известном труде Т. Куна, неизменно цитируемом в публикациях по соответствующей тематике, приводятся многочисленные формулировки и замечания, имеющие принципиальное значение для понимания сущности рассматриваемого концепта. В самом общем виде парадигма представляет собой модель постановки проблем и совокупности приемов их решения, выработанных на основе определенного объема знаний и подходов к объекту исследования [7, с. 11]. Это то, что «объединяет членов научного сообщества» [7, с. 221] и охватывает всю совокупность убеждений, ценностей, технических средств и т. д., которая характерна для этого

сообщества [7, с. 220]. Соответственно, исследовательская деятельность в рамках отдельной парадигмы опирается на одни и те же правила и стандарты научной практики [7, с. 27–28]. Парадигмы определяют обоснованность тех или иных проблем и методов каждой области знания. В каждой отдельно взятой науке одновременно действуют несколько научных парадигм, как давно существующих, так и вновь возникших. В некоторых случаях они могут отрицать друг друга, но при этом формируют общую парадигму, определяющую генеральное направление развития той или иной области. При этом, отмечает Т. Кун, можно согласиться «с идентификацией парадигмы, не соглашаясь с ее полной интерпретацией и реализацией». Автор утверждает, что «отсутствие стандартной интерпретации или общепринятой редукции к правилам не будет являться препятствием для того, чтобы парадигма направляла то или иное исследование» [7, с. 68]. Т. Кун также утверждает, что немаловажной характеристикой парадигм является их способность не только предоставлять ученым план деятельности, но и указывать некоторые направления, существенные для реализации плана [7, с. 43]. Таким образом, понятие парадигмы в представлении Т. Куна ассоциируется с достаточно широкой научной концепцией и связанной с ней методологией, которые принимаются в той или иной дисциплине в качестве основных, лидирующих и нормативных. При этом признается возможность сосуществования альтернативных парадигм, уступающих доминирующей по степени своего влияния на развитие научных исследований в науке в целом или отдельно взятой области. Существенным свойством парадигмы является также ее способность предопределять и направлять дальнейшее научное развитие той или иной отрасли. Именно эта характеристика парадигмы является ведущей в определении К. Бейли. По его выражению, «парадигма... есть некоторый перспективный фрейм (а perspective frame of reference)», состоящий из множества понятий и допущений и используемый для анализа объекта исследования [8, с. 24]. «Парадигма – это ментальное окно (mental window), через которое исследователь рассматривает мир» [8, с. 25]. При всей значимости приведенных определений рассматриваемого концепта нельзя не заметить их метафорический характер. Приведенные дескрипции не только не содержат каких-либо указаний на базовые парадигмообразующие процессы (возможно, в науковедческом ракурсе и не должно быть таких деталей), но и не включают важнейший

признак парадигмы: единство сходства и противоположности. Действительно, парадигма может относиться к любому классу сущностей или явлений. При этом элементы противопоставляются друг другу и в то же время объединяются на основе общего свойства, признака или ассоциации. Весьма удачно эта мысль выражена Р. Бартом: парадигматический объект характеризуется «тем, что он связан с другими объектами своего класса отношением сходства или несходства», а «две единицы одной парадигмы должны иметь некоторое сходство для того, чтобы могло стать совершенно очевидным различие между ними» [9, с. 2].

Несмотря на метафоричность приведенных общих определений парадигмы, анализ дефиниций позволяет установить универсальные признаки концепта:

1) парадигма есть система основных научных взглядов, свойственных исследовательской деятельности ученых в определенной сфере, объединяющей сходные научные дисциплины;

2) парадигма объединяет научные теории, концепции и методы, с помощью которых формируется совокупность научных достижений, признаваемых научным сообществом;

3) научной парадигме свойственна ведущая и доминирующая роль (или претензия на такую роль) в данной дисциплине, несмотря на одновременное существование устаревших, мало распространенных или непризнанных форм;

4) парадигма формируется в диалектическом единстве сходного и противоположного.

Принимая во внимание эти основополагающие характеристики, попытаемся установить, насколько «онтологизируемыми» являются современные парадигмы лингводидактики. Иначе говоря, какие именно материально или умозрительно существующие качества и параметры приняты в этой науке в качестве парадигмообразующих объектов. Ю.Н. Караулов отмечает, что «исходным в лингводидактических построениях были данные именно о языке, которые препарировались в соответствии с представлениями о психологических особенностях личности» [10, с. 49]. Лингводидактика переживала различные периоды своего развития в соответствии с трансформациями научной парадигмы. «Были периоды психологических, социологических увлечений, а... с 50-х годов прошлого века решающее влияние приобрела идея системности» [10, с. 49–50]. Отмечая прогрессивные черты системной (системно-структурной) парадигмы и ее положительное влияние на развитие науки об изучении языка, Ю.Н. Караулов видит и ее отрицательные последствия. Глав-

ным из них является «гипостазирование» (превращение общих свойств и качеств в самостоятельные предметы, рассматриваемые в ракурсе их автономного реального существования). Такой взгляд в целом отражает реальность любого научного исследования, способного сосредоточиться только на одном каком-либо аспекте явления для получения объективных данных о нем. Однако именно эта практика создает, по выражению Ю.Н. Караулова, «сопутствующий каждому прогрессу крен в одну сторону» [10, с. 50]. По мнению автора, для лингводидактики «всепроникающий деспотизм системности определил «уровневую» модель обучения, один к одному повторяющую структуру языка и его образ, в котором доминирует структурно-системная составляющая» [10, с. 50]. В.А. Маслова придерживается сходных взглядов, утверждая, что при системно-структурной парадигме внимание ориентировано на предмет, вещь, имя, поэтому в центре внимания находилось слово» [11, с. 7]. Таким образом, базовыми параметрами системно-структурной парадигмы, доминирующей до недавнего времени и действующей до сих пор, являются языковые элементы различных уровней. В зависимости от того, что является центром учебной работы при обучении языку, сами методы преподавания в русле этой парадигмы можно рассматривать как перенос акцента на ту или иную фундаментальную составляющую языка (грамматическую, семантическую или прагматическую). Нельзя, однако, отрицать очевидную рациональность и логическую объяснимость действия структурно-системной парадигмы, поскольку язык как таковой представляет собой многофункциональную систему, основанную в том числе и на парадигматическом принципе. Элементы ее различных уровней эпистемически, функционально и топологически противопоставлены, но при этом, как упоминается выше, объединяются на основе общего свойства, признака или ассоциации.

В настоящее время лингводидактика стремится освободиться от «всепроникающего деспотизма системности», вследствие чего в качестве лидирующей утверждается так называемая антропоцентрическая парадигма, которая также становится основной в сопоставимых областях. Антропоцентрическая парадигма предполагает переключение интересов исследования с объекта познания на субъект; в «языковых» дисциплинах анализируется «человек в языке и язык в человеке» [11, с. 7]. В рамках данной парадигмы наиболее известна и часто упоминается концепция языковой личности Ю.Н. Караулова.

По мнению самого ученого, «современная лингводидактика ... далеко продвинулась в понимании и разработке структуры и содержания языковой личности. Последняя предстает как многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности» [10, с. 29]. Ю.Н. Караулов упоминает, что образ языковой личности возник еще в эпоху зарождения универсальной грамматики и был представлен в трудах Э.Б. Кондильяка, где автор пытается объединить фундаментальные свойства языка под эгидой языковой личности [12]. Языковая личность, по Ю.Н. Караулову, имеет трехуровневую организацию: от самого низкого, нулевого уровня до самого высокого, второго. Нулевой уровень автор характеризует как структурно-языковой, отражающий степень владения обыденным языком. Первый уровень включает выявление и характеристику мотивов и целей речевого поведения личности, которые в конечном итоге определяют иерархию смыслов и ценностей в ее языковой модели мира [10, с. 37]. Высший, второй уровень предполагает формирование устойчивых коммуникативных потребностей и готовности... удовлетворять эти потребности. Те и другие типологизируют специфику речевого поведения и в конечном счете информируют о внутренних установках, целях и мотивах личности [10, с. 39]. На основе предложенной трехуровневой модели языковой личности Ю.Н. Караулов создает схему ее использования в лингводидактике. Структура языковой личности на каждом из трех уровней складывается: а) из единиц соответствующего уровня; б) отношений между единицами; в) стереотипных объединений тех и других. На нулевом уровне это соответственно а) слова – б) грамматические и семантико-синтаксические отношения между ними – в) модели словосочетаний и предложений. На первом уровне это а) понятия, дескрипторы тезауруса – б) семантические поля – в) генерализованные высказывания. На втором, высшем уровне это а) коммуникативно-деятельностные потребности личности – б) сферы общения, коммуникативные ситуации – в) образы-символы прецедентных текстов культуры. Ю.Н. Караулов отмечает, что «полного перечня ... коммуникативно-деятельностных потребностей (для второго, высшего уровня. – О.Е.) нет и создать его, видимо, не менее трудно, чем составить словарь основных понятий (дескрипторов тезауруса) для предыдущего уровня» (первого. – О.Е.) [10, с. 53–54]. «Тем не менее, – продолжает автор, – не будучи в состо-

янии их перечислить, мы вправе оперировать ими как единицами рассматриваемого (второго, высшего. – О.Е.) уровня». По мнению Ю.Н. Караулова, это право основывается на том факте, что отношения между ними задаются условиями сферы общения, особенностями коммуникативной ситуации и самими коммуникантами [10, с. 54].

Концепция Ю.Н. Караулова считается ведущей лингводидактической парадигмой, которая ориентирует «субъект обучения на оптимальное овладение соответствующим материалом» [10, с. 54]. Тем не менее при внимательном изучении логики ее построения возникает, по меньшей мере, два вопроса.

1. Прежде всего, в концепции убедительно не обосновывается и не доказывается противопоставление вербально-семантического (0), тезаурусного (1) и мотивационного уровней (2). Неясно, почему нулевой уровень рассматривается как низший, к которому в строгом смысле слова само понятие языковой личности еще не применимо, так как данному этапу присущи стереотипы в виде наиболее употребительных сочетаний, например, *пойти в кино*. В то же время нулевой уровень характеризуется как этап, где в качестве единиц фигурируют отдельные слова, но при этом эти слова объединены грамматико-парадигматическими, семантико-синтаксическими и ассоциативными связями, и их совокупность суммируется единой вербальной сетью [10, с. 52]. В итоге получается, что индивид владеет всеми основными речевыми механизмами, но почему-то ограничивается в общении наиболее употребительными сочетаниями и не является языковой личностью как таковой. Ю.Н. Караулов объясняет, что стереотипные сочетания (паттерны) принимаются каждой языковой личностью как данность. Автор считает, что на уровне ординарной языковой семантики, на уровне смысловых связей слов, их сочетаний и лексико-семантических отношений еще нет возможности для проявления индивидуальности. «Общение на уровне «как пройти», ... «работает ли почта» и пр. не относится к компетенции языковой личности. Этот уровень языка – нулевой для личности и в известном смысле бессодержательный, хотя совершенно ясно, что он составляет необходимую предпосылку ее становления и функционирования», – настаивает автор [10, с. 36]. Никакие индивидуально-творческие потенции личности, проявляющиеся в словотворчестве, оригинальности ассоциаций и нестандартности словосочетаний, не в состоянии изменить эту генетически и статистически обусловленную данность [10, с. 53]. С последним утверждением нельзя не согла-

ситься, но вряд ли при этом можно отрицать тот факт, что владение стереотипными сочетаниями как данностью само по себе также предполагает творческое начало индивидуальной речи, проявляющееся в коммуникативно адекватном, сбалансированном и нормативном употреблении «паттернов». Тем более что Ю.Н. Караулов признает, что и на нулевом уровне «мы можем констатировать нестандартность, неповторимость вербальных ассоциаций», которые, по мнению автора, все равно не позволяют судить о языковой личности и более сложных уровнях ее организации [10, с. 36]. Анализ приведенных аргументов свидетельствует: утверждение о том, что языковая личность проявляется на первом и втором уровнях владения языком и использования языка, где «отчетливо наблюдаемы интеллектуальные свойства человека», является спорным. Несомненно, в частности, что те самые коммуникативно-деятельностные потребности личности, которые считаются прерогативой только высшего, второго уровня владения языком, удовлетворяются и на «бессодержательном» нулевом. Тем более что Ю.Н. Караулов допускает, что «при изучении иностранного языка интеллектуальные силы вступают в игру значительно раньше» [10, с. 36]. Таким образом, в данной парадигме присутствует сходство – все три уровня являются стадиями владения языком и использования языка – но отсутствует строгость противопоставления парадигмообразующих составляющих.

2. Второй вопрос относится к неоднородности природы обозначенных уровней развития языковой личности. Если нулевой, «ординарно-семантический» уровень по существу означает факт владения языком, то на более высоких уровнях на первый план выдвигаются интеллектуальные характеристики личности, когда «интеллект наиболее интенсивно проявляется в языке и исследуются через язык» [10, с. 36]. Получается, что в модели языковой личности «языковым» является только элементарно необходимый нулевой уровень, тогда как высшие уровни связаны с интеллектуальной деятельностью, исследуемой через «надтекстовое и затекстовое содержание» речевых произведений, выходящее за пределы контекстной семантики» [10, с. 36]. Добавим: возможно, и за пределы предметной области лингводидактики. Упомянутое отсутствие словаря дескрипторов тезауруса первого уровня и номенклатуры коммуникативно-деятельностных потребностей высшего уровня также не способствует восприятию целостной структуры данной парадигмы.

Отмеченные спорные моменты в концепции языковой личности позволяют сделать следующие основные выводы.

1. Заявленная смена ведущей парадигмы лингводидактики с системно-структурной на антропоцентрическую пока не является свершившимся фактом, так как последняя находится в стадии своего становления и развития.

2. Необходимость объединения в рамках одной парадигмы управляющих параметров различной природы приводит к гомоморфизму модели. Гомоморфизм представляет собой такое соответствие модели объекту, которое является принципиально односторонним. А.А. Леонтьев приводит яркий иллюстративный пример гомоморфизма. Все, что смоделировано на географической карте, можно найти на местности, но не все, что есть на местности, отображено на карте [13, с. 9]. В частности, в рассмотренной концепции языковой личности гомоморфными являются дескрипторы тезауруса и коммуникативно-деятельностные потребности личности. Те и другие именуют некоторое множество, элементы которого не идентифицированы. Это, по-видимому, означает, что в процессе дальнейших научных исследований будут развиваться менее масштабные частные парадигмы, имеющие не метафорические, образные и условные, но онтологизированные, овеществленные и даже буквальные характеристики.

Фактически этот процесс – процесс формирования множественных частных парадигм – уже происходит в настоящее время в лингводидактике. Ю.Н. Караулов, чей труд многократно цитируется в настоящей статье, также отмечает, что, кроме методического подхода на основе обобщения приемов обучения, разрабатываемых лингводидактикой, существуют и иные пути реконструкции языковой личности. В частности, возможен так называемый целевой подход, исходным моментом которого будет служить конечный результат обучения, характеризуемый в виде перечня речевых умений, навыков и готовности обучаемых. Но данный систематизированный перечень должен, с одной стороны, отвечать содержанию обучения, а с другой стороны, должен полностью покрывать систему языка, как в зеркале отражая его грамматический строй, лексику и стилистику. «Но такого перечня, такой структуры в лингводидактике не существует», заключает Ю.Н. Караулов [10, с. 58]. Мы вновь убеждаемся, что вышеупомянутый гомоморфизм парадигматических моделей является основной причиной декларативности воссоздаваемых ими концепций. И.А. Зимняя также

считает правомерным говорить о частных парадигмах образования, таких как цели, содержание, результат [14, с. 1]. Несмотря на то что существующая долгие годы ЗУН-парадигма результата образования до сих пор принимается частью педагогического сообщества, широкое распространение в настоящее время получает компетентностная парадигма. Не вдаваясь в подробный анализ аргументов, выдвигаемых в ходе широкой теоретической дискуссии по данной проблеме, отметим только отсутствие единства мнений по одному из фундаментальных вопросов – дефиниции компетенции и компетентности и разделения этих понятий. Весьма убедительным представляются аргументы, выдвигаемые А.А. Вербицким. «В качестве основания разделения понятий ... «компетенции» и «компетентности», – пишет автор, – мы предлагаем выбрать объективность и субъективность условий, определяющих качество... деятельности» [15, с. 113]. Объективные условия определяют номенклатуру и качество умений, способностей и готовности, требуемых для осуществления деятельности, и, например, достигаемых в результате обучения. Эти условия называются компетенциями. Субъективными условиями, или компетентностями, являются те же качества, но уже приобретенные и развитые индивидом. Еще более кратко выражает эту мысль О.Ю. Ефремов. Согласно его определениям, компетенция представляет собой заданное требование (норму) к образовательной подготовке обучаемого. Компетентность является состоявшимся качеством (совокупностью качеств) личности [16, с. 23]. Приведенные дефиниции, даже без учета многочисленных несовпадающих с ними вариантов, свидетельствуют о том, что компетентностной парадигме на базе лингводидактики предстоит еще долгий путь развития и совершенствования по причине отсутствия комплекса условий, которые создают по настоящему действующую научную парадигму. Их формирование в науке об обучении языкам, на наш взгляд, достигается с помощью следующих исследовательских действий.

1. Создание единого функционально-методологического пространства, обозначенного определенной основополагающей идеей (предельным основанием) и объединяющего весь процесс обучения языку.

2. Выбор предельного основания, осуществляемый в результате усмотрения базовых единиц, процессов и закономерностей в эмпирическом речевом материале (дискурсе). Это значительно ограничивает метафоричность создава-

мой модели и возможности произвольной трактовки феномена овладения языком.

3. Минимизация числа парадигмообразующих (управляющих) параметров и создание на основе их движений дидактической модели, изоморфной реальным процессам, то есть построенной на соответствии учебных, речевых и моделируемых действий.

4. Разработка теории обучения, обеспечивающей как развитие парадигмы, так и ее гомеостатичность – устойчивость функционирования ее системы.

Список литературы

1. Кондильяк Э.Б. Сочинения: В 3 т. Т. 3 / Пер. с фр.; общ. ред. и примеч. В.М. Богуславского. М.: Мысль, 1983. 388 с.
2. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Директ-Медиа, 2008. 1104 с.
3. Залевская А.А. Понимание и интерпретация: вопросы теории // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты: Сб. статей / Под общ. ред. Н.В. Уфимцевой. М.; Барнаул, 2004. С. 64–70.
4. М.Б. Успенский. Лингводидактика // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Т. 1 / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1999. С. 504.
5. Фокин Ю.Г. Состояние и развитие исследований по созданию деятельностно-ориентированной теории обучения в высшей школе // Наука и образование: Электронное научно-техническое издание. Эл № ФС-77-48211. № 2. 2012. – 77-30569/301014.
6. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М.: Стела, 1996. 144 с.
7. Кун Т. Структура научных революций / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1975. 287 с.
8. Baily R.D. Methods of Social Research. N.Y., London: Dover Publications., Inc., 1982. 279 p.
9. Барт Р. Структурализм как деятельность [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Bart/_02.php
10. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 263 с.
11. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. 208 с.
12. Кондильяк Э.Б. Сочинения: в 3 т. Т.1 / Пер. с фр.; общ. ред. и примеч. В.М. Богуславского. М.: Мысль, 1980. 334 с.
13. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
14. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: // www.aspirant.rggu.ru/print.html&id=50758.
15. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.
16. Ефимов О.Ю. Педагогика. СПб.: Питер, 2010. 352 с.

CONTEMPORARY PARADIGMS OF LINGUODIDACTICS

E.S. Orlova

Being a significant interdisciplinary theoretical construct the paradigm becomes a topical issue in linguodidactics. The development of this field represents a transition from the structural system paradigm to its anthropocentered counterpart. In the course of the process there emerge new paradigmatic forms specifying certain aspects of language teaching.

Keywords: paradigm, structural system paradigm, anthropocentered paradigm, personality-related concept, education result paradigm.