

ЛИНГВОДИДАКТИКА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Д. Гальскова

Аннотация. Статья посвящена обоснованию границ объектно-предметной области современной лингводидактики, которая определяет в настоящее время методологические основы лингвистического образования, интегрирующего в себе различные процессы и, прежде всего, процессы обучения языку и овладения человеком языком. В работе представлен авторский взгляд на историческую эволюцию данной предметно-объектной области и ее современное состояние, а также дана характеристика трех уровней осуществления научного поиска в методике обучения иностранным языкам: эмпирического, теоретического и метатеоретического. Показана содержательная и функциональная специфика каждого из уровней, вскрыта тесная их взаимозависимость, отражающая сложную связь между лингводидактической теорией и образовательной практикой. Особое внимание уделяется обоснованию связи лингводидактики с методологией и описанию проблематики методологических исследований в лингводидактической сфере.

Ключевые слова: лингводидактика, лингвистическое образование, обучение иностранным языкам, овладение языком, методология методики, методология научно-методического исследования.

Для цитирования: Гальскова Н.Д. Лингводидактика как методологическая основа современного лингвистического образования // Преподаватель XXI век. 2025. № 1. Часть 1. С. 204–215. DOI: 10.31862/2073-9613-2025-1-204-215

204

LINGUODIDACTICS AS A METHODOLOGICAL BASIS OF MODERN LINGUISTIC EDUCATION

N.D. Galskova

Abstract. The article is devoted to substantiating the boundaries of the object-subject area of modern linguodidactics, which currently substantiates the methodological foundations of linguistic education, integrating various processes and, above all, the processes of language learning and human language acquisition. The article presents the author's view on the historical evolution of this subject-object area and its current

© Гальскова Н.Д., 2025



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

state, and also describes three levels of academic research in the theory of teaching foreign languages: empirical, theoretical and metatheoretical. The content and functional specifics of each of the levels are shown, and the close relationship between them is revealed, reflecting the complex relationship between linguodidactic theory and educational practice. Special attention is paid to substantiating the connection of linguodidactics and methodology and describing the problems of methodological research in the linguodidactic sphere.

Keywords: *linguodidactics, linguistic education, teaching foreign languages, language acquisition, methods of methodology, methodology of academic methodological research.*

Cite as: Galskova N.D. Linguodidactics as a Methodological Basis of Modern Linguistic Education. *Prepodavatel XXI vek*. Russian Journal of Education, 2025, No. 1, part 1, pp. 204–215. DOI: 10.31862/2073-9613-2025-1-204-215

В российской интерпретации лингводидактика, или теория обучения иностранным языкам представляет собой одну из структурных частей общей методики обучения иностранным языкам как науки. Лингводидактике соответствует теоретический уровень осмысления лингвообразовательных проблем, структурирования и описания получаемых при этом лингводидактических и методических знаний. Выстраивание границ предметно-объектной области лингводидактики, т.е. области, которую она должна теоретически осмыслить и описать с помощью соответствующей терминологии, проходит в пределах исследовательского пространства общей методики. Известно, что данное пространство исторически эволюционировало под воздействием разнообразных факторов, наполнялось многоаспектными и сложными проблемами, связанными с обоснованием по меньшей мере трех групп закономерностей: (1) обучения иностранным языкам, (2) овладения обучающимся этим языком, (3) лингвообразования.

Закономерности обучения иностранным языком, ставшие традиционным объектом исследовательского интереса методики с самого начала ее существования, т.е. со второй половины XIX в., не утратили своего значения до настоящего времени. При этом дидактическая категория «обучение иностранным языкам», под которой традиционно дидакты понимают «целенаправленный и организованный процесс взаимодействия учеников и учителей, направленный на решение учебных задач, в результате которого учащийся овладевает знаниями, умениями, навыками, развивает личностные качества» [1, с. 107], занимает центральное место в понятийном аппарате методики как науки. В ней особо подчеркивается, что само обучение иностранным языкам отличается двумя важными признаками. Первый из них — это его деятельностный (процессуальный) характер, объясняемый тем, что речь идет об обучении такому виду деятельности, как иноязычная речевая деятельность, представляющая собой «процесс реализации мысли в слове» [2, с. 273], т.е. речевое общение, средством осуществления которого является чужой язык — язык страны изучаемого языка. Второй признак обучения иностранному языку, а именно его двусторонность, обусловлен его связью с целенаправленным учебно-воспитательным процессом, который складывается из двух составляющих: преподавания, т.е.

деятельности учителя по передаче учащимся специально отобранных и методически организованных «иноязычных знаний, навыков, умений, а также способов коммуникативно-познавательной деятельности на изучаемом языке» [3, с. 10] и учения, или активной учебно-познавательной деятельности изучающих иностранный язык, нацеленной на овладение обучающимися передаваемым им учителем учебного содержания. При этом в методике особо отмечается, что успешность и качество решения этих задач во многом определяются степенью взаимосогласованности двух названных выше процессов: преподавания языка и изучения языка и, следовательно, целостности «основных компонентов учебного процесса, определяющих отбор материала для занятий, формы его подачи, методов и средств обучения, а также способов его организации» [2, с. 301]. Из данных компонентов и отношений между ними складывается методическая система, которая традиционно демонстрирует взаимозависимость содержания, организации и результата деятельности преподавания и изучения языка. При этом в качестве системообразующего параметра, объединяющего все эти компоненты в органическую целостность, выступает цель обучения иностранным языкам, а результирующим продуктом являются соответствующие знания, навыки и умения, личностные качества и свойства. Из них складывается способность изучающего иностранный язык (на определенном уровне) практически использовать этот язык в качестве средства непосредственного и опосредованного общения с его носителями в различных социально-детерминированных ситуациях, а также как инструмента познания.

Итак, обучение иностранному языку — это специально психологически, педагогически и методически организуемая, планомерная и систематически осуществляемая деятельность, специфическими чертами которой являются: 1) взаимодействие (совместная деятельность) учителя и ученика и учащихся друг с другом; 2) передача в ходе этого взаимодействия учителем ученику определенного лингвокультурного опыта: речевого (иноязычного), социокультурного, когнитивного, учебного и др.; 3) усвоение и воспроизведение учащимся данного опыта в соответствии с заданной целью и ситуацией общения; 4) регламентированность специально отобранного учебного содержания (языкового, речевого, социокультурного, метапредметного и т.д.) образовательными ценностями и целями; 5) наличие специальных средств, способов и технологий работы с этим содержанием.

Поворот общей методики к закономерностям процесса овладения человеком иностранным языком и артефактами иной культуры в отрыве от естественного контекста их бытования в учебных условиях произошел в 70-е годы прошлого столетия. Этот поворот был весьма значим для методической сферы в целом, он ознаменовал начало нового этапа ее развития, обусловленного, прежде всего, порожденными тем временем общественными потребностями в практическом владении иностранными языками и результатами многочисленных психологических, психолингвистических и методических исследований того времени. Данные исследования показали, что изучение учеником иностранного языка — это форма его (ученика) внутренней активности, проявляемая им в процессе учебно-познавательной, коммуникативной, когнитивной деятельности на данном языке. Ее целью и результатом является овладение школьником специальным образом отобранных и методически организованных языковых и речевых элементов. Иными словами, изучая иностранный язык,

учащийся овладевает им, что проявляется в его способности на определенном уровне практически использовать неродной для него язык в качестве средства общения и познавательного инструмента. При этом установлено, что успешность в формировании данной способности в учебных условиях во многом определяется направленностью процесса обучения на личность изучающего иностранный язык, что дает основание расценивать этот процесс как важный фактор не только его (школьника) речевого, коммуникативного, но и личностного (когнитивного, социального, эмоционального и др.) развития.

Заметим, что данные инновационные для того времени деятельностные и социально-когнитивные идеи определили вектор развития методики в сторону глубокого теоретического осмысления закономерностей не только обучения иностранным языкам, но и присвоения человеком в учебных условиях определенного лингвокультурного (речевого, коммуникативного, когнитивного, социокультурного, учебного, эмоционального, социального и др.) опыта. Обоснование обозначенных закономерностей стало осуществляться в тесной взаимосвязи с такими антропогенными феноменами, как язык, культура, общество (многоязычное, поликультурное), личность (языковая и социально-психологическая), ее компетентности, что привело в методике к серьезным изменениям структурного и методологического плана, которые выразились в конечном итоге в принятии ею идеи о своей методологической комплексности и, следовательно, о разных уровнях осуществления ею научных изысканий [4, с. 8–27]. Как известно, в результате подобного методологического сдвига в методической науке возникла лингводидактика, которая несмотря на свойственные ей, как и любой социально-гуманитарной науке, антропный принцип исследований, обращение к экстралингвистическим данным, широкое использование вербально-пояснительных методов объяснения научных фактов и явлений, стала более убедительно (нежели это могла в свое время делать общая методика) демонстрировать свою способность выдерживать сравнение с другими академическими науками.

В конце прошлого столетия в область научных интересов лингводидактики, помимо проблем обучения языку и его изучения, овладения и владения языком, вошло обоснование закономерностей *лингвистического образования*. Они стали анализироваться и описываться с разных точек зрения: системной, ценностной, деятельностной, социальной, когнитивной и личностной. В настоящее время данные закономерности представляются в формате сложной социальной системы, состоящей, как следует из социологии образования [5, с. 48], из таких взаимосвязанных и взаимозависимых структурных элементов, как ценность, цель, содержание, тип коммуникации внутри этой системы и коммуникации с внешним социальным миром, методы и образовательный результат. Кстати, обращение к данной системе самым естественным образом укрепило статусные позиции лингводидактики как науки и обусловило необходимость моделировать широкий метапредметный образовательный контекст, выходящий за пределы «интересов» языка», но формируемый с его помощью. Это позволило установить, что система лингвообразования не ограничивается, как система обучения иностранным языкам, рамками только учебно-воспитательного процесса. Она требует постоянного выхода в широкий социокультурный контекст, а этот контекст насыщен лингвообразовательными ценностями и смыслами, социально значимыми явлениями и процессами.

Поэтому в системной взаимосвязи всех названных выше конструктивных элементов лингвообразовательной системы первичной является ценность. Она насыщает все другие ее составляющие аксиологическим значением, позволяя ей не только формировать у обучающегося коммуникативные, когнитивные, социокультурные, познавательные и др. компетентности, обеспечивающие ему способность и готовность к межличностному и межкультурному общению и познавательной деятельности на изучаемом языке, но и, используя развивающие ресурсы и образовательный потенциал изучаемого учебного предмета, воспитывать в нем личностные качества и свойства, характеризующие его как субъекта образовательных и социальных процессов, как носителя родной лингвоэтнокультуры и ценностно-смысловой системы отношений, как субъекта познания и как субъекта межличностного и межкультурного взаимодействия. Поэтому данная система имеет специфическую функцию — создавать благоприятные условия (т.е. благоприятную образовательную среду и образовательный процесс) для развития у обучающегося мировосприятия на уровне разных языков и культур, а также для воспитания у него средствами иностранного языка и культуры в процессе его активной деятельности по их изучению ценностно-смысловой структуры, нравственности, духовности.

В отличие от системы обучения иностранному языку, которая, как отмечалось выше, интегрирует в себе три важные составляющие: преподавание, изучение, овладение, лингвообразовательная система включает в себя такие сложные и взаимосвязанные процессы, как воспитание, развитие, образование и обучение. При этом первые три процесса совершаются на основе и в ходе обучения (единство преподавания и изучения) языку, результатом которого является овладение изучающим иностранный язык лингвистическими и социокультурными знаниями, языковыми навыками и речевыми умениями, способами учебно-коммуникативно-познавательной деятельности на изучаемом языке и с помощью данного языка. Приобретение школьником лингвокультурного опыта, приобщение его к языковой и концептуальной картина мира инофонов, познание им иной системы ценностей и иных мировоззренческих установок должны сопровождаться воспитанием у ученика социально значимых качеств и личностных свойств, о которых речь шла выше, развитием его индивидуального мировосприятия, компетентностей и способностей. Обучение призвано способствовать интеллектуальному и эмоциональному восприятию иной и родной лингвокультур, лучшему осознанию школьником особенностей каждой из них, их общности и отличий, своих этно-культурно-исторических истоков и своей национальной системы ценностей.

Необходимо заметить, что признание современной лингводидактикой важности исследования закономерностей не только обучения иностранному языку и овладения им в учебных условиях в отрыве от естественного контекста его бытования, но и лингвообразования с его акцентуацией развивающих, воспитательных и общеобразовательных смыслов учебной дисциплины «Иностранный язык» существенным образом расширило исследовательское поле этой науки. При этом она, как и любая наука, предстает по меньшей мере в двух взаимозависимых ипостасях. Ее можно, в первую очередь, рассматривать как специфическую исследовательскую деятельность, осуществляемую с помощью комплекса познавательных действий. Он хорошо известен в методологии науки и, естественно, актуален и для лингводидактики. Но в ее рамках комплекс позна-

вательных действий получает свою содержательную специфику, объясняемую особенностями объектно-предметной области данной науки. Так, поскольку лингводидактика является теоретико-прикладной педагогической наукой, ее познавательные действия касаются, во-первых, добывания, систематизации, анализа, классификации нового теоретического и эмпирического знания о закономерностях обучения языку, овладения языком и образования в области иностранных языков, обоснования места и роли этого нового знания в традиционно устоявшемся понятийно-категориальном аппарате данной науки, и, во-вторых, объяснения и обобщения фактов и явлений лингвообразовательной практики, проверки рабочих гипотетических положений, выдвигаемых в ходе теоретических изысканий. Инновационный и развивающийся характер данной науки обуславливает осуществление ею также таких познавательных действий, как осмысление и уточнение тех новых семантических смыслов, которые приобретают ее традиционные понятия и категории на каждом историческом отрезке общественного и научного развития, и др.

Вторая ипостась лингводидактики как науки реализуется в виде теории как наиболее совершенной формы организации лингводидактических и методических знаний разного уровня и вида, порожденных в процессе лингводидактического познания, осуществляемого с помощью названного выше набора познавательных действий. Данная теория представляет собой целостную систему этих знаний и отличается, впрочем, как и любая научная теория, следующими общеметодологическими характерными чертами: концептуальная связность, содержательная целостность и относительная стабильность [6, с. 248].

Подобная функциональная дихотомия лингводидактики как науки позволяет ей определять методологические основы научных изысканий в лингвообразовательной области и осуществлять выбор соответствующих познавательных действий, а получаемые в ходе лингводидактического научного поиска результаты обобщаются в формате метатеории, которая выступает в качестве своеобразной нормы и эталона для всех существующих сегодня методических научных отраслей и теорий, а также для лингвообразовательной практики. Следовательно, лингводидактика, будучи по своей сути интегративной наукой, систематизирует и обобщает широкий фонд лингводидактических и методических знаний, привлекая в этих целях данные базовых и сопряженных с нею наук, что дает ей основание описать в формате метатеории научную картину «лингвообразовательного мира» определенного исторического этапа его развития. С этой точки зрения можно сказать, что данная наука создает теоретические основы методики обучения иностранным языкам и лингвистического образования, проводимых в ее области исследований, а также обосновываемых лингводидактических концепций и методических подходов, реализуемых в образовательной практике в соответствии с требованиями времени.

Следует сказать, что в настоящее время научный поиск в лингвообразовательной области и структурирование получаемых при этом лингводидактических и методических знаний проводятся на трех познавательных уровнях: эмпирическом, теоретическом и метатеоретическом, или ценностном, которые уже получили свое описание в лингводидактике [7]. Каждому из этих уровней свойственны определенные познавательные действия, исследовательские методы, способы интерпретации и обобщения полученных результатов. Между названными уровнями существует

тесная связь, но она обладает не логическим характером, а, как подчеркивается в философии науки [8] отличается содержательно-интерпретационной выводимостью одного из другого.

Например, научные факты и их взаимообусловленности, получаемые по результатам наблюдения за процессом преподавания и изучения иностранных языков, овладения языком, составляют тот эмпирический опыт и то эмпирическое научно-методическое знание, которые позволяют не только теоретически осмыслить новые семантические смыслы традиционных методических феноменов (к примеру, методическая система, цель обучения иностранным языкам и др.), но и оценить эффективность их внедрения в актуальный лингвообразовательный процесс, установить качество новых теоретических конструктов, выстраиваемых в ходе научно-методических изысканий, и проверить на практике их надежность, определить коэффициент их полезного действия для реального преподавания и изучения иностранных языков. Собственно говоря, в этом и состоит теоретико-прикладной смысл лингводидактики как науки: теория адресована исключительно образовательной практике, а практика окропляет теорию своими реальными фактами и явлениями. При этом именно эмпирический уровень познания стремится установить связь между исходными эмпирическими знаниями, т.е. реальностью или тем, что есть в практике обучения («сущее»), и теоретическими абстрактными положениями, моделями, которые дают идеальное представление о том, какой должна быть эта практика, и что для этого может предложить теория («должное»). Особую значимость имеет система диссеминации нового научно-методического знания, целенаправленного продвижения в практику обучения иностранным языкам продуктивных методических идей. Вместе с тем практика свидетельствует, что внутри этой системы нередко возникают большие противоречия, в первую очередь, между сущим и должным. Эти противоречия выражаются, в частности, в столкновении недоверия практикующих преподавателей к тем теоретическим конструктам и идеальным постулатам, которые предлагаются лингводидактикой (например, модели «иностранной коммуникативной компетенции» или «вторичной языковой личности» и др.), и негативных оценок со стороны авторов этих конструктов и постулатов уровня профессиональной подготовки преподавательских кадров. Преодолеть обозначенные противоречия — значит «приблизить» практику и теоретически выстроенную идеальную конструкцию друг к другу, что, безусловно, становится возможным при наличии ряда обстоятельств. К их числу можно отнести, например, как высокий уровень квалификации автора/-ов теоретических конструктов, моделей, систем, так и его/их умение излагать свои идеи ясным и доступным учителю языком. Существенным обстоятельством можно считать также уровень осмысления и понимания разработчиками теоретических идей реальной образовательной практики, потребностей и возможностей ее субъектов по отношению к иностранным языкам, традиций в области преподавания языков и образовательного смысла новых методических решений. Конечно, особая роль отводится также педагогу, его профессионализму, который проявляется, в частности, в индивидуальных интерпретациях учителем теоретически обоснованных актуальных закономерностей преподавания и изучения языка, овладения человеком языком, языкового образования, а также в его готовности и способности адаптировать предлагаемые ему те-

оретические постулаты к своим реальным условиям преподавания. К сожалению, нередко можно наблюдать несовпадение декларативных заявлений учителя и его практических действий: постоянное оперирование актуальной терминологией современной теории обучения иностранным языкам и приверженность устаревшим технологиям обучения.

«Должное» в лингвообразовательной научной области представляется с помощью тех основных понятий и категорий, законов, принципов, постулатов, аксиом и др., которые определяются лингводидактикой на теоретическом уровне познания и из которых образуется концептуальный корпус проектируемой системы обучения иностранным языкам и/или лингвообразовательной системы, научной теории. Последняя репрезентирует интеграцию логически взаимосвязанных и взаимозависимых системных знаний об общих закономерностях, устойчивых связях и ключевых признаках таких исследуемых лингводидактикой феноменах, как: а) обучение (преподавание + изучение) иностранному языку, в процессе которого учащиеся общаются к новому для них языку и артефактам и явлениям иной культуры с опорой на их родную лингвоэтнокультуру; б) овладение учащимся неродным для него языком как средством общения (на определенном уровне) с носителями данного языка и иной культуры, а также как инструментом познания и совершенствования своих компетентностей; в) личностно-развивающий, воспитательный и ценностно-смысловой потенциал иностранного языка как образовательной дисциплины. Эти знания репрезентируют каждый из названных лингводидактических феноменов в виде определенного комплекса взаимозависимых элементов, объединенных в единую систему знаний, способов и средств осуществления познавательных действий в методической области. И здесь также, как и на эмпирическом уровне, проявляется теоретико-прикладной характер лингводидактики: она выстраивает систему, с одной стороны, с опорой на имеющиеся эмпирический опыт и эмпирическое знание, позволяет их оценивать и совершенствовать, а с другой — создает абстрактный продукт, который является результатом теоретического размышления ученого, и предлагает его практике в виде инновационной лингвообразовательной модели, или технологии обучения.

Научно-методические изыскания третьего — метатеоретического (ценностного) уровня познания — структурируют знания, которые имеют ярко выраженную философскую нагруженность за счет обращения к философии не только, как это всегда было принято в методике, применительно к области целеполагания. Философия как базисная наука методики призвана оказать последней помощь при определении ее философских оснований, а сегодня и при обосновании ценностей и смыслов ее исследовательских объектов, равно как и лингвообразования и обучения иностранному языку. Уровень доказательности получаемого при этом знания обусловлен тем, насколько последовательно и корректно лингводидактика использует основные положения методологии методики [6], которая базируется на общих (методологических) принципах и методах научно-исследовательской деятельности и классификации методов получения научного знания, обоснованных в методологии науки [8; 9 и др.] и на отраслевой методологии педагогических исследований [10–12], обосновывающей знания о специфике, закономерностях и тенденциях развития педагогической науки, ее связях с другими науками и с практикой.

Высказываемые в этих работах идеи о разных значениях понятия «методология» и их соотнесение с двумя ипостасями лингводидактики как науки, о которых речь шла выше, дают основание выделять методологию научно-методического исследования и методологию лингводидактики как отраслевой методологии науки. Если проблемное поле первой составляет изучение специфики общенаучных методов исследования, когнитивных приемов, познавательных действий в методической области, то второй — специфика методической науки (лингводидактики и методики обучения иностранным языкам), ее понятийно-категориального аппарата, процесса научно-методического познания и используемых при этом методов и закономерностей исследований. Таким образом, сфера научных интересов методологии лингводидактики намного шире, чем научная область методологии научно-методического познания. Так, методология лингводидактики рассматривает историю, тенденции и перспективу развития методической науки, обосновывает объектно-предметную область каждой из ее составляющих, анализирует их связи с базисными и сопряженными науками. В свою очередь, знания, касающиеся процесса научно-методического познания, призваны продемонстрировать его эволюционный характер, вскрыть его особенности на каждом историческом витке методической науки, дать описание тому знанию, которое порождается на конкретном этапе ее развития и каждом уровне научно-методического познания, уделив при этом особое внимание структуре данного знания, способам не только получения его, но и проверки, закономерностям развития семантических и ценностных смыслов знания. В результате и формируется научное представление о самой методической науке и ее понятийно-терминологическом аппарате.

На основании сказанного выше можно утверждать, что круг проблемных вопросов методологии лингводидактики свидетельствует о широте ее объектно-предметной области. Эту область составляют не только вопросы, связанные с проектированием, реализацией, анализом и оценкой теоретико-прикладной деятельности по обучению иностранным языкам и лингвистическому образованию, но и вопросы, касающиеся научного статуса самой науки, специфики проводимых ею научных исследований. Их решение — прерогатива прежде всего лингводидактики, которая во всех своих ипостасях (и как система научно-методических знаний, и как специфическая познавательная деятельность в области обучения иностранным языкам и лингвообразования) и на разных методологически значимых уровнях научно-методических изысканий (эмпирическом, теоретическом и метатеоретическом) способна проводить методологические исследования и создавать методологические основы современного лингвистического образования. Содержание присущей этой науке методологической функции [13] должны составлять не только исследование, реконструирование и описание специфических исследовательских методов (методология научно-исследовательской деятельности), но и методологическая рефлексия самого научного поиска, его ценностей, смыслов, результатов.

Поскольку лингводидактика, как любая и научная отрасль, отражает особенности культуры, адекватной конкретному историческому этапу развития общества с присущей ему системой ценностей и ценностно-смысловых отношений, в качестве ее (науки) важной задачи выступает обоснование ее т.н. смыслоценностного потенциала, а также смыслоценностных ресурсов лингвообразования и обучения иностранным

языкам. Поиск этого потенциала и ресурсов, а также их педагогическая и методическая интерпретация составляют стратегический вектор развития лингводидактики как методологической основы лингвообразования. Получаемые на всех трех названных выше уровнях познания ценностно-значимые, теоретические и эмпирические результаты, во-первых, получают свое воплощение в т.н. когнитивном багаже, идеалах, нормах и ценностях лингводидактики, рассматриваемой в двух вышеобозначенных ипостасях, во-вторых, всегда, как было уже подчеркнуто, адресуются исключительно образовательной практике, которая способна подтверждать или опровергать их. Продуцируемая лингводидактикой совокупность взаимообусловленных и взаимосвязанных теоретических результатов и эмпирических данных, выражаясь в методических подходах, лингвообразовательных концепциях и научных теориях, определяет методологическую базу лингводидактических и методических исследований и демонстрирует интегральную сущность лингводидактики, которая для их обоснования привлекает широкий спектр знаний из разных научных отраслей. Иными словами, порождаемые лингводидактикой системные научно-методические знания, имеющие, как подчеркивалось выше, большое значение для всех современных методических направлений, составляют основу их методологических положений, выступающих в качестве фундамента обучения иностранному языку как процессу совершения обучающимся «своей лингвокогнитивной и интеллектуально-эмоциональной деятельности» [14, с. 20], нацеленной на развитие, воспитание и образование ученика средствами иностранного языка и иной культуры. Данный тезис является еще одним подтверждением важности обращения лингводидактики к методологическому обеспечению как осуществляемых ею в образовательном секторе научно-методических исследований, так и ее научного состояния и репутации. Это обращение позволяет полнее обозначить специфическую связь лингводидактической теории с лингвообразовательной практикой и продемонстрировать обоснованность и актуальность методологических позиций данной науки.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хуторской, А.В. Дидактика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2018. 720 с.
2. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. 746 с.
3. Гальскова, Н.Д., Бартош, Д.К. Целеполагание в системе обучения иностранным языкам // Соизучение языка и культуры в системе современного языкового образования: подходы, проблемы, перспективы: материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 17–18 декабря 2014 г. Минск: МГЛУ, 2015. С. 9–13.
4. Гальскова, Н.Д., Коряковцева, Н.Ф., Гусейнова, И.А. Современная лингводидактика: монография. М.: КНОРУС, 2021. 216 с.
5. Смирнова, Н.В. Общее (среднее) образование как процесс социокультурного воспроизводства: автореф. дис. д-ра социол. наук. М., 2001. 48 с.
6. Пассов, Е.И. Методология методики: теоретические методы исследования. Кн. 3. Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2011. 634 с.
7. Гальскова, Н.Д. Лингводидактика: учеб. пособие. М.: ИИУ МГОУ, 2014. 242 с.

8. Лебедев, С.А. *Философия и методология науки: монография*. М.: Академический проект, 2021. 626 с.
9. Балаховский, А.А., Тимошев, Р.М. Методологическая культура субъекта научной деятельности: теория и практика формирования // *Вестник Военного университета*. 2012. № 1 (29). С. 23–31.
10. Боротко, Н.М., Моложавенко, А.В., Соловцова, И.А. *Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. Н.М. Боротко*. М.: Академия, 2008. 320 с.
11. Краевский, В.В., Бережнова, Е.В. *Методология педагогики. Новый этап: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., стер.* М.: Академия, 2008. 400 с.
12. Новиков, А.М., Новиков, Д.А. *Методология*. М.: Синтег, 2007. 668 с.
13. Гальскова, Н.Д. Методологическая функция лингводидактики: содержание и условия реализации // *Новая лингводидактика: сборник статей по материалам научно-методического симпозиума «Неолингводидактика как веление времени: цель, принципы, стратегии обучения и векторы развития» (Лемпертовские чтения — XXV)*. Пятигорск: ПГУ, 2023. С. 18–34.
14. Хитрик, К.Н. *Лингводидактическая концепция обучения культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе: дис. ... д-ра пед. наук*. М., 2000. 556 с.

REFERENCES

1. Hutorskoj, A.V. *Didaktika: Uchebnik dlja vuzov. Standart tretego pokolenija* [Didactics: A Textbook for Universities. The Third Generation Standard]. St. Petersburg, Piter, 2018, 720 p. (in Russ.)
2. Shchukin, A.N. *Lingvodidakticheskii entsiklopedicheskii slovar: bolee 2000 edinits* [Linguodidactic Encyclopedic Dictionary: More Than 2000 Units]. Moscow, Astrel, AST, Hranitel, 2008, 746 p. (in Russ.)
3. Galskova, N.D., Bartosh, D.K. *Tselepolaganie v sisteme obuchenia inostrannim yazikam* [Goal-setting in the System of Teaching Foreign Languages]. In: *Soizuchenie jazyka i kultury v sisteme sovremennogo jazykovogo obrazovaniya: podhody, problemy, perspektivy: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Co-study of Language and Culture in the System of Modern Language Education: Approaches, Problems, Prospects: Materials of the International Scientific and Practical Conference]. Minsk, Minskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, 2015, pp. 9–13. (in Russ.)
4. Galskova, N.D., Koryakovtseva, N.F., Huseynova, I.A. *Sovremennaya lingvodidaktika: monografiya* [Modern Linguodidactics: Monograph]. Moscow, KNORUS, 2021, 216 p. (in Russ.)
5. Smirnova, N.W. *Obshchee (srednee) obrazovanie kak protsess sotsiokulturnogo vosproizvodstva*. [General (Secondary) Education as a Process of Socio-cultural Reproduction: Extended abstract of ScD dissertation (Sociology)]. Moscow, 2001, 48 p. (in Russ.)
6. Passov, E.I. *Metodologiya metodiki: teoreticheskie metody issledovaniya. Kn. 3* [Methodology of Methodology: Theoretical Research Methods. Book 3]. Yelets, “Tipografija” g. Elca, 2011, 634 p. (in Russ.)
7. Galskova, N.D. *Linguodidactics: uchebnoe posobie* [Linguodidactics: Study Guide]. Moscow, Informacionno-izdatel'skoe upravlenie Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta, 2014. 242 p. (in Russ.)
8. Lebedev, S.A. *Filosofiya i metodologiya nauki: monografiya* [Philosophy and Methodology of Science: Monograph]. Moscow, Akademicheskij projekt, 2021. 626 p. (in Russ.)

9. Balahovskij, A.A., Timoshev, R.M. Metodologicheskaya kultura subekta nauchnoj deyatel'nosti: teoriya i praktika formirovaniya [Methodological Culture of the Subject of Scientific Activity: Theory and Practice of Formation], *Vestnik Voennoogo universiteta* = Bulletin of the Military University, 2012, No. 1 (29), pp. 23–31. (in Russ.)
10. Borytko, N.M., Molozhavenko, A.V., Solovcova, I.A. Metodologiya i metody psihologopedagogicheskikh issledovanij: uchebnoe posobie dlya studentov vysshix uchebnykh zavedenij [Methodology and Methods of Psychological and Pedagogical Research: A Textbook for Students of Higher Educational Institutions], ed. by N.M. Borytko. Moscow, Akademiya, 2008, 320 p. (in Russ.)
11. Kraevskij, V.V., Berezhnova, E.V. Metodologiya pedagogiki: novyj etap. Uchebnoe posobie dlya studentov vysshix uchebnykh zavedenij [Methodology of Pedagogy: A New Stage. A Textbook for Students of Higher Educational Institutions]. Moscow, Akademiya, 2008, 400 p. (in Russ.)
12. Novikov, A.M., Novikov, D.A. Metodologiya [Methodology]. Moscow, Sinteg, 2007, 668 p. (in Russ.)
13. Galskova, N.D. Metodologicheskaya funktsiya lingvodidaktiki: sodержanie i usloviya realizatsii [Methodological function of linguodidactics: content and conditions of implementation]. In: *Novaya lingvodidaktika. Sbornik statei po materialam nauchno-metodicheskogo simpoziuma "Neolingvodidaktika kak velenie vremeni: tsel, printsipy, strategii obucheniya i vektory razvitiya"* (Lempertovskie chteniya — XXV) [New Linguodidactics. Collection of Articles Based on the Materials of the Scientific and Methodological Symposium "Neo-Linguodidactics as the Dictate of Time: Purpose, Principles, Learning Strategies and Development Vectors" (Lempert Readings — XXV)]. Pyatigorsk, Pjatigorskij gosudarstvennyj universitet, 2023, pp. 18–34. (in Russ.)
14. Khitrik K.N. Lingvodidakticheskaya kontseptsiya obucheniya kul'ture inoyazychnogo rechevogo obshcheniya v spetsial'nom yazykovom vuze. [Linguodidactic Concept of Teaching Culture of Foreign Language Speech Communication in a Special Language University]: PhD Dissertation (Pedagogy). Moscow, 2000. 556 p. (in Russ.)

Гальскова Наталья Дмитриевна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра методики преподавания иностранных языков, Государственный университет просвещения, galskova@mail.ru

Natalia D. Galskova, ScD in Education, Full Professor, Methods of Teaching Foreign Languages Department, Federal State University of Education, galskova@mail.ru

Статья поступила в редакцию 10.07.2024. Принята к публикации 29.08.2024
The paper was submitted 10.07.2024. Accepted for publication 29.08.2024