

УДК 37.016:81

Гальскова Н.Д.*(г. Москва)*СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ
ЯЗЫКАМ КАК НАУКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам как науки, вскрываются факторы, обуславливающие специфику ее развития от методических рекомендаций и частной методики до теории обучения иностранным языкам. Особое внимание уделяется анализу взаимосвязей методики с философией, лингвистикой, психологией и дидактикой, а также описанию таких ее характерных черт, как междисциплинарность, антропоцентричность, равноуровневость. Обосновывается специфика объектно-предметной области методики как науки.

Ключевые слова: иностранный язык, иноязычное образование, обучение иностранным языкам, методика обучения иностранным языкам как наука, методические исследования.

D. Galskova*(Moscow)*MODERN METHODOLOGY OF TEACHING
FOREIGN LANGUAGES: PROBLEMS AND PROSPECTS

Abstract. The article is devoted to the topical problems of Foreign Language Methodology and factors determining its development: from the methodological recommendations and private methods to the theory of teaching foreign languages. Special attention is given to the analysis of the way Foreign Language Methodology correlates with philosophy, linguistics, psychology, and didactics. Besides, the peculiarities of modern Foreign Language Methodology are described: its interdisciplinary character, anthropocentrism, various levels of Methods research. The specific character of object-subject area of Methods as a science is given grounds.

Key words: a foreign language, Foreign Language Education, foreign language teaching, Foreign Language Methodology, Methods of Foreign Language Teaching

Настоящая статья посвящена анализу специфических характеристик современной методики обучения иностранным языкам (МОИЯ) как науки, ее статусу и месту в системе научного познания. Как известно, в начале своего пути (начало прошлого века) МОИЯ трактовалась

как совокупность приемов и последовательность шагов, используемых учителем для того, чтобы учащиеся усвоили необходимое содержание обучения иностранному языку (ИЯ). Первыми возникали так называемые частные методики, в которых давалось описание практических шагов по обучению учащихся конкретному ИЯ. Постепенно, по мере накопления познавательных наблюдений в области преподавания ИЯ и их обобщений, складывалось методическое научное мышление, которое уже в середине прошлого века сформировало общую методическую научную картину¹. Именно с этого периода начинается золотой век отечественной МОИЯ как самостоятельного научного направления и понятие «методика» обучения ИЯ приобретает расширительное значение. Представители «золотого поколения» методистов, к числу которых с полным правом можно отнести А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова, И.Л. Бим, С.К. Фоломкину, Н.И. Гез и др., вели интенсивный и многолетний научно-познавательный поиск доказательств того, что методика есть не простая совокупность рекомендаций и предписаний, позволяющих организовать учебный процесс по ИЯ. Ими накоплен богатый фонд методических знаний, представляющий МОИЯ как науку, исследующую цели, содержание, методы, средства и способы обучения ИЯ и воспитания средствами ИЯ, – науку, позволяющую исследовать эффективность разных моделей обучения иностранным языкам. В последние десятилетия нынешнего столетия МОИЯ трактуется как теория обучения ИЯ, представляющая собой строго структурированную систему знаний о закономерностях «приобщения» обучающегося к новой для него лингвокультуре (язык + культура) во взаимосвязи с родным языком и исходной культурой обучающегося.

Таким образом, современная МОИЯ прошла сложный и богатый путь научного познания: от исключительно эмпирического осмысления процесса обучения ИЯ до теоретического обоснования целостной, развивающейся системы научных понятий, способов и средств методического научного познания. Она доказала свою способность формулировать собственные теоретические постулаты в рамках исторически обусловленной, социально и культурно детерминированной в своем развитии методической (концептуальной) системы приобщения учащегося к лингвокультурному опыту и реализовать их в конкретных учебных материалах, технологиях, средствах обучения, в реальном учебном про-

¹ Под научной картиной мира мы, вслед за В.С. Степиным, понимаем обобщенную характеристику предмета исследования науки, т. е. обобщенные схемы - образы предмета исследования, посредством которых фиксируются основные системные характеристики изучаемой реальности [13, с. 197].

цессе. Поэтому некоторый скептицизм, выражаемый нередко по отношению к статусу МОИЯ как научной дисциплины, является проявлением определенной неосведомленности и дилетантства.

На становление МОИЯ как науки оказывали и оказывают влияние различные факторы. К ним следует отнести, прежде всего, те задачи, которые в конкретную историческую эпоху перед методической наукой выдвигает общество. Помимо этого, влияние на МОИЯ оказывает состояние других наук. Ее теоретические постулаты всегда учитывали и учитывают парадигмальный взгляд философов и дидактов на феномены «образование» и «обучение», лингвистов – на «образ языка» как основного объекта исследования, психологов – на процесс познания и учения. Этим обусловлен междисциплинарный характер МОИЯ как науки, которая в своих изысканиях, связанных с теоретико-методологическим обоснованием методических феноменов и формулировкой собственной системы понятий, не замыкается в своем содержании и не ограничивается исключительно внутренними резервами самосовершенствования, а контактирует с другими научными областями и, прежде всего, с философией, лингвистикой, психологией, педагогикой и дидактикой. В то же время следует иметь в виду и еще один важный фактор, обуславливающий специфику методического познания. Это предшествующая история методов обучения ИЯ и актуальное состояние развития собственно методической науки. В связи с этим важно иметь представление о том, какие особенности характерны для МОИЯ на современном историческом этапе ее бытования. На некоторых из них остановимся подробнее.

Как известно, МОИЯ как научная дисциплина связана с образовательной средой, которая создается человеком и в которой он является главным действующим лицом. Это дает основание отнести МОИЯ к числу гуманитарных научных дисциплин, которые «концентрируются вокруг проблемы человека» [1, с. 274] и исследовательский предмет которых включает в себя «человека, его сознание и часто выступает как текст, имеющий человеческий смысл» [13, с. 9], «ценностно-смысловые» измерения.

В гуманитарной сфере тесно переплетаются объективные закономерности социально-общественного развития и индивидуальные интересы, мотивы, потребности и возможности конкретного человека. Поэтому МОИЯ как гуманитарная наука ориентирована, прежде всего, на решение социально-практических задач, связанных с реализацией актуальных потребностей общества в изучении его гражданами неродных языков и с повышением качества языкового образования. При этом

она, опираясь на объективные закономерности общественного развития и науки, учитывает ценностно-смысловые взаимосвязи, возникающие в обществе, в образовании. Это положение придает методическому познанию неповторимую сущностную особенность – антропоцентричность.

Антропоцентричность проявляется, прежде всего, в принятии современными методистами антропоцентрической парадигмы научных исследований [3], потребовавшей «разворота» научного поиска в сторону способности человека к неродному языку, его общих и ключевых компетентностей как конституирующих личностных характеристик. В контексте данной парадигмы личность каждого, кто включен в образовательную деятельность в сфере ИЯ, становится естественной точкой отсчета в анализе и обосновании закономерностей иноязычного образования. Именно личность, находящаяся в измерении, по меньшей мере, двух лингвокультур, признается в современной лингводидактике как ценность [6; 14], при этом особую значимость приобретают такие категории, как: *личностный опыт, эмоции, мнения, чувства*. Это дает основание увязывать иноязычное образование не только с «присвоением» обучающимся определенной совокупности иноязычных знаний, навыков и умений, но и с изменением его мотивов, отношений, личностных позиций, системы ценностей и смыслов. В этом и состоит основная цель иноязычного образования на современном этапе его развития [4].

Антропоцентрическая парадигма лингводидактических и методических исследований самым естественным образом раздвинула границы исследовательского «поля» МОИЯ и привела к развороту научного поиска в сторону языковой личности субъектов учебной деятельности [8], а применительно к обучению иностранным языкам – вторичной/бикультурной языковой личности [16]. При этом личность выступает как продукт, и как носитель конкретной лингвоэтнокультуры. Применительно к сущности иноязычного образования это означает, что обучающиеся в учебной ситуации должны проявлять свою собственную активность для решения коммуникативно-познавательных задач, носящих творческий и проблемный характер, а также им следует осознать, что они находятся в измерениях нескольких культур. При этом, поскольку с позиции антропоцентрической парадигмы человек овладевает языком через осознание своей теоретической и практической деятельности на нем и с помощью него, в МОИЯ выдвигаются новые смысловые составляющие методических теорий/концепций/подходов: «иноязычное образование не на всю жизнь, а через всю жизнь!», «учить не ИЯ, а с помощью ИЯ». Это имеет и вполне определенные методиче-

ские «последствия», постулируемые как новые лингвообразовательные принципы. Например, актуализация познавательной, творческой и исследовательской деятельности обучающегося; перенос акцента с преподавательской деятельности на деятельность, связанную с изучением языка/овладением языком; редуцирование «симуляции» иноязычного общения в пользу «аутентичного общения на изучаемом языке»; решение разноплановых задач с помощью языка; активизация продуктивной деятельности учащихся с выходом в реальный социокультурный контекст и др.

В то же время включение в состав методического знания, как, впрочем, и любого гуманитарного знания, «человеческих смыслов, этических и эстетических ценностей» [10, с. 380] создает определенные проблемы для МОИЯ. Они обусловлены внутренними противоречиями между потребностью в научной рациональности методического знания (как известно, любая наука стремится установить объективные законы развития своего исследовательского объекта) и большой «антропоразмерностью» или «человекообразностью» методического знания.

Конечно, исследователю, занимающемуся проблемами обучения ИЯ, необходимо включать в сферу своих научных интересов «человеческое измерение», учитывать особенности личности, познающей чужой язык и иную культуру, общающейся с носителями последней, организующей образовательный процесс. И здесь нередко вступают в силу так называемые интерпретационные методы объяснения научных фактов. В них тесно переплетаются объективные закономерности и индивидуальные интересы, мотивы, потребности и возможности конкретного человека-исследователя, что может поставить под сомнение объективность получаемых научных результатов². В связи с этим особую актуальность приобретает вопрос, способна ли МОИЯ дать объективное знание о своей объектно-предметной области. Так, Е.И. Пассов пишет: «... если мы сравним, скажем, физическую реальность (природную действительность, которую изучает физика, с образовательной реальностью (с процессом иноязычного образования), то легко заметим принципиальную разницу между ними: в то время как физическая реальность создана природой и живет и развивается по за-

² Из философии хорошо известно, что любое научное познание нацелено на выявление истинных характеристик окружающей действительности (в нашем случае: иноязычного образования, обучения ИЯ) и призвано дать человеку знание о ее объективных связях и закономерностях [15, с. 32]. Иными словами, установка на объективное изучение предмета исследования, в том числе в гуманитарной сфере, поиск законов и закономерностей являются обязательными характеристиками научного подхода.

конам, независимым от воли человека, образовательная реальность и создана человеком, и зависит от него. Хотя следует признать, что в методическом объекте есть и «нерукотворные» составляющие, например, психофизиологические закономерности восприятия языковых знаков, закономерности овладения речевыми навыками и др. Как тут быть с объективностью объекта? Выходит, он более субъективен и «рукотворен» [11, с. 527]. Отсюда очевиден следующий вывод. Основной пафос методических исследований должен быть нацелен на снятие противоречия между, с одной стороны, потребностью в научной рациональности и объективности и, с другой, – высоким уровнем человекообразности методического знания, обусловленного антропным принципом научного исследования, необходимостью применять в исследовании экстралингвистические данные, получаемые в ходе наблюдений за образовательным процессом, экспериментов и апробаций.

Известно, что, будучи педагогической наукой, МОИЯ самым тесным образом связана с дидактикой. Последнюю определяют как общую «теорию обучения», исследующую закономерности обучения и организующую его деятельность как социального явления. Поэтому, поскольку методику интересует *процесс обучения* определенному учебному предмету (в нашем случае, ИЯ), ее нередко квалифицируют как частную дидактику. И с этим трудно не согласиться. Учебный предмет «иностранный язык» является лишь одним из элементов общей образовательной системы. Да и само обучение этому предмету понимается методистами, вслед за дидактами, как специальным образом (институционально) организованный, планомерный и систематический процесс, в ходе которого в результате взаимодействия учащегося и учителя осуществляется усвоение и воспроизведение определенного опыта (в нашем случае лингвокультурного) в соответствии с заданной целью. Следовательно, с этой точки зрения можно заявить, что проблема «гранничности» между дидактическими и методическими составляющими имеет несущественный характер, а целевые, содержательные и организационные параметры процесса обучения ИЯ следует всегда рассматривать сквозь призму общедидактических требований. Не случайно подобная близость дидактики и методики дает основание отдельным ученым рассматривать последнюю лишь как «процедурное оформление метода, способ и форму его реализации, набор и последовательность методических приемов» [12, с. 121]. При таком подходе очевидно, что методика не имеет своих исследовательских целей и не выясняет те или иные особенности образовательного процесса по ИЯ. Ее цель состоит лишь в том, чтобы организовать этот процесс, выбрать наиболее адекват-

ватные средства, методы и приемы обучения и воспитания, опираясь исключительно на общедидактические положения.

Представляется, что с данной точкой зрения можно частично согласиться только в том случае, если трактовать методику как совокупность предписаний или рекомендаций для учителя/педагога относительно тех или иных разделов или аспектов учебной дисциплины «иностранный язык» (см. выше различные значения термина «методика»). В таком понимании методика призвана разработать систему обучающих действий (технологии обучения), направленных на приобщение учащихся к содержанию обучения в конкретных учебных условиях. Но мы говорим не о методике в так называемом «технологическом» значении. Речь идет о МОИЯ как науке, междисциплинарность которой, обусловленная сложностью и многоаспектностью ее объектно-предметной области, не дает основание ограничиваться исключительно общедидактическими положениями.

Конечно, круг основных проблем, которыми занимается МОИЯ, имеет собственно дидактический характер, что, как уже отмечалось выше, вполне естественно, равно как и то, что цели, содержание, методы и способы обучения ИЯ формулируются в методике с учетом и в контексте, прежде всего, общедидактических требований. Но нельзя не признать тот факт, что в МОИЯ есть собственный исследовательский объект, а именно некое социальное явление, овладение которым учащимся происходит независимо от знания законов этого феномена или при очень ограниченном объеме этих знаний (Л.В. Щерба). Это социальное явление есть собственно язык, который является для обучающихся неродным. Как известно, сегодня этот феномен, в силу того, что изменился «образ» языка, и в философии языка, и в собственно лингвистической науке, трактуется расширительно. Следовательно, ИЯ как объект преподавания и изучения – это не просто средство общения и уж тем более не системные языковые феномены. Этот объект (иначе говоря, лингвокультура) есть нечто большее, выходящее и на отношение человека к языку, и на проблемы его приобщения к иной лингвокультуре во всем многообразии ее проявления, в том числе на уровне эмпатии, смыслов фундаментальных мировоззренческих понятий, идей, концептов, отражающих ориентационные и экзистенциальные потребности носителей конкретного языка той или иной эпохи. Отсюда очевидна и специфика опыта, приобретаемого учащимся в ходе освоения неродного для него языка. Этот опыт, который можно назвать лингвокультурным, составляют речевые иноязычные навыки и умения, когнитивные и социокультурные знания, ценности, личностные качества, способно-

сти и готовности, приобретаемые обучающимся на основе осознания своего родного языка и родной культуры. Подобная сложность объекта исследования, преподавания и изучения позволяет МОИЯ «отмежеваться» от других методик. Но что особенно важно, она дает основание, с одной стороны, интерпретировать общедидактические требования по-своему, «в своих собственных интересах», сохраняя при этом общую ориентацию на стратегический вектор развития государственной образовательной политики в каждый конкретный исторический период, а с другой, – не ограничиваться закономерностями, имеющими исключительно общедидактическое звучание.

Если следовать философам, занимающимся проблемами науковедения [9, с. 30], и признать МОИЯ самостоятельной наукой, то ее можно рассматривать как многоплановый феномен, специфика которого выражается в его многоаспектности. Принимая определенную условность аспектного разделения методики, остановимся на анализе следующих составляющих: МОИЯ как специфическая деятельность и МОИЯ как система знаний.

МОИЯ как специфическая деятельность есть, по сути, система познавательных действий, направленная на производство и систематизацию достоверных знаний об образовании в области ИЯ, а именно: о структуре, принципах, формах, истории этого знания и методах его получения. Таким образом, методическое ЗНАНИЕ является основным объектом и результатом познания в МОИЯ. При этом научное познание, содержание и последовательность познавательных действий протекают в образовательном дискурсе всегда на двух уровнях: теоретическом и эмпирическом. На теоретическом уровне методического познания важнейшими методами исследования являются абстрагирование и идеализация, позволяющие ученому отвлечься от множества факторов, оказывающих влияние на реальный и весьма сложный процесс преподавания и изучения ИЯ, и сформулировать методические понятия, обосновать концепции (модели) обучения, а также методические подходы к обучению ИЯ. Иными словами, результатом научных изысканий методистов являются сформулированные теоретические постулаты и теоретические конструкты, которые, как правило, проверяются на практике, а также подтверждаются практикой обучения. На эмпирическом уровне, где в качестве аналитического инструментария используются такие методы, как наблюдение и эксперимент, создается основа для первичного теоретического осмысления тех или иных методических феноменов, когда определенные представления, сведения, информация, имеющие особую значимость для образовательного пространства,

добываются в непосредственном взаимодействии с реальностью и с учетом выявленных объективных закономерностей.

Следовательно, такое соотношение методического знания и опыта дает основание квалифицировать МОИЯ как теоретико-прикладную науку, т. е. как специализированную область методического знания, объединяющую в себе данные научной (теоретической) рефлексии и анализа практики обучения языкам в различных учебных условиях. Однако независимо от того, на каком уровне происходит анализ и обобщение методического знания, специфическая деятельность методического познания направлена на реализацию трех основных функций МОИЯ как науки. Первая функция связана с анализом, классификацией и систематизацией методических понятий и категорий, сопряженных со сферой иноязычного образования, и приведением их в логическую взаимосвязь, а в конечном итоге, в систему, теорию. Вторая функция методики как науки состоит в интерпретации, объяснении и понимании конкретных фактов реальной образовательной практики по предмету в контексте принятой в каждый исторический период концепции обучения ИЯ. И, наконец, третья функция – прогнозирование будущего методической системы по ИЯ, определение горизонтов ее ближайшего и перспективного развития.

МОИЯ как система знаний, т. е. как концептуально взаимосвязанная, целостная и логичная в содержательном отношении система научных представлений об обучении ИЯ и иноязычном образовании, раскрывает и описывает те или иные закономерности, регулярные связи, фундаментальные свойства, присущие иноязычному образованию как системе, процессу, результату, ценности и обучению ИЯ как основному пути получения этого образования.

Из философии известно, что любая система научных знаний выстраивается на трех уровнях: метатеоретическом, теоретическом и эмпирическом [9, с. 31]. Так, на метатеоретическом уровне методического знания речь идет, прежде всего, о складывающейся в определенный исторический период развития методики научной картине исследуемой реальности. Отметим также, что развитие МОИЯ как науки есть путь методического познания и смены типов научных картин образовательной реальности, связанной с преподаванием и изучением ИЯ.

На метатеоретическом уровне важными являются принятые в профессиональном сообществе идеалы и нормы научного исследования, а также философские основания науки. Для МОИЯ в качестве ее методологического основания, помимо философии образования, служит, безусловно, философия языка. Этот факт сближает методическую науку с

лингвистикой, психолингвистикой, методикой обучения родному языку. Известно, что с 80-х гг. прошлого века вопросы, связанные с разработкой методологии обучения ИЯ, а сегодня – методологии иноязычного образования, перешли в разряд наиболее актуальных. В связи с этим возьмем на себя смелость высказать следующее предположение о том, что в недалеком будущем мы можем стать свидетелями появления новой прикладной отрасли философии – философии иноязычного образования. Ее ключевыми проблемами могут и должны стать: обоснование идеалов, норм, целей иноязычного образования; методология его ценностного осмысления; методология методического познания и знания; методы проектирования и практической деятельности в иноязычном образовании; основание научной картины реальности иноязычного образования и др.

Иными словами, философия иноязычного образования может не только раздвинуть «границы» научных исследований в области иноязычного образования, но способствовать выявлению объективных закономерностей, согласно которым оно должно развиваться и эволюционировать. Полагаем, что будущее научное направление будет специализироваться в исследовании лингвообразовательного знания и лингвообразовательных ценностей и у нее есть все шансы стать особой исследовательской областью.

На втором, теоретическом, уровне обосновываются понятия, категории, законы, принципы, гипотезы теории, т. е. те структурные элементы, из которых складывается научное методическое знание. Именно теория является наиболее развитой и совершенной формой организации знаний, получаемых в результате исследования обучения ИЯ и иноязычного образования. Она выстраивает методическое знание в виде связанной логической системы научных методических понятий, способов и средств методического научного познания. «Теория «по определению» представляет собой концептуальную систему, содержащую обобщенные положения (принципы, постулаты, аксиомы), абстрактные конструкты, понятия и законы, которые репрезентируют исследуемый объект в виде структурированной совокупности элементов и их корреляций. Можно сказать, что на теоретическом уровне методика определяет «должное», т. е. те основные категории, которые составляют категориально-понятийный каркас идеальной (проектируемой) методической системы, концепции иноязычного образования, научной теории.

Что касается эмпирического уровня теоретических знаний, то он складывается из данных наблюдений, в том числе и в ходе эксперимента и опытного обучения, а также из тех научных фактов, которые выводятся в процессе сопоставления этих эмпирических данных с общими

теоретическими положениями и абстрактными конструктами, обоснованными на теоретическом уровне. Подобный информационный обмен служит основанием проверки эмпирическим путем научной достоверности теоретических результатов и, одновременно, дает возможность обобщить эмпирические знания на более высоком уровне, соотнести их с методической теорией в целом. Следовательно, здесь возможны два сценария развития этого информационного обмена. Первый предполагает проведение эмпирического наблюдения за процессом преподавания и изучения ИЯ. Это важно для накопления эмпирического опыта и получения информации, позволяющей теоретически осмыслить те или иные методические феномены. Второй путь связан с проверкой на практике рабочих гипотез, выдвинутых в ходе научных (теоретических) изысканий ученых-методистов и лингводидактов (эксперимент, опытное обучение, внедрение).

Следует отметить, что верхние уровни структурирования (метатеоретический и теоретический) знаний базируются на аналитических и обобщающих процедурах, поскольку речь идет об обосновании теоретических конструктов, в качестве основных элементов которых выступают такие теоретические объекты, как цели, принципы, содержание, методы и средства обучения ИЯ или иноязычного образования. Именно на этих ярусах формулируются исходные методические понятия, вокруг которых строятся общенаучные подходы к обучению любым ИЯ и/или конкретному ИЯ. В свою очередь, эмпирический ярус, который самым тесным образом связан с образовательным процессом по ИЯ и описанием «сущего», ответствен за внедрение целевых, содержательных и технологических аспектов обучения ИЯ в реальную образовательную практику. Таким образом, процедура обоснования МОИЯ как теории включает в себя установление связи исходных эмпирических знаний и теоретических, нередко абстрактных положений и конструктов, которые, в свою очередь, подтверждаются или опровергаются практикой обучения ИЯ и приобретаемым на эмпирическом уровне методическим знанием. Можно сказать, что современная методика как теория призвана ответить на вопросы о том, как надо поступать для достижения планируемого результата иноязычного образования, как следует строить образовательный процесс, чтобы можно было говорить о его эффективности не только с точки зрения овладения обучающимся языком как средством общения и познания и иной культурой в соотнесении с родной культурой обучающегося, но и в контексте его развития и воспитания и др.

Хорошо известно, что начиная с середины прошлого столетия, отечественная МОИЯ активно эволюционирует как теория, систематиче-

ски упорядочивая свой категориально-понятийный аппарат и выстраивая концептуальную систему обучения ИЯ, а сегодня – систему иноязычного образования. Стратегическая цель научного поиска в МОИЯ – обоснование общих теоретических положений, которые существуют не автономно, а представляют собой своеобразные «технологические рецепты» для образовательной практики, которые и определяют несомненную ценность методического знания. Но следует также принимать во внимание следующее: МОИЯ как теория выстраивает идеальный образ иноязычного образования как предмета научной деятельности, в свою очередь, практика обучения ориентируется на этот образ, т. е. на идеальное представление о процессе обучения иностранным языкам. Степень «приближения» к теоретически выстроенному идеалу зависит от уровня квалификации ученого и автора программных и обучающих средств, от профессиональной компетентности учителя-практика и его индивидуальных интерпретаций, равно как и от осознания на уровне государства, общества и конкретной личности ценности иноязычного образования и значимости языков на определенном этапе общественного развития. Это в совокупности определяет сложность и многофакторность процесса научного поиска в методической области и делает объект МОИЯ диффузным, изучение и адекватное описание которого возможны лишь при условии синтеза рефлексивно-аналитических и рефлексивно-эмпирических компонентов методического знания.

Как известно, в научном познании интересующей нас реальности, т. е. иноязычном образовании, ученого могут интересовать различные объекты. Это дает основание для появления в методической науке целого ряда системно организованных и обоснованных теорий, например, «теория обучения ИЯ», «теория иноязычного образования», «теория учебника по ИЯ», «теория раннего иноязычного образования» и др. Подобное разветвление является следствием внутренней дифференциации методической науки, обусловленной ее потребностью проникать в сложную структуру объектов исследования, какими являются обучение ИЯ и иноязычное образование. Следствием развития науки за счет дифференциации является также, например, выделение в настоящее время лингводидактики и методики или теории и методики обучения [2; 5], методики как теории и как технологии обучения и развития [7], методики и технологии иноязычного образования [11]. Все это свидетельствует о том, что МОИЯ – развивающаяся система знания, не заканчивающаяся ни на одном этапе своего развития достижением окончательной и всеобъемлющей картины процесса овладения человеком/обучения человека неродным для него языком/неродному языку.

Кроме этого, она, как всякая наука, есть «по определению непрерывно инновационная система» [15, с. 531], порождающая все новые идеи и их решения, а сегодня и выражающая стремление к «технизации» [15, 531] методического знания, что является признаком научной мысли в постиндустриальную эпоху.

Литература:

1. *Бучило Н.Ф., Исаев И.А.* История и философия науки. – М.: Проспект, 2012. – 432 с.
2. *Гальскова Н.Д.* Соотношение дидактики, лингводидактики и методики обучения иностранным языкам // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. – М.: Титул, 2010. – С. 20-29.
3. *Гальскова Н.Д.* Основные парадигмальные черты современной методической науки // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 7. – С. 2-11.
4. *Гальскова Н.Д.* Проблемы современного иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 9. – С. 2-9.
5. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Академия. – 336 с.
6. *Гальскова Н.Д., Тарева Е.Г.* Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 1. – С. 3-11.
7. *Горлова Н.А.* Тенденции развития методики обучения иностранным языкам: учебное пособие. – М.: МГПУ, 2010. – 212 с.
8. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
9. *Лукашевич В.К.* Философия и методология науки: учеб. пособие. – Минск: Современная школа, 2006. – 320 с.
10. *Микешина Л.А.* Философия науки. – М.: Издательский дом Международного университета в Москве, 2006. – 440 с.
11. *Пассов Е.И.* Методика как теория и технология иноязычного образования. – Кн.1. – Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2010. – 543 с.
12. *Сериков В.В.* Обучение как вид педагогической деятельности. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 121 с.
13. *Степин В.С.* Философия науки. Общие проблемы. – М.: Гардарики, 2008. – 384 с.
14. *Тарева Е.Г.* Динамика ценностных смыслов лингводидактики // Лингвистика и аксиология: этносемиотрия ценностных смыслов: коллективная монография / отв. ред. Л.Г. Викулова. – М.: ТЕЗАУРУС, 2011. – С. 231-245.
15. *Ушаков Е.В.* Введение в философию и методологию науки. – М.: КНОРУС, 2008. – 592 с.
16. *Халева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.