

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 81'24

DOI 10.17223/19996195/30/12

ЭЛЕКТРОННАЯ ПЕРЕПИСКА КАК СТРАТЕГИЯ И ТАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ)

Н.Д. Голев

Статья представляет теоретические и технические аспекты лингводидактического проекта, связанного с овладением иностранными языками в процессе электронной переписки с носителями изучаемого языка или с другими обучающимися. Проект представлен как обучающая программа, в ней в общем виде прописаны основные алгоритмы развития языковой способности ученика – от начальных форм овладения иностранным языком к более «продвинутому». В качестве теоретической основы таких алгоритмов автор проекта предлагает деривационную модель языка и его диалогическую природу. Значительное место в идеологии проекта занимает концепция естественной письменной речи, предполагающая признание значительной степени самостоятельности письменной речи по отношению к устной. Предлагается набор организационных форм для реализации лингводидактического проекта.

Ключевые слова: лингводидактика; электронная коммуникация; деривация; диалог; естественная письменная речь; онлайн-общение.

1

Доклад¹ представляет собой сообщение об опыте построения лингводидактической программы. Она реализована в направлении от фундаментальной (теоретической) лингвистики к лингвистике прикладной (практической), от идеологии к технологии². У такого подхода есть свои сильные стороны, в соответствии с которыми новая идея входит в социальную практику, во-первых, легче, так как она не отягощена теми техническими подробностями, с которыми свыклись прежние системы обучения; во-вторых, у идеи – при движении сверху вниз – есть шансы войти в учебный процесс в крупном и системном формате, такой кардинальный путь в некоторых случаях более эффективен, чем косметический ремонт устоявшихся систем; в-третьих, данный подход обозначает сугубо научный алгоритм, реализуемый в рамках тезиса «практика (в данном случае лингводидактическая) есть критерий истины».

Иными словами, предлагаемая научная идея (гипотеза, проект) проходит апробацию в учебном процессе, а саму такую апроба-

цию можно трактовать как своеобразный социально-дидактический и одновременно лингвистический эксперимент. Впрочем, справедливо и обратное направление детерминации – от лингводидактики к собственно лингвистике. «Надо сказать, что практический интерес к методике у лингвиста-теоретика бывает вполне вознагражден, так как зачастую наталкивает его на такие мысли, которые иначе могли бы и не зародиться: как всегда и везде, практика стимулирует теорию» [2. С. 13].

Основной пафос доклада в этом смысле – призыв к участию уважаемых коллег-преподавателей в апробации идеи целенаправленного, аспектуализированного и системного использования электронной переписки в практике обучения студентов и школьников. На данном этапе (в рамках конференции) автор рассчитывает на ее активное обсуждение, имеющее целью оценку ее дидактических возможностей и перспектив.

Главным аспектом такого обсуждения может стать **соотношение коммуникативного и грамматического** подходов к обучению иностранным языкам. В предлагаемой далее программе вносится идея их равнозначности и равновесного взаимодействия в лингводидактической практике. Условно эта идея может быть названа дискурсивной грамматикой.

Сначала дадим очерк генезиса названной программы в двух форматах: в формате общенаучном и формате индивидуальном (авторско-биографическом). Последний возникает в связи с тем, что программа вытекает из ранее проводимых исследований автора в области общей и русской дериватологии, теории письменной речи и лингводидактики родного и отчасти иностранного языка.

В нашей новой лингводидактической программе две базовых составляющих. Одна из них восходит к глубинным схемам устройства и функционирования языка (в нашем случае – деривационной), другая исходит из поверхностного бытия языка – из среды и формы его социального существования (в нашем случае – из особенностей и дидактических возможностей современной письменной виртуальной коммуникации).

2

Самая общая презумпция, детерминирующая лингводидактическую мысль автора доклада, – это презумпция первичности языка по отношению к обучению языку, владению языком по отношению к овладению им и – соответственно – лингвистики по отношению к лингводидактике³. Есть **лингводидактика** и есть **лингводидактика** – писали Л.Н. Мурзин и И.Н. Сметюк [4], отдавая предпочтению первой. Подобную мысль (хотя и от обратного) находим в статье школьного учителя С.В. Иванова, полагающего, что в школьном курсе принцип научности представляется в деформированном виде, тем самым совершается насилие над языком, и «получается другая лингвистика – лингвистика

методиста, которую он сам придумал, объяснил тем, что для ребенка так будет лучше, а для учителя – удобнее. Только вот к научному видению предмета такая “лингвистика” не будет иметь (и, увы, не имеет!) ни малейшего отношения» [5. С. 110]. Докладчик является последовательным сторонником этой мысли и не принимает часто встречающегося мнения о необходимости разведения научной и школьной грамматики⁴, приспособления первой к потребностям овладения и владения нормами (правилами) орфографии и пунктуации.

Таким образом, предлагаемый далее лингводидактический проект исходит из представлений о том, что методики обучения должны быть обусловлены устройством самого языка и механизмом речевой деятельности, а также особенностями их естественного онтогенеза. Между лингвистикой и лингводидактикой не должно быть разрыва: теоретические модели языка и речи, созданные в фундаментальной лингвистике, естественным образом проецируются в область построения обучающих методик как прикладных моделей. В этом основная идея упомянутой выше книги [4]. При этом проецируемые модели понимаются не в метаязыковом плане (как некоторые выученные правила), а как внутренние механизмы, управляемые интуицией и памятью. В этом смысле проект в лингводидактическом плане, скорее, коммуникативный, чем грамматический: модели естественного языка усваиваются в речевой практике.

Главным образом в проекте актуализируются **деривационные** модели и принцип деривации в широком смысле, предполагающий движение речемысли от простого к сложному, от исходного к производному и наоборот. Деривация – это образование не только слова от слова, но любой языковой единицы от любой другой языковой единицы. Такова идея Л.Н. Мурзина, выявившего и описавшего механизм синтаксической деривации и предложившего универсальный термин «дериватология» для обозначения лингвистической отрасли знания о глобальном принципе деривации [7, 8]. В нашем проекте актуализируется **диалог**, который мы трактуем как коммуникативную предтечу принципа деривации, полагая, что всякий ответ вытекает из вопроса и является его преобразованием (сокращением, видоизменением или расширением): Вопрос: – *Ты был в школе?* – Варианты ответа: – *Нет; Нет, не был; Нет, я был в театре; Я был в школе, но только один час.* В равной мере справедливо и обратное утверждение – вопросы строятся на базе предшествующих фраз и являются деривационной трансформацией последних (– *Я был сегодня в школе!* – *Точно был?*; *Сегодня ли был? В какой школе ты был? Так это ты был сегодня в школе?*). В нашем проекте регуляции деривационными схемами изучаемого языка и умению регулярно их реализовывать придается базовое дидактическое значение⁵.

Предлагается следующая деривационная стратегия обучения: от простейших форм (текстов-примитивов) ко все более расширяющимся и усложняющимся. **Расширение** и **усложнение** трактуем как две формы деривационного развития языковой способности – первая идет по линии пространственно-количественного расширения исходного текста, вторая – качественного. Первая предполагает аналитическое устройство языка, простую логическую дополняемость и редукцию, а также производимость и выводимость языковых единиц, вторая – вхождение в сферу синтетизма данного языка, овладение его устойчивым, идиоматическим (не в полной мере выводимым) фондом. Первая ориентируется на развитие скорее левополушарных механизмов речевой деятельности, вторая апеллирует к правополушарным, с опорой на языковую память. Первая ориентируется на грамматическую стратегию обучения иностранным языкам, вторая – в большей степени на коммуникативную.

С учетом названных направлений составляется учебная программа – **последовательность уроков** с набором заданий, реализующих схемы деривационного развития текста-примитива в данных направлениях. Например, линия расширения и усложнения в речевом жанре «знакомство» предполагает на начальном этапе в качестве исходного текста-примитива аналитические конструкции типа:

- для бытовой сферы коммуникации: Я – ПОПОВ ВИКТОР;
- для межкультурной: МОЯ СТРАНА – РОССИЯ;
- для деловой: Я – СТУДЕНТ.

Расширение. На следующем занятии, например, МОЕ ИМЯ – ВИКТОР. МОЯ ФАМИЛИЯ – ПОПОВ. В бытовой коммуникации появляется тема «семья»: МОЙ ОТЕЦ – ПОПОВ ИВАН или ОН – УЧИТЕЛЬ. Далее по линии расширения, например, Я – СТУДЕНТ КЕМЕРОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА; МОЯ СТРАНА – РОССИЯ; МОЙ ГОРОД – КЕМЕРОВО.

Осложнение. По линии усложнения при освоении русского языка предполагается переход от аналитических конструкций к конструкциям с элементами синтетизма, что влечет, в частности, замену связки, приводящую к замене конструкции: МОЮ СЕСТРУ ЗОВУТ АННА; Я ЖИВУ В ГОРОДЕ КЕМЕРОВЕ; КЕМЕРОВО НАХОДИТСЯ В СИБИРИ; Я УЧУСЬ В КЕМЕРОВСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.

Разумеется, в каждом языке свои формы расширения и усложнения, и нетрудно предположить большое разнообразие программ и схем деривационного развития языковой способности.

Применительно к деривации в русском языке совершенно естественным выглядит на начальных занятиях линия расширения предиката обстоятельственными компонентами (где, когда, как и т.п.: *дома, вчера, быстро*⁶), а субстантива – определительными, как согласуемыми (*дом – мой, высокий, новый*), так и несогласуемыми (*студент универ-*

ситета, жена брата), и т.д. К расширению относятся удлинения сочинительного ряда однородными членами. К расширениям «продвинутого» характера могут быть причислены придаточные предложения и причастные и деепричастные обороты на их основе⁷. Помимо грамматической линии, к расширению, несомненно, должна быть отнесена семантико-прагматическая линия, связанная с частицами, модальными словами, вставными конструкциями.

Что касается линия осложнения, то она нуждается не только в методической разработке, но и в разработке теоретической. Как представляется, в лингвистике нет концепции разделения конструкций и оборотов по степени осложненности (в том широком понимании, которое мы обозначаем) и «синтетичности» и, тем более, проекции данных шкал в дидактическую сферу. В сфере словосочетаний такой параметр намечен в оппозиции свободных словосочетаний и словосочетаний фразеологического типа, среди которых, по В.В. Виноградову, по функционально-семантическим основаниям следует выделять три типа фразеологизмов: фразеологические сочетания, фразеологические единства, фразеологические сращения. В сфере грамматики осложненность связана, по видимому, со шкалой степеней «синтетичности». Так, предложные словосочетания из-за условности управления со стороны предлога более синтетичны, чем свободные словосочетания, а в предложно-падежных сочетаниях есть свои фразеологические сочетания (типа *бороться за мир, лекарство от гриппа, работать над книгой*) и т.п.

Особая тема обучения деривационным схемам русского языка в области грамматики – деривационные трансформации частей речи и неразрывно связанная с этим явлением синтаксическая синонимия (*ее красивое плавание восхищало зрителей; то, как она красиво плыла, вызывало восхищение зрителей; зрители восхищались красотой ее плавания* и т.п.). В этом же ряду находятся темы типа «Замена знаменательных слов местоименными».

Возможно, ядерной темой для деривационной линии предлагаемой программы является деривационное преобразование вопросов и ответов. В логике [11] вопросно-ответная парадигма носит название эротетической, предметом эротетической логики является «связь между способом формулирования вопроса и ответом на него» [9. С. 190] (см. также [12]). Умение вести переписку, опираясь на предшествующие вопросы и ответы, способно существенно активизировать и развивать коммуникативную компетентность, например: – *Андрей, что ты делал сегодня вечером?* – *Сегодня вечером я смотрел фильм.* – *Какой фильм ты смотрел?* – *Я смотрел фильм «Матрица».* *А ты, Джим, видел этот фильм?* – *Да, видел. Очень хороший фильм.*

Ниже мы выскажем некоторые другие соображения о способах организации такой переписки.

В значительной мере предлагаемая программа вытекает из **теории естественной письменной речи**, разрабатываемой в барнаульско-кемеровской лингвистической школе Н.Б. Лебедевой и автором настоящего доклада [13–17], основной пафос которой заключается в том, что обычное письмо является одной из форм бытия стихийной речевой практики, оно достаточно самостоятельно по отношению к устной речи.

На основе данной теории разрабатывалась, в частности, концепция интуитивной орфографии, пунктуации, стилизации, имеющая выход в лингводидактику. Она была представлена нами как теоретическая база методической программы развития языковых способностей и обучения родному языку [18, 19]. Так, в инновационной программе развития письменно-речевых способностей [18] представляется содержание новой программы развития культуры письменной речи детей в школе. В [20] была предпринята попытка обосновать единый курс обучения родному и иностранному языку, исходя из тезиса о том, что во многих своих проявлениях языковая способность владения и овладения родным и иностранным языками имеет универсальный характер. Здесь же развивалось положение, согласно которому в основании формирования и развития языковой способности лежит единый деривационный механизм. Движение от простого к сложному, от исходного к производному естественно для филогенеза и онтогенеза языковой способности и столь же естественна опора на принцип деривации при обучении иностранному языку.

Другое направление идеи естественной письменной речи связано с новым ее этапом – появлением новейших – виртуальных – форм общения, существенно меняющих структуру общения и влияющих на коммуникативную ментальность людей [19, 20]. В частности, мы высказали гипотезу о том, что имевшееся в традиционной лингвистике представление о корреляциях функциональных типов речи («устная – разговорная», «письменная – книжная») для современной лингвистики утрачивает свою силу и разговорный тип речи стихийным образом формируется в среде письменной коммуникации [21]. SMS, Skype, электронная переписка, Интернет-общение (чаты, блоги, Интернет-обсуждения и т.п.), большинство из которых протекает в онлайн-формате, ярко свидетельствуют о том, что разговорность не увязана со средой или субстанциональными формами коммуникации, а является сугубо функциональной характеристикой.

Онлайн-коммуникация в Интернете (e-mail, Skype, сетевое общение) и в системе мобильной связи является современной активной формой общения, в которой письменная речь выполняет **функции живой разговорной речи**. Она неизбежно упрощенная, что способствует освоению неродного языка, особенно на начальном этапе обучения.

Примитивные тексты, характерные для нее (особенно в SMS), могут послужить формированию исходной базы при реализации деривационного подхода к обучению иностранным языкам. Онлайн-коммуникация активно вовлечена в общение молодежи всех стран, поэтому обучение на ее основе имеет естественную мотивацию. У молодых людей много общих тем и интересов, в том числе и интереса к овладению другими языками и культурами, к компьютерным технологиям, к профессиональной деятельности, часто имеющей международный характер, и возможностям выхода в интернациональное пространство.

Корреляция «виртуальное общение – живая разговорная речь» имеет прямой выход в лингводидактику. Письменно-книжная речь (деловая, научная, художественная) ассоциировалась в традиционной лингводидактике с грамматическим подходом к обучению, а устно-разговорная – с коммуникативным. Новая коммуникативная ситуация и новое коммуникативное мышление позволяют осуществлять коммуникативный подход также и в письменной речи. В сущности, онлайн-переписка – это живое общение. Если этот тезис утвердится, то разговорную практику можно успешно начинать виртуально, для нее не надо дорогостоящих поездок в иноязычную среду и организации специальных форм для интенсивного общения с носителями изучаемого языка. Возможность плавного перехода от письменной речи к устной⁸ в онлайн-коммуникации обеспечивает комбинирование письменных и устных онлайн-форм, особенно естественное для Skype.

Приближение онлайн-коммуникации к живому естественному речевому дискурсу может обеспечить сопровождение письменного общения знаками типа смайликов. Несомненно обогащает дидактический потенциал онлайн-переписки возможность подключений к ней **других элементов дискурса**, в частности видеоизображений коммуникантов (в Skype), вместе с ними в онлайн-общение входят паралингвистические средства: мимика, жесты, фоновые картинки. Большой дидактический потенциал может иметь сопровождение переписки фотографиями, музыкальными файлами, видеозаписями и даже фильмами (скорее всего, на продвинутых этапах, при переходе к креативному этапу общения, но не исключено, что и на начальном этапе возможен обмен, скажем, фотографиями или видами университета или города, о котором идет рассказ студента). Все это явно усилит мотивационную и технологическую сторону обучения, приблизит его к естественной речевой практике.

Несколько слов о других дидактических аспектах и возможностях предлагаемой программы.

Программа позволяет осуществить органичный и плавный переход от **копиальных** (заученных) форм передачи информации, задаваемых на первых этапах самим преподавателем, далее к формулам расширения и осложнения, также изначально задаваемых преподавателем, и затем постепенно – к **креативным формам**, подчиненным собственным коммуникативным намерениям учащегося или намерениям собеседника, выраженным в вопросе, просьбе. Степень и форма участия преподавателя на разных этапах реализации программы – аспект, подлежащий методической разработке и их практической апробации в разных вариантах. Реализация предполагает поэтапное движение обучения по следующим направлениям.

Деривационный принцип развития языковой способности заключается в движении от полных (развернутых) ответов и вопросов к кратким, усеченным.

Виртуальное общение дает возможность перехода от форм с паузой для декодирования полученного сообщения в позиции адресата и кодирования своего (например, общение через e-mail) к более живому, беспauseному онлайн-общению (сначала письменному, потом и устному) с уменьшенными и все уменьшающимися паузами.

В плане взаимодействия **устной и письменной** речи, возможно, эффективным является следующий путь: от письменной речи – к ее озвучиванию, от звучащей речи – к ее записыванию и, наконец, от звучащего текста – к его восприятию и пониманию. Предлагая эту схему, мы исходим из того, что последние – наиболее трудные для практического усвоения формы речевой деятельности. Переход от e-mail и SMS к Skype (и смена форматов в Skype дает такую возможность).

Тематика общения не имеет принципиального значения. Однако можно предположить, что наиболее востребованными окажутся три сферы коммуникации, три дискурса, три группы тем: бытовая, межкультурная (страноведческая) и деловая.

Все перечисленные в статье направления рассматриваются как стратегические линии, в реальной практике обучения они находятся не только в отношениях последовательности (сначала одно, потом другое), но и параллельности и наложения друг на друга.

Технические аспекты и возможности вопросно-ответной формы общения увязываются в программе с мотивационными аспектами. Предполагается, что, получив вопрос от своего визави из другой страны, студент его декодирует и далее отвечает и тут же формулирует свой вопрос. То есть каждый пост по структуре является двухчастным.

Каким образом следует осуществлять взаимодействие языков в такой переписке? На наш взгляд, оно должно быть биканальным, с использованием как родного (для студентов с обеих сторон), так и изучаемого иностранного языка. Ответ и вопрос формулируются на

разных языках. Например, русский студент, получив вопрос на китайском, может ответить как на русском, так и на китайском языке и далее задать свой вопрос (в первом случае вопрос должен быть на китайском, во втором – на русском). Это обеспечит перемену ролей обучаемого и обучающего и сохранит прагматический интерес коммуникантов к обучению.

Предлагаем такую схему взаимодействия и такую структуру поста. На начальных этапах пост может включать готовые клише, предложенные преподавателем. Возможны такие их варианты: */Андрей/, я получил твое письмо. Спасибо, письмо очень интересно. Я все понял. Возможно, имеет дидактический эффект фраза-клише типа Я узнал из твоего письма, что...* Если письмо было на иностранном для отправителя языке и родным для получателя, то целесообразен дидактический комментарий, например: *Ты написал все правильно, но есть ошибки. Лучшие написать так...* (возможно, есть смысл повторной присылки исходного письма с исправлениями⁹). *Отвечаю на твои вопросы.* Далее следует текст ответа. Он завершается своими вопросами, при этом желательно, чтобы он был на другом языке, чем язык ответа. Клише может быть таким: *Ты написал, что... Хочу тебя спросить...* Письмо включает клишированная просьба, скажем: */Андрей/, прошу тебя написать ответ на (русском, китайском, английском...) языке.*

На начальном этапе реализации программы, видимо, более эффективным является переписка «группами», это позволяет руководителям групп координировать свои действия. Можно рекомендовать здесь формирование у каждого студента (школьника) нескольких различных тактических ветвей – с каждым адресатом он параллельно использует разные варианты вопроса и ответа, к примеру, к одному он обращается с вопросом *Как дела?*, к другому – *Как у тебя дела в университете в последнее время*, к третьему – *Что у тебя нового?* и т.п.

В предлагаемых нами способах реализации программы еще много открытых вопросов. Мы полагаем, что идея нуждается в разработке и апробации разнообразных тактических вариантов с дальнейшим обсуждением на разных форумах – очных и виртуальных. Создание конкурентной среды – залог успешного внедрения программы в массовую лингводидактику. На вопрос о предпочтительности того или иного варианта можно получить ответ только в реальной практике реализации идеи – непосредственно в переписке студентов. Считаем важным подчеркнуть, что начальный этап такой практики в одном из вариантов программы осуществляет профессор О.П. Сологуб, работающая сейчас в г. Тайбэе (Тайвань). Она организовала переписку китайских студентов, изучающих русский язык в Национальном университете Чжэньчжи, и русских студентов, изучающих китайский язык в Томском и Новосибирском технических университетах и Бийской государственной

академии образования. Обобщение предварительных материалов сделано ею в докладе на конференции в г. Киото (Япония), его содержание представлено в [24].

Примечания

¹ Статья является переработкой доклада, сделанного автором на Международной конференции «Обучение иностранным языкам и межкультурной коммуникации в условиях интеграционных процессов», прошедшей 6–7 декабря 2014 г. в Новосибирском государственном университете.

² Докладчик перефразирует здесь название давней статьи В.И. Абаева «Язык как идеология и язык как техника» [1], в которой отмечается неразрывное единство названных сторон языка и соответствующих аспектов лингвистики.

³ История языкознания знает немало примеров, когда лингвисты проецировали свои научные концепции языка в область лингводидактики родного и иностранного языков, – Ф. Буслаев, А.М. Пешковский, Л.В. Щерба, О. Есперсен, Н. Хомский, М.В. Панов, Л.Н. Мурзин, Б.М. Гаспаров и др. (Подробно исторический аспект взаимоотношений лингвистики и лингводидактики см. [3]).

⁴ Здесь также мы апеллируем к названию известной работы А.М. Пешковского «Школьная и научная грамматика» [6]. Актуализируем вторую часть названия, вписывающуюся в логику рассуждения в настоящей статье.

⁵ Выбор деривационной парадигмы и дериватологического языка для представления проекта для нас в данном докладе не носит предписательного характера, он обусловлен субъективным предпочтением докладчика. Мы не исключаем возможности использования других языков для реализации проекта: языка порождающих или трансформационных грамматик или лингвистики языкового существования (ср. понятие коммуникативного фрагмента как первичной единицей владения языком у Б.М. Гаспарова [9. С. 116–124]). В частности, очевидна переключка с идеями трансформационной грамматики и их проекции в сферу обучения языку. При необходимости можно легко обнаружить и отличие от них. Так, предлагаемая нами программа не подразумевает рационального усвоения правил трансформации. В оппозиции рационального и эмпирического овладения языком (см. об этой оппозиции применительно к лингводидактике Хомского [10. С. 172]) она в большей мере эмпирическая, так как модели формируются непосредственно в практической речевой деятельности студента и школьника.

⁶ Полагаем, что обстоятельства причины, цели, уступки относятся к более трудным и должны быть вынесены в отдельные темы на продвинутых этапах.

⁷ Придаточные, как аналитические конструкции, более просты для овладения их схемами, тогда как причастные и деепричастные обороты – продукт скорее синтетических схем.

⁸ Существенный момент предлагаемой лингводидактической программы – первичность в ней письменной речи по отношению к устной. В теоретическом плане такая первичность обосновывается самостоятельностью форм речи (мы отстаиваем тезис о том, что письменная речь в том виде, в каком мы ее наблюдаем в ее современном синхронно-коммуникативном бытии – не есть элементарное и поэлементное перекодирование устной речи, в ней все более обнаруживается прямое соотнесение графического знака с мыслью). Этот процесс мы обозначаем термином «иероглифизация» [22, 23]. Она касается не столько появления «бесзвуковых знаков» типа смайликов, сколько беглого написания и особенно беглого чтения без озвучивания текста, при котором текст семантизируется не побуквенно-пофонемно, а пословно-бесфонемно.

⁹ В этом моменте предлагаемая нами программа некоторым образом ассоциируется с педагогикой Монтессори в варианте обучения в разновозрастном коллективе, в котором старшие дети обучают младших. В нашем случае ладеющие языком как родным

помогают обучать овладевающих этим языком. Другая ассоциация – синергетическая, поскольку таким образом создается система с потенциалом самообучения. Последнее для нас весьма значимо. Если удастся на практике доказать, что система самообучения такого типа «работает», то это открывает принципиально новые дидактические возможности в методике овладения иностранным языком.

Литература

1. **Абаев В.И.** Язык как идеология и язык как техника // Язык и мышление. Орджоникидзе, 1959.
2. **Щерба Л.В.** Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М. ; Л., 1974.
3. **Резанова З.И.** Гибкие стратегии обучения иностранным языкам (историко-лингвистический и теоретико-методологический аспекты) // Антропотекст-1 : сб. ст. / отв. ред. Л.Г. Ким. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2006. С. 261–275.
4. **Мурзин Л.Н., Сметюк И.Н.** Как обучать языку? (Об основах лингводидактики). Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 1994.
5. **Иванов С.В.** Русский язык в школе: проблемы предмета // Начальная школа. 2002. № 3. 56 с.
6. **Пеиковский А.М.** Школьная и научная грамматика : опыт применения научно-грамматических принципов к школьной практике. 2-е изд. М., 1918.
7. **Адливанкин С.Ю., Мурзин Л.Н.** О предметах и задачах дериватологии // Деривация и текст. Пермь, 1984.
8. **Мурзин Л.Н.** Основы дериватологии : конспект лекций. Пермь : ПГУ, 1984.
9. **Гаспаров Б.М.** Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования. М., 1996. 352 с.
10. **Марголис Дж.** Личность и сознание. Перспективы нередуктивного материализма DOS. М. : Прогресс, 1986.
11. **Денисова В.Г.** Формализация вопросов средствами логики предикатов // Логико-философские штудии. 2008. № 5. С. 189–198.
12. **Бойко А.К.** Теоретические проблемы исследования когнитивных оснований оценочной диалогической деятельности // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2014. № 16. С. 157–163.
13. **Естественная** письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. Ч. 1 : Проблемы письменной речи и развития языкового чувства : материалы конф. / под ред. Н.Д. Голева. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2002. 347 с.
14. **Естественная** письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. Ч. 2 : Теория и практика современной письменной речи : материалы конф. / под ред. Н.Д. Голева. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2003. 280 с.
15. **Естественная** письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. Ч. 3 : Письменная речь в психолингвистическом, лингводидактическом и орфографическом аспектах : материалы конф. / под ред. Н.Д. Голева. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2004. 280 с.
16. **Естественная** письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. Ч. 4 : Дискурсы и жанры письменной речи : сб. науч. ст. / под ред. Н.Б. Лебедевой. Кемерово : Изд-во Кемеров. ун-та, 2011. 648 с.
17. **Лебедева Н.Б.** Естественная письменная русская речь как объект лингвистического исследования // Вестник Барнаульского государственного педагогического университета (БГПУ). 2001. № 1. С. 4–10.
18. **Голев Н.Д.** Инновационная программа развития письменно-речевых способностей школьников на основе пропедевтического изучения текста (технологический ас-

- пект) // Доклады Сибирского отделения Академии наук высшей школы. 2001. № 1 (3). С. 86–94.
19. **Системный** анализ текста как пропедевтика речевой культуры в школе: учебная программа // Отчет по гранту Министерства образования РФ (науч. рук. проекта Н.Д. Голев). Барнаул, 2000. URL: <http://www.elibrary.ru/item.asp?id=21760544>
 20. **Голев Н.Д.** Лингвистические и лингводидактические проблемы языкового образования в техническом вузе (опыт построения концепции) // Прикладная филология в сфере инженерного образования. Т. 1 : Методология и методика языкового обучения в техническом вузе. Нортхэмптон ; Томск, 2004. С. 15–38.
 21. **Голев Н.Д.** Русская письменная разговорная речь и ее отражение в обыденном метаязыковом сознании участников виртуальной коммуникации // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2013. № 5 (25). С. 12–30.
 22. **Голев Н.Д.** Письменная коммуникация Новейшего времени: основные векторы развития // Вестник Томского университета. Филология. 2012. № 2. С. 5–18.
 23. **Голев Н.Д.** Массовое письменное сознание: кириллица – латиница – глаголица / под ред. Т.В. Шмелёвой / НовГУ им. Ярослава Мудрого. (сер. «Монографии», вып. 11). Великий Новгород, 2009. С. 283–307.
 24. **Голев Н.Д., Сологуб О.П.** Электронная переписка как эффективное средство овладения навыками письменной речи // Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте : Научный журнал. Статьи доклады Международного форума в Японии 23–29 сентября 2014 г. Киото : Университет Киото Сонгё, 2014. С. 177–182.

E-MAIL CORRESPONDENCE AS STRATEGY AND TACTICS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES (LINGUODIDACTIC PROJECT)

Golev N.D. Doctor of Philology, Professor, Department of Russian, Kemerovo State University, Honored Worker of Higher School of Russia (Kemerovo, Russia). E-mail: ngolevd@mail.ru

Abstract. The article presents theoretical and technical aspects of the linguodidactic project connected with foreign languages acquisition in the process of e-mail correspondence with native speakers of the studied language and other learners. The project is a training program, which includes basic algorithms of the language ability development from the initial forms of mastering foreign languages to the more advanced forms. The theoretical basis of such algorithms is the language derivational model and the speech dialogic nature. The concept of natural written speech which suggests the recognition of written speech independence in relation to oral speech is important for the project. The article offers a set of organizational forms to realize the proposed project.

Keywords: linguodidactics; e-mail correspondence; text derivation; dialogue; natural written speech; online-communication.

DOI 10.17223/19996195/30/12