

УДК 81-13

DOI: 10.17223/19986645/56/5

А.В. Кравченко, М.В. Паюнена

ПРАКТИКА В ПЛЕНУ ТЕОРИИ: ПОЧЕМУ ТАК ТРУДНО НАУЧИТЬСЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Авторы предлагают поразмышлять о том, почему эффективность школьных программ по иностранному языку практически ничтожна, а выпускники школы, как правило, не имеют элементарных умений и навыков, необходимых для иноязычного общения. Причина, по мнению авторов, в том, что в основе образовательных программ по иностранному языку (как и всяких других лингвистических программ в школе и вузе) лежит идеология структурализма, взятая на вооружение официальными образовательными институтами в середине прошлого века. Настойчивая приверженность этой идеологии наносит серьезный вред обществу в целом и препятствует повышению эффективности лингвистического образования в частности.

Ключевые слова: образовательный стандарт, коммуникативный метод, структурализм, язык, коммуникация, информация, консенсуальная область.

1. Образовательный стандарт и получаемый результат

Государственный стандарт среднего (полного) общего образования [1] в качестве результатов изучения иностранного языка в школе на базовом уровне указывает:

1) сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире;

2) владение знаниями о социокультурной специфике страны / стран изучаемого языка и умение строить своё речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике;

3) достижение **порогового** уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной формах как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения;

4) сформированность умения использовать иностранный язык как средство для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях.

Для углубленного уровня предметные результаты должны включать требования к результатам освоения базового курса и дополнительно отражать:

1) достижение уровня владения иностранным языком, **превышающего пороговый**, достаточного для делового общения в рамках выбранного профиля;

2) сформированность умения перевода с иностранного языка на русский при работе с несложными текстами в русле выбранного профиля;

3) владение иностранным языком как одним из средств формирования учебно-исследовательских умений, расширения своих знаний в других предметных областях [1. С. 8–9].

Реализация данного стандарта в школах подробно прописана в основных образовательных программах, размещенных на официальных веб-сайтах всех российских школ, причём каждая такая программа выделяет, основываясь на традиционной сосюрховской дихотомии, языковую и речевую компетенции (см., например, [2, 3]).

Система оценки владения иностранным языком, принятая в Европейском союзе (Common European Framework of Reference, *CEFR*), включает три основных уровня: А – элементарное владение, В – самодостаточное владение и С – свободное владение, при этом каждый уровень включает два подуровня (например, В1 – пороговый и В2 – пороговый продвинутый). Таким образом, согласно образовательному стандарту выпускники средней общеобразовательной школы должны владеть иностранным языком на уровне В1, а школ с углубленным изучением иностранного языка – на уровне В2.

В большинстве российских школ иностранный язык (как правило, английский) изучается как обязательная дисциплина со второго по одиннадцатый классы, т. е. в течение 10 лет, по 2–3 учебных часа в неделю. Учитывая, что учебный год составляет 34 недели, за период обучения по программе полного среднего образования ученик посещает 680–1020 часов аудиторных занятий. По данным исследований, проведённых в 2013 г. подразделением Кембриджского университета “Cambridge Assessment English”, занимающимся разработкой международных экзаменов по английскому языку, для достижения уровня С2 (Mastery ‘уровень владения в совершенстве’) необходимо 1000–1200 часов аудиторных занятий с преподавателем, для уровня В2 (Vantage ‘пороговый продвинутый’) – 500–600 часов, для В1 (Threshold ‘пороговый’) – 350–400; в среднем 100–200 часов занятий требуется для перехода с одного уровня владения языком на другой [4. Р. 4]. Таким образом, если судить по количеству занятий в учебных планах, выпускники российских общеобразовательных школ должны достигать к концу обучения как минимум (и это в худшем случае) уровня В1+. Какова же картина на самом деле?

Анализ результатов ЕГЭ по иностранным языкам в 2017 г. [5] показал, что 72% выпускников получили от 61 до 100 баллов, из них 36% – 81–100 баллов, т. е. подтвердили высокий (В1–В2) уровень владения языком. Однако эта цифра не выглядит внушительной, если принять во внимание тот факт, что ЕГЭ по иностранному языку – это экзамен «по выбору» и его выбирают те школьники, которые уверены в своих знаниях и хотят связать с иностранным языком свое последующее образование и профессиональную деятельность. А ведь даже среди них, как показывает статистика, почти 30% справились с заданиями недостаточно хорошо. При этом ЕГЭ по

иностранному языку сдавали только 64 422 человека из 716 000 выпускников 2017 г., т. е. менее 10%. Как показывает наша собственная практика преподавания английского языка в неязыковом вузе, средний уровень владения языком выпускника средней общеобразовательной школы очень низок: не сформирован фонематический слух (студенты не понимают звучащую речь в естественных ситуациях общения), не сформированы артикуляторные навыки (их речь непонятна для англоговорящих людей), они не могут читать (фонетически и интонационно правильно озвучивать тексты) и понимать прочитанное, не владеют основами грамматики, имеют очень бедный словарный запас. Другими словами, это уровень владения никак не выше А1 – элементарного уровня выживания (и это в лучшем случае).

Возникает закономерный вопрос: почему уровень владения иностранным языком у подавляющего числа выпускников общеобразовательной школы очень далек от того, что предполагается образовательным стандартом? Возможно, проблема кроется в недостаточно эффективных методах обучения?

2. Какой метод лучше?

В «Новом словаре методических терминов и понятий» [6] описывается свыше двадцати различных методов обучения иностранному языку, популярных в прошлом или активно используемых в современной практике. В частности, в XVIII–XIX вв. и вплоть до начала Первой мировой войны был широко распространён *грамматико-переводной* метод, вначале использовавшийся для обучения греческому и латыни, а впоследствии и для изучения современных языков. Сторонники метода полагали, что иностранный язык в школе должен изучаться с общеобразовательной целью и способствовать развитию логического мышления; основным видом заданий был перевод, при этом считалось, что только письменный язык отражает подлинный язык.

В противовес грамматико-переводному сторонники *натурального* метода обучения, появившегося во второй половине XIX в., полагали, что владение устной речью влечёт за собой умение читать и писать, а при обучении иностранному языку необходимо воссоздать естественный путь овладения ребенком речью на родном языке, имитируя соответствующую языковую среду. На основе натурального в конце XIX – начале XX в. возник *прямой* метод. Его представители ставили перед собой цель обучить учащихся практическому владению языком, на начальном этапе – преимущественно в устной форме; отбор лексического материала регламентировался темами общения, а из грамматики предлагалось изучать только то, что соответствовало современной норме.

Во второй половине XX в. активно развивалась *интенсивная* методика, берущая свое начало от разработанного в 60-е гг. болгарским учёным Георгием Лозановым суггестопедического метода и включающая целый ряд психолого-педагогических подходов. Наконец, в конце XX в. особую по-

пулярность приобрёл *коммуникативный* метод обучения иностранным языкам. Основными принципами метода являются речевая направленность, учёт индивидуальных особенностей и интересов учащегося, функциональность, ситуативность, новизна.

Современные методисты считают коммуникативный метод вершиной «эволюционной пирамиды различных образовательных методик» [7. С. 171]¹. Считается, что этот метод гармонично сочетает положительные аспекты многих способов изучения иностранного языка (например, натурального, прямого и, отчасти, интенсивного), и именно коммуникативный метод в настоящее время заявляется как основной большинством популярных учебных комплексов по английскому языку в школе (см., например, [10. С. 6–7; 11. С. 6–8])². Согласно тому же словарю [4] специфической особенностью коммуникативного метода является попытка приблизить процесс обучения по его характеру к процессу реальной коммуникации, а в его основу положены идеи коммуникативной лингвистики и психологической теории деятельности.

Но если наконец-то найден практически идеальный метод обучения иностранному языку, то в чем причина получаемых плачевных результатов? Мы считаем, что причина здесь не столько в недостатках используемых учебно-методических материалов, нежелании учащихся изучать иностранный язык или низком профессионализме учителей, сколько в той лингвистической теории, которая образует идеологическую основу разрабатываемых и применяемых на практике методик обучения – и так называемый коммуникативный метод здесь не исключение. Именно неадекватность модели языка, задаваемой этой теорией, в значительной степени объясняет столь часто встречающееся отсутствие мотивации у школьников, равно как и неэффективность используемых учителями методов, какими бы хорошими они ни считались. Что же это за теория?

3. Язык как «системно-структурное образование»

Мы привыкли к тому, что владеем родным языком (потому что овладели им в детстве) и овладеваем языком иностранным, когда перед нами стоит такая задача. Но что значит «овладеть» иностранным языком?

Ответ на этот вопрос зависит от того, что понимается под языком вообще. Особенность здесь заключается в том, что употребленный (использованный «на потребу») глагол *владеть* / *овладеть* уже задает онтологию языка как объекта, находящегося вне нас – неважно, считаем ли мы язык некой абстракцией или чем-то материальным. С этим ничего нельзя поде-

¹ Существует и критика данной методики [8, 9], которая, впрочем, не отвергает её основных принципов.

² Справедливости ради нужно отметить, что на практике применение коммуникативной методики нередко подменяется «добрым старым» грамматико-переводным методом: вместо обсуждения текстов выполняется их перевод на родной язык, а дедуктивно-индуктивный анализ грамматики заменяется формальным заучиванием правил.

лать, поскольку мы можем рассуждать о языке, его природе и функции только посредством самого этого языка [12], и это создает ощутимые трудности, на которые указывал Ю.С. Степанов [13].

Ортодоксальная лингвистика, взявшая на вооружение идеи Ф. де Соссюра¹, рассматривает язык как знаковую систему, существующую «в себе и для себя» и предназначенную для кодирования значений и обмена ими в процессе человеческой (естественно-языковой) коммуникации. Чтобы быть в состоянии вступать в такой обмен, кодом нужно овладеть. И хотя четверть века назад выдающийся специалист в области семиотики Ю.М. Лотман [15] указывал на несообразность увязывания языка с кодом, подчеркивая, что термин «код» связан с идеей сиюминутно созданной искусственной структуры, принятой по соглашению, и ориентирует нас на искусственный язык, принимаемый за идеальную модель языка вообще, т. е. как некую абстракцию, понимание языка как кода продолжает доминировать в традиционной лингвистике. Самое удивительное, что в таком понимании языка как абстрактной системы, которой нужно овладеть, чтобы вступать в человеческое (языковое) общение, все поставлено с ног на голову, но этого как будто никто не замечает. Невольно приходит на ум строка из Евангелия: «Но глаза их были удержаны, так что они не узнали Его» (Лк. 24 : 16).

Во-первых, система языка как абстракция, реализующая себя в речи, есть не что иное, как платоновская «идея» в чистом виде, хотя «современные наука и философия давно отказались от платоновского понимания предметов и событий в мире как всего лишь несовершенных проявлений идеальных форм, признав, что форма и организация относятся к идеализациям, абстрагированным от наблюдения» [16. Р. 194]. Но это еще полбеды. Как абстракция языковая система характеризуется инвариантностью единиц, ее составляющих, однако несмотря на то, что, по справедливому замечанию Э. А. Макаева [17. С. 48], «инвариант существует лишь постольку, поскольку существуют его манифестации» (естественно, в речи; «манифестации» первичны, «инвариант» вторичен), существование различных манифестаций языковых инвариантов, известное как вариативность, парадоксальным образом рассматривается как общее **свойство языковой системы** (см.: [18, 19]). Сама же речь как физическое (материальное) явление с легкой руки С.Л. Рубинштейна [20] понимаемая как «язык в действии», оказывается вторичной по отношению к языку как системе абстрактных инвариантов.

Во-вторых, как подчеркивает Терри Дикон, «язык имеет эмерджентную архитектуру в той мере, в какой его структура является продуктом спонтанных, самоорганизующихся по восходящей взаимодействий, а не структуры или ограничений, налагаемых сверху вниз каким-то предсуществую-

¹ В последнее время исследователи стали задаваться вопросом о том, насколько в действительности соответствуют основные положения «Курса общей лингвистики», изданного под редакцией Ш. Балли и А. Сеше, общему направлению мысли самого Ф. де Соссюра (см.: [14]).

щим шаблоном. Это заставляет подходить к основным языковым единицам как к дифференцированным конечным продуктам когнитивного процесса, нежели элементарным атомам анализа» [21. Р. 274]. Но для ортодоксов-структуралистов этот когнитивный процесс никакого интереса не представляет в силу установки изучать язык «в себе и для себя», а так называемые единицы языка как раз и являются теми атомами и молекулами, из которых состоит языковая «материя», подвергающаяся анализу. Поэтому, строго говоря, то, что в литературе принято называть лингвистическим анализом, отнюдь не является анализом естественного языка (см.: [22, 23]).

В-третьих, самый «символ веры», составляющий основу структуралистского вероучения, насквозь пронизан противоречиями и логическими нестыковками. Для структурализма важнейшим понятием является понятие **системы языка**; эта система имеет иерархическую структуру и включает разные **уровни**: фонетический, морфологический, синтаксический и семантический, каждый из которых «характеризуется специфическим составом конституирующих его единиц... К основным языковым единицам обычно относят *фонему, морфему, слово, словосочетание, предложение*» [24. С. 606]. Получается, что фонема принадлежит фонетическому уровню, морфема и слово – морфологическому, а словосочетание и предложение – синтаксическому уровню, при этом остается логической загадкой, что же является единицей семантического уровня.

Ситуация с фонемой как языковой единицей особенно интересна. Согласно тому же «Лингвистическому энциклопедическому словарю» фонема – это *единица звукового строя языка*, а фонетика занимается изучением *звуковой стороны языка*. Получается, что либо звуки языка суть тоже абстракции, либо абстрактная система языка выстроена из вполне конкретного материала. При этом тот факт, что фонема одновременно определяется как языковая единица и как единица языкового строя языка, не должен, с точки зрения идеологов структурализма, приводить к логическому выводу, что *звуковой строй языка и язык* – это одно и то же. Далее, если язык – это **знаковая система** (см. [25]), образуемая иерархически организованными уровнями единиц языка, то фонема оказывается знаком, хотя и является «незначимой единицей языка» [24. С. 552]. То есть фонема – это языковой знак, не обладающий значением (?!). А из «Словаря лингвистических терминов» Т.В. Жеребило [26] можно узнать, что языковым знаком, среди прочего, является и звук. И это лишь самая верхушка теоретического айсберга структурализма. Дальше – больше, глубже и безысходнее, и распутывать клубок структуралистских противоречий здесь не место и не время. Для нас главное – посмотреть, как кодовая модель языка влияет на вполне практическую деятельность, связанную с обучением иностранному языку в школе. Другими словами, чем должны (или предполагается, что должны) «овладеть» школьники на уроках иностранного языка – например, английского (поскольку, если верить нынешнему министру образования, в скором времени в школах будут преподавать только этот язык)?

4. Что значит «владеть» языком?

Итак, что же означает выражение «овладеть иностранным языком» на практике? Здесь представляются два возможных варианта ответа, на которых стоит остановиться подробнее.

Вариант первый: цель овладения иностранным языком как особым, неизвестным нам кодом состоит в том, чтобы с его помощью обмениваться информацией с говорящими на этом языке людьми. Для этого нужно овладеть данным кодом, а именно: усвоить, какая информация «кодируется» какими языковыми знаками (словами и выражениями) и как эти знаки соединяются друг с другом для выражения смыслов (т. е. овладеть грамматикой). Первая задача решается с помощью переводного словаря и заучивания слов и их значений, а вторая – посредством заучивания грамматических правил, предписывающих те или иные возможные способы соединения слов в высказывания (отсюда – грамматико-переводной метод в обучении иностранным языкам). Соответственно, научиться говорить на иностранном языке – значит выучить как можно больше слов с закодированными в них значениями и твердо усвоить грамматические правила, которые приводятся в грамматических пособиях. Именно по этому пути идут авторы различных методик, применяемых в образовательных учреждениях, как бы эти методики ни назывались, – и результат всем хорошо известен (см. выше).

Причина такого неудовлетворительного положения дел кроется в неадекватной модели языка, задаваемой официальной (структуралистской) теорией, упорно настаивающей на том, что язык – это код, в котором за каждым знаком закреплено определенное значение (оно «содержится» в знаке); поскольку эти значения известны «пользователям» языка, они способны понимать друг друга в процессе языкового общения, «обмениваясь» информацией. При этом в тени остается очень существенный, если не сказать принципиальный, вопрос о том, что такое информация и зачем ею нужно обмениваться. К этому вопросу мы еще вернемся.

Второй вариант ответа на поставленный выше вопрос такой: цель овладения иностранным языком состоит в том, чтобы, оказавшись в иноязычном обществе, *быть в состоянии делать все то, что мы, не задумываясь, делаем каждый день* на протяжении своей жизни, вступая в общение с другими на родном для нас языке. Интересно, что большая часть из всего того, что мы проделываем в рутинных актах обыденного общения, вовсе не связана с так называемым обменом информацией. Суть языковых взаимодействий в том, что, вступая в общение с другими, мы координируем свое интерактивное поведение с интерактивным поведением других с тем, чтобы попытаться определить некоторую *общую систему ценностных ориентиров*, оперируя в рамках которых мы можем надеяться на то, что в результате для нас как минимум не станет хуже, а как максимум – будет лучше.

Когда, встретив знакомого, вы говорите: «Привет, как жизнь?», вы вряд ли ожидаете услышать подробный рассказ о том, как он живет и какие у

него проблемы. Вы просто даете понять, что этот человек входит в круг «своих», что вы к нему хорошо расположены и помните о нем. Другими словами, вы посылаете человеку сигнал о том, что он *не одинок*. Следует подчеркнуть, что речь идет именно о живом общении, когда люди вступают в языковую коммуникацию как особый вид когнитивных взаимодействий, необходимых для поддержания единства говорящего на данном языке социума как живой системы. Когда мы имеем дело с письмом как культурным артефактом, нужно хорошо понимать, что тексты имеют совсем другое предназначение, нежели естественный язык (подробнее об этом см.: [27–31]).

Предположим теперь, что мы выбрали первый вариант ответа. Что конкретно это означает в плане организации учебного процесса? А то, что начинать надо с определения главных в этом случае понятий: «информация» и «коммуникация», особенно если речь идет о коммуникативном методе обучения иностранному языку. И здесь приходится с сожалением констатировать, что оба понятия, стоящие за этими словами, крайне нечетки и размыты. Более того, если слову *коммуникация* соответствует (пусть даже условно) некоторый наблюдаемый в материальном мире феномен, слово *информация*, как оно употребляется в повседневном дискурсе, понятийно пусто, так как «обозначает» то, чего в природе попросту нет.

5. Коммуникация и информация

Положенная в основу коммуникативного метода обучения коммуникативная лингвистика обычно противопоставляется структурализму и генеративизму: тогда как последние в значительной степени ориентированы на языковую форму, коммуникативная лингвистика во главу угла ставит речевые акты как единицы коммуникации (целенаправленные коммуникативные действия). Однако если мы зададимся вопросом, чем «реальная» языковая коммуникация отличается от (нереальной? вымышленной?) коммуникации с точки зрения формальных теорий языка, то увидим, что в «сухом остатке» особых отличий здесь нет, поскольку и там и там под коммуникацией понимается обмен информацией. Не имея возможности детально проанализировать здесь теорию речевых актов, отметим лишь, что у Джона Серля [32] важной составляющей речевого акта является пропозициональное содержание, а поскольку пропозицию принято определять как семантический инвариант предложения и производных от него конструкций, это возвращает нас к системе понятий, образующих представление о языке как системно-структурном образовании, т. е. к структурализму.

В традиционной лингвистике, находящейся в плену структуралистских идей, *коммуникация* как средство передачи мыслей, знаний, информации и т. п. от одного человека другому отождествляется с *языком* как деятельностью. Такое понимание функции языка преобладает в лингвистической литературе, ср.: «Язык – это инструмент для передачи значений» [33. Р. 3]. Однако значения непередаваемы, поскольку их нет в мире внешней рефе-

ренции и принадлежат они исключительно личности [34]. Языковая коммуникация — сложный интерпретативный процесс, который нельзя охарактеризовать как прямолинейный по определению [35]. Это объясняется тем, что в процессе коммуникации значения языковых единиц не передаются «отправителем» «получателю», они создаются слушающим на основе учета ситуации, в которой осуществляется коммуникация, и имеющегося в его распоряжении *языкового опыта*. Как подчеркивал Э. фон Глазерсфельд, «вы интерпретируете то, что я говорю, в соответствии со своим собственным опытом, а не в соответствии с моим опытом. Я никогда не могу быть уверен в том, какое значение вы извлекаете из моих слов, потому что к вам от меня идут сигналы, а не значения сигналов» [36]. Значения не находятся в словах, они возникают в сознании слушающего как результат интерпретативных усилий, т. е. речь нужно вести о спонтанном семиозисе [37]. Именно по этой причине коммуникацию нельзя рассматривать как процесс обмена — значениями, смыслами, мыслями, информацией, знаниями или чем-то еще: «В процессе коммуникации, общения мы воспринимаем не мысли, не знания и даже не информацию, которыми поделился с нами коммуникант, а импульсы. Эти импульсы в случае нашей их интерпретации на основе уже имеющихся знаний могут стать для нас сигналами (и, соответственно, знаниями), а могут и не стать. Поэтому... о передаче знаний (информации) в строгом смысле слова говорить нельзя. Выражение типа «передача информации» — в лучшем случае метафора» [38. С. 3].

Более того, если под коммуникацией понимать обмен информацией, а к языку подходить не как к конвенциональной системе произвольных знаков, а как к видоспецифичному поведению, отличающему человека как биологическое существо, следует задаться вопросом: «В чем биологическая функция обмена информацией?» Но поставленный таким образом вопрос не имеет смысла при «вещном» понимании информации, поскольку в мире не существует уже готовой информации [39]. Говоря об обмене информацией в процессе коммуникации, лингвисты обычно подразумевают обмен знаниями. При этом в коммуникации знание, особенно разделяемое коммуникантами в социальном и культурном плане, чаще всего берется на веру; оно подразумевается и поэтому не выражается в разговоре или тексте [40], не говоря уже о том, что понятия информации и знания отнюдь не тождественны.

Тем не менее теория (языковой) коммуникации сформировалась под мощнейшим влиянием объективистского взгляда на информацию как на внешний манипулируемый предмет, обладающий значением и находящийся где-то там, во «внешнем» мире в ожидании того, когда этот предмет будет найден и извлечен. Несмотря на неоднократные предостережения выдающихся ученых о негативных последствиях злоупотребления понятием «информация» (см., например, [41–43]), в современном обществе прочно закрепилось представление об информации именно как о чем-то реально осязаемом, «вещном», что можно «извлекать», «хранить», «обрабатывать», «отправлять», «получать» и т. п. Сегодня слово *информация* у всех и

на слуху, и на языке, а то, что им обозначается, воспринимается как чуть ли не самая главная ценность в современном 'информационном' обществе (см.: [44]). Вся система современного школьного образования построена на вере в то, что образовательный процесс заключается в усвоении учащимися той или иной информации и что широкое внедрение «информационных технологий» является тем золотым ключиком, который откроет потайную дверь к хранилищу накопленных человечеством знаний (см., например, [45–46]), под которыми понимается все та же пресловутая информация (ср. расхожую сентенцию: «Кто владеет информацией, тот владеет ситуацией»). Однако если мы захотим узнать, что такое информация, сделать это окажется совсем не просто.

С одной стороны, примерно до середины XX в. под информацией понимались *действие* осведомления кого-л. о чем-л. либо сведения, сообщения о чем-н., ср.: «ИНФОРМАЦИЯ, информации, ж. (книжн., офиц.). 1. только ед. Действие по глг. информировать. Информация поставлена на должную высоту. 2. Сообщение, осведомляющее о положении дел или о чьей-н. деятельности, сведения о чем-н. *Давать информацию. Газетная информация. Неверная информация* [47]. В первом значении *информация* стоит в одном ряду с такими латинизмами, как *демонстрация, революция, регенерация* и под., обозначающими действие по соответствующему глаголу. Строго говоря, *информация* является не предметным именем, а именем процесса. Во втором значении входящий в словарную дефиницию девербатив *сообщение* изначально не обладает предметным значением, однако слово *сообщение* приобретает его благодаря культурным артефактам в виде писем, газетных публикаций и т. п., когда семиотический аспект действия по созданию / интерпретации некоторого текста на каком-либо носителе (глиняной табличке, бересте, бумаге и т. п.) отождествляется с самим текстом как материальным предметом, и уже носитель текста может приобретать устойчивое значение 'сообщение, сведения о чем-л.', ср.: *Я послал тебе бересту* (название известной книги В. Янина [48]).

С другой стороны, после опубликования Клодом Шенноном статьи «Математическая теория связи» [49], положившей начало развитию методов обработки, передачи и хранения информации (в техническом смысле слова), термин *информация* приобрел широкую популярность и стал использоваться почти исключительно в предметном значении. В частности, в гуманитарных науках – особенно в лингвистике – под информацией стали понимать то, что (якобы) передается в процессе коммуникации, при этом не последнюю роль в этом сыграли особенности терминологического значения английского слова *communication*. У Шеннона *communication* используется в значении 'связь', что отражено в русском переводе «Математическая теория связи», а под информацией он понимал снятие неопределенности с сигнала, передаваемого по какому-либо каналу: «Основная задача связи [communication] состоит в точном или приближенном воспроизведении в некотором месте сообщения, выбранного для передачи в другом месте» [50. С. 243]. Семантический аспект коммуникации как чисто техни-

ческого процесса (т. е. значение передаваемого сообщения) для теории связи **нерелевантен**. Таким образом, перенесение математической модели связи на область естественно-языковой коммуникации как семиотического процесса (т. е. процесса, основанного на интерпретации языковых знаков как сигналов) **не имеет смысла** (подробнее о сути языковой коммуникации см.: [51–52]). Стоит ли удивляться, что система школьного образования, все больше страдающая от бездумного реформаторства чиновников, рассматривающих образование как услугу по предоставлению «информации», а «информатизацию» учебного процесса как волшебную палочку для сотворения образовательных «чудес», приводит к тем плачевным результатам, которые мы сегодня имеем. Получаемое в такой системе «образование» продолжает печальную тенденцию утраты статуса безоговорочной ценности, наметившуюся с наступлением «информационной эры» [53]. Расхожее мнение, к которому все привыкли со школьной скамьи, что язык служит средством коммуникации, в ходе которой мы обмениваемся мыслями, информацией, знаниями и т. п., очень далеко от истины, и его смело можно назвать глубоким заблуждением. Но на этом заблуждении основана вся идеология системы образования; неудивительно, что эффективность школьного и вузовского образования неуклонно падает, а функциональная неграмотность выпускников растет.

Что касается иностранного языка, которым школьники должны «овладеть», то организация учебного процесса в соответствии с моделью, в которой язык служит «каналом связи» для обмена «закодированной» в языковых знаках «информацией», заведомо не может привести (и, как мы все хорошо знаем, не приводит) к желаемому результату по простой причине: **кодовая (информационная) модель языковой коммуникации непрактична, потому что она ненаучна** (см. [22, 54–55]). В когнитивной науке третьей волны (см.: [56]) нет места информации как внешнему манипулируемому предмету: два разных организма (познающие субъекты, наблюдатели), будучи структурно детерминированными системами, могут «обрабатывать» только ту «информацию», которая определяется структурой соответствующей каждому организму нервной системы [54]. Информация – это отнюдь не предмет, над которым можно проделывать различные операции по перемещению в пространстве, но процесс уменьшения степени неопределенности при встраивании организма в среду. В случае языковой коммуникации эта неопределенность всегда присутствует как следствие структурной детерминированности общающихся организмов, влияющей на их языковое поведение. Но что же в таком случае составляет суть языковой коммуникации?

6. Смысл языковой коммуникации как деятельности

Посмотрим теперь, что будет, если мы предпочтем в качестве ответа на заданный выше вопрос второй из возможных вариантов. Другими словами, что означает подход к языку как особому виду деятельности (на что и ори-

ентирует упоминавшийся выше коммуникативный метод обучения), без которого ни жизнь человека, ни сам человек как биологический феномен, строго говоря, невозможны? В чем смысл этой деятельности? Ответ на этот вопрос (конечно же, в упрощенном виде) станет понятен, если мы, по аналогии, зададимся такими вопросами: «В чем смысл плавания как вида деятельности?» и «Что значит уметь плавать?». Ясно, что смысл плавания как вида локомоторной деятельности в том, чтобы быть в состоянии пересечь некоторое водное пространство с целью добраться из точки А в точку Б, потому что это человеку зачем-то *нужно*. А возможно это только при условии, что человек способен держаться наплаву и не утонуть, т. е. если он *умеет плавать*.

Язык, а точнее, когнитивная область (область языковых взаимодействий), в которой существует человек как биосоциальный феномен, представляет собой совершенно особую динамичную среду, и наши организмы образуют с этой средой единое целое, или *экологическую нишу* (см. [57]), за рамки которой мы не можем выйти, потому что, в соответствии с известным определением М. Хайдеггера [58], это «дом нашего бытия». Невозможность выйти за стены этого «дома» загоняет нас в эпистемологическую ловушку языка, ответственную за неадекватность общепринятой модели мира, языка и сознания.

В отличие от укоренившегося в ортодоксальной лингвистике взгляда на природу и функцию языка языковое поведение не является автономным видом деятельности, независимым от других видов человеческой деятельности (см. [59]); оно интегрировано в сложную поведенческую динамику человека и интерпретируется наблюдателем именно как таковое, т. е. как поведение в **наблюдаемом физическом контексте в реальном времени**, когда каждая мелочь принимается во внимание. Такое понимание языка предполагает иной набор исходных посылок и допущений, определяющих логику разработки *натуралистической* концепции языка – в отличие от принятой ортодоксальной лингвистикой *рационалистической* концепции, идущей от Декарта. Вот некоторые из этих допущений (подробнее см.: [55]).

1. Язык – это неоднородный набор артефактов (в том числе письменных знаков) и практик, с помощью которых мы используем различные виды поведения таким образом, что становится возможным приписывание семиотических значимостей.

2. Значения *не* содержатся в словах как «контейнерах» смысла, но возникают из отношения между организмом и его физической и культурной средой, определяемого ценностью среды для организма.

3. Высказывания не «выражают» мысли. Они – сигналы, которые ориентируют коммуникантов в их консенсуальной области взаимодействий, подсказки для конструирования значения; как таковые, они никогда не являются самостоятельными, но всегда интегрированы с множественными аспектами физического контекста, в котором они осуществляются, равно как и с внутренними состояниями коммуникантов как структурно детерминированных организмов. Все это, вместе взятое, участвует в конструировании значения.

4. Суть коммуникации заключается не в обмене закодированными в словах значениями, а в *нахождении точек соприкосновения* в процессе интерпретации социально обусловленного поведения в консенсуальной области. Естественно-языковые высказывания, членя мир, существенной частью которого они сами являются, помогают *конструировать и упорядочивать мир как структурированную систему категоризованного опыта*. Эта структурированная система, коренясь в индивидуальном чувственном опыте мультимодальных когнитивных взаимодействий с миром, интегрирует в себе все аспекты такого опыта – как осознанного, так и неосознанного, позволяя индивиду *держаться «наплаву» в потоке когнитивных (языковых) взаимодействий*.

Таким образом, научиться иностранному языку означает **научиться взаимодействовать с другими в консенсуальной области, устанавливая систему общих ориентиров в координировании интерактивного поведения**. Другими словами, мы должны научиться делать на иностранном языке то, что прекрасно умеем делать, общаясь друг с другом на родном языке. Но как этого добиться и что должен уметь учитель иностранного языка, чтобы рассчитывать на удовлетворительный результат?

7. Что должен уметь учитель

Подход к языку как знаковой системе с инструментальной функцией (кодирование и обмен информацией) ориентирует участников учебного процесса на такое понимание процесса языковой коммуникации, которое имеет очень мало общего с действительностью. На самом деле язык – это биологически, социально и экологически обусловленное интеракционное поведение, в котором рождается интеллект (см.: [60]), а содержанием коммуникации является координация действий между взаимодействующими когнитивными субъектами; ключевыми понятиями в этом случае становятся ориентирование другого, контекст, взаимодействие и семиотическое опосредование [61] – практически все то, чему нет места даже на тех уроках иностранного языка, где применяется «коммуникативный метод», потому что учащиеся по-прежнему заставляют «обмениваться» тем, чего у них нет.

Самое парадоксальное в этой ситуации то, что координация действий между взаимодействующими субъектами (включая ориентирование другого, контекст, взаимодействие и семиотическое опосредование) как раз и составляет содержание обычной повседневной коммуникации на родном языке *как интерактивной деятельности адаптивного характера*. Но именно этому не учит официальная лингвистическая ортодоксия. И если снова вернуться к плавательной метафоре, то можно сказать, что на уроках иностранного языка школьников **учат плаванью, не пуская их в воду**. Чтобы было понятнее, о чем речь, приведем пример из собственной практики.

На самом первом занятии с первокурсниками мы обычно делаем следующее. Увидев перед студентом выложенный на стол мобильный теле-

фон, преподаватель, продолжая говорить, подходит, берет его и, хорошо рассмотрев, кладет в карман, сразу после этого обращаясь к одному из студентов с каким-нибудь вопросом. В девяти случаях из десяти владелец телефона никак словесно не реагирует на действия преподавателя – за исключением (иногда) недоуменного взгляда. Спустя некоторое время студентам предлагается забыть, что они на уроке английского языка, а представить, что они находятся в читальном зале библиотеки и что перед ними – дежурный библиотекарь, после чего проделывается та же операция с чьим-нибудь телефоном. В этом случае изъятие телефона никогда не сопровождается молчанием и реакции могут быть самыми различными («Этот мой телефон!», «Что вы делаете?», «Я не понял» и т. п.). И это – естественные реакции ориентирующего характера, вызванные действиями другого и обусловленные реальным пространственно-временным контекстом. Навыки подобного реагирования приобретаются не на уроках русского языка в школе, а гораздо раньше, в процессе накопления опыта языковых взаимодействий с другими в той биосоциокультурной среде, которая формируется в ходе таких взаимодействий.

Но на уроке английского языка такой среды нет, и воссоздать ее хотя бы частично довольно сложно. Однако можно создать условия, при которых учащиеся могут приобрести некий элементарный опыт взаимодействий на английском языке как *контекстно обусловленной деятельности ориентирующего характера*, т. е. когда они смогут «держаться наплаву» в потоке координированных взаимодействий с другими. Для этого необходимо одно важное условие: учитель сам должен уметь «плавать» или хотя бы держаться «наплаву». Что это значит?

Это значит, что школьный учитель английского языка, оказавшись (пусть даже чисто гипотетически) в англоязычной среде, должен быть способен вступать в осмысленные интерактивные взаимодействия с другими (теми, для кого английский язык родной), т. е. он должен понимать других, а другие должны понимать его. Для этого необходимы как минимум четыре условия. Два из них имеют отношение к «физической» стороне речи и носят взаимообусловленный характер – это сформированный фонематический слух, позволяющий «узнавать» услышанные слова (их физическую форму), и сформированные навыки артикуляции звуков, образующих звуковой строй английского языка, а также различных допускаемых этим языком последовательностей звуков. Третье условие – владение грамматикой как некоторыми общими когнитивными принципами и механизмами отображения *опыта взаимодействий с миром в семиозисе*, т. е. как системы общих ориентиров в консенсуальной области (подробнее см.: [62]). Именно такое владение грамматикой позволяет избежать неестественности и неуклюжести в построении высказываний в диалогическом общении, характерной для речи изучающих английский язык по традиционным методикам, когда на вопрос: *What's your name?* мы слышим в ответ: *My name is Masha*.

Наконец, четвертое важное условие – умение учитывать реальный контекст, в котором осуществляется языковое взаимодействие; этот контекст

включает не только пространственно-временные характеристики коммуникативной ситуации, но и фоновые знания социокультурного характера, обеспечивающие успешность языкового взаимодействия, – ведь без этих знаний достижение ожидаемого или планируемого ориентирующего эффекта, как правило, невозможно. При наличии этих условий учитель может симулировать реальные контексты интерактивных взаимодействий на уроке, вовлекая в них учащихся по принципу «делай, как я» и позволяя им приобретать практический опыт, необходимый для того, чтобы держаться «на плаву» в потоке диалогических взаимодействий. Собственно говоря, это и есть **реализация на практике по-настоящему коммуникативного метода**, если под коммуникацией не понимать обмен «информацией».

Но где взять таких учителей? В России учителей иностранного языка готовят в вузах и на факультетах иностранных языков в соответствии с образовательным стандартом для направления подготовки «Лингвистика», а в основе профессиональных требований, предъявляемых к выпускникам соответствующих программ в части их лингвистического образования, лежит классический набор структуралистских догм и постулатов, включающих в том числе и определение сути языковой коммуникации как обмена информацией. Соответственно, новоиспеченные учителя иностранного языка в своей профессиональной деятельности исходят из того, что, скажем, английский язык – это код, неизвестный учащимся, и овладение этим языком состоит в усвоении единиц кода и правил их сочетания друг с другом (см. выше). И до тех пор, пока структурализм будет продолжать оставаться официальной доктриной, лежащей в основе лингвистического образования, в плане эффективности школьных уроков иностранного языка мы будем иметь то, что имеем, – практически почти ничего.

8. Где выход?

Возникает естественный вопрос: а есть ли выход из этой удручающей ситуации? Нам представляется, что есть, но выход этот не быстрый и отнюдь не простой, как нет быстрого и простого способа выкарабкаться из болотной трясины, если вас туда засосало по шею. Более того, мы не берем на себя смелость утверждать, что готовы предложить новый, революционный метод обучения иностранному языку в школе. Однако считаем, что можно и нужно начинать работу в этом направлении и видим выход там, куда, как нам кажется, никому не приходит в голову посмотреть: в использовании имеющегося у учащихся опыта взаимодействий в консенсуальной области родного (русского) языка как практического (имплицитного) знания. Подчеркнем – не вербализованных знаний о языке как системно-структурном образовании, приобретенных в школе на уроках русского языка, а *знания как действия*, поскольку «всякое действие есть познание, всякое познание есть действие» [63. С. 23].

Для человека как живой системы главной областью взаимодействий, в которой система действует значимо для поддержания самой себя, является

область языковых взаимодействий: первичная функция языка в отношении к обществу есть функция социообразующая [64]. В языке и через язык индивид и общество взаимно детерминируют друг друга [65]. Поскольку язык является продолжением человеческих органов чувств [66] и человеческий организм – это структурно детерминированная живая система, языковые взаимодействия, образующие особое измерение когнитивной области организма, становятся той реляционной областью, в которой люди существуют как единства взаимодействий (социальные системы). Когнитивные способности человека, радикальным образом отличающие его от всех других биологических видов, возникают в процессе развития компонентов социальной системы (детей) в полностью функциональных субъектах, способных к целеполаганию и волеизъявлению. И хотя системное поведение человеческого социума в целом определяется когнитивными способностями его компонентов, эти когнитивные способности возникают и развиваются в области языковых взаимодействий (отношений между компонентами) как системного поведения социума. Исследуя человеческую когницию как биологический феномен, нельзя забывать, что языковая деятельность суть система взаимодействий, *определяющая* человеческий организм как когнитивную систему. Овладение языком как перцептуально контекстуализированной динамической системой ориентирования в человеческом мире – естественный процесс, в ходе которого мир «опредмечивается» через слово (область семантики, по Моррису), «упорядочивается» через систему межзнаковых отношений, или метазнаков (область синтактики), и «переживается» в воплощенных языковых взаимодействиях (область прагматики), становясь «домом бытия», по Хайдеггеру. Знание как способность человека к адекватному действию в его биосоциокультурной нише оказывается неразрывно связанным с языковой деятельностью как деятельностью ориентирующего (адаптивного) характера.

Итак, функционально язык является продолжением органов чувств человека. В свою очередь, функция органов чувств состоит в том, чтобы посредством ориентирования в пространстве адаптироваться к среде, встраиваясь в нее. Как в свое время показал Джеймс Гибсон [67] в своей экологической теории восприятия, перемещение в пространстве и восприятие суть две стороны единого когнитивного механизма, обеспечивающего адаптивное взаимодействие живого организма со средой, его *ин-формирование* (встраивание) в нее. В результате такого встраивания возникает система «организм – среда» [68], в которой организм нельзя понять и объяснить в отрыве от среды, так же как и среду нельзя до конца понять в отрыве от организма. Тот факт, что язык позволяет учитывать невоспринимаемые аспекты среды, заставляет говорящих дифференцировать в процессе языковых взаимодействий то, что непосредственно воспринимается и является частью переживаемого настоящего, и то, что не входит в поле восприятия и поэтому не переживается в настоящем. Важность такого различения подчеркивается известным тезисом биологии познания Умберто Матураны: «Все сказанное сказано наблюдателем. Речь наблюдателя обращена к другому наблюдателю, в качестве которого может выступать он сам» [69. С. 97].

С учетом биологической функции языка как эволюционного развития механизма ориентации в мире естественное овладение языком возможно благодаря тому, что для ребенка языковые формы приобретают значение вследствие их изначальной перцептуальной контекстуализированности [70]. Например, в русском языке основные (прототипические) виды движения и перемещения в пространстве описываются парными глаголами типа *бежать – бегать, лететь – летать, ползти – ползать, нести – носить, везти – возить* и т. п. Любой русский школьник не испытывает затруднений в выборе правильного глагола в естественной ситуации общения. Увидев на улице пробегающего мимо приятеля, он не спросит: *Эй, Серега, ты куда *бегаешь?*, так как знает, что правильно сказать: *Ты куда бежишь?* Но если его спросить, почему надо сказать *бежишь*, но никак не *бегаешь*, то он разведет руками. Он просто знает (в смысле «делает как надо»), и это знание – результат приобретенного (в процессе индивидуального развития) опыта языковых взаимодействий в русскоговорящей среде. С первых дней жизни человека эти взаимодействия, как важнейшая составляющая когнитивной области взаимодействий в целом, направлены на адаптацию к окружающей ребенка социокультурной среде, которая сама и порождается языковыми взаимодействиями. Это очень важное обстоятельство, которое помогает понять, что же такое пресловутое «знание языка».

В приведенном выше примере выбор глагола *бежать* объясняется просто: в процессе встраивания в языковую среду, в результате многократного сопряжения именно этой вокализации и наблюдаемого действия в перцептивной ситуации, ребенок опытным путем связывает форму *бежать* с условием непосредственной наблюдаемости обозначаемого глаголом действия, и это условие становится частью того, что принято называть «значением» слова. И точно так же (т. е. через опыт) частью значения формы *бегать* становится отсутствие условия непосредственной наблюдаемости действия: глядя на Серегу, сидящего за столом в комнате, я вполне могу сказать другому человеку про него, что Серега бежит (например, по утрам), но не могу сказать: **Серега бежит* (здесь и сейчас).

Подобного рода имплицитное знание языка как средства ориентирования в человеческом, «оязыковленном» мире образует опытную основу значения многих, если не всех грамматических категорий – вида, времени, залога, лица, рода, падежа, числа и т. д. [71]. И это имплицитное знание так называемого «наивного пользователя» языка, как правило, не имеет ничего общего с тем «знанием» о языке, которое учащиеся «усваивают» в школе на уроках русского языка и которое порождает многочисленные образовательные парадоксы (см. [72]). Из «дома бытия», выстроенного родным языком, школьника заставляют переселиться в «дом, который построил лингвист» и который совсем не приспособлен к жизни как когнитивному процессу встраивания в среду, образующую с организмом единое целое. Самое интересное здесь то, что выросший в своем «доме бытия» и научившийся эффективно ориентироваться в нем школьник, попадая в чужой «дом бытия» (иностранный язык), оказывается в полной растерянке.

ности – всего лишь потому, что не видит (его этому не научили) иностранный язык именно как «дом бытия», в котором живут такие же нормальные люди, чья жизнь как система языковых взаимодействий мало чем функционально отличается от жизни школьника в его родном «доме бытия».

Возвращаясь к плавательной метафоре, можно сказать, что, научившись плавать вольным стилем (т. е. владея родным языком), можно научиться плавать и другими стилями (овладеть другими языками). Так, если школьник понимает, почему в одном случае надо употребить глагол *бежать*, а в другом случае *бегать*, для него не составит труда понять, чем английская форма *go (I go to school)* функционально отличается от формы *be going (I'm going to school)*. Точно так же понимание «упорядочивающей» функции русских падежей, структурирующих событийные ситуации через характеристику ролевых отношений их участников, помогает понять соответствующую функцию предлогов в английском языке, и ряд подобных аналогий можно продолжить. Подчеркнем лишь главное: путь к повышению эффективности процесса обучения иностранному языку лежит через опору на родной язык, понимаемый не как инструмент для обмена информацией, но как усвоенное опытным путем «живое знание», обеспечивающее успешное (адаптивно адекватное) функционирование в когнитивной области. Именно поэтому профессиональная подготовка учителей иностранного языка в вузе должна основываться на принципиально иной системе лингвистического образования, исходящей из понимания биосоциальной функции языка как средства ориентирования в человеческом мире.

Но такое понимание трудно выработать у выпускника общеобразовательной школы, которого в течение многих лет приучали думать о языке как о коде для шифрования мыслей, которыми мы якобы обмениваемся, вступая в нормальное человеческое общение. Не стоит в этом винить школу, которая всего лишь применяет на практике теоретическую модель языка, разработанную и «спущенную» сверху учеными-лингвистами. Перефразируя известное выражение Ленина, про лингвистов-структуралистов можно сказать: «Страшно далеки они от языка». Каким бы парадоксальным ни казался такой вывод, но эффективность обучения иностранному языку в школе будет оставаться низкой, пока не будут переосмыслены **философия и методология** «обучения» русскому языку в школе. Чтобы это стало возможным, необходима новая теория языка, освободившаяся от пут структурализма и принявшая биологическую реальность языка как данность. Именно по этому пути уже идет биологически ориентированная когнитивная наука, хотя путь этот не прост и связан с преодолением серьезного препятствия в виде омута заблуждений, в которых погрязло структуралистское учение о языке. Однако его необходимо пройти, и мы верим, что он будет пройден.

Литература

1. *ФГОС СОО* (2012). Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования, 2012. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Da-ta/d_12/m413.pdf

2. *Иркутская СОШ № 39*: Основная образовательная программа среднего общего образования (ФК ГОС – 10–11 классы) муниципального бюджетного образовательного учреждения города Иркутска // СОШ № 39. 2016. С. 18. URL: https://docs.google.com/document/d/1oN7Vas-uvo2pA5RKiU9jzWr3jAqH7ImN9LDRaoLh_qI/edit

3. *Санкт-Петербургская школа № 482*: Основная образовательная программа среднего общего образования (10–11 классы) государственного бюджетного общеобразовательного учреждения школы № 482 Выборгского района Санкт-Петербурга. 2015. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B0qf-2QEAXAVcEN3c3AweUM3NXM/view>

4. *Introductory Guide to the Common European Framework of Reference (CEFR) for English Language Teachers*. Cambridge University Press, 2013. URL: <http://www.english-profile.org/images/pdf/GuideToCEFR.pdf>

5. *Вербицкая М.В., Махмурян К.С., Симкин В.Н.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по иностранным языкам. М. : Федеральный институт педагогических измерений, 2017. 30 с.

6. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.

7. *Наумова О.В.* Развитие методики преподавания иностранных языков: обзор основных направлений // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. М., 2014. Т. 6. С. 153–190.

8. *Swan M.* A critical look at the communicative approach // *ELT Journal*. 1985. Vol. 39 (1). P. 2–12; Vol. 39 (2). P. 76–87.

9. *Komorowska H.* Podejście komunikacyjne w nauce języka obcego – blaski i cienie / P. P. Chruszczewski (red.). *Język a komunikacja 5*. Т. 1: *Aspekty współczesnych dyskursów*. Kraków : Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej, 2004. С. 137–148.

10. *Биболетова М.З., Бабушис Е.Е., Морозова А.Н.* Английский с удовольствием: Книга для учителя к учебнику 9 класса общеобразовательных учреждений. М. : Титул, 2010. 128 с.

11. *Афанасьева О.В., Михеева И.В.* Английский язык. Книга для учителя. IX класс: Пособие для общеобразовательных организаций и школ с углублённым изучением английского языка. М. : Просвещение, 2015. 160 с.

12. *Кравченко А.В.* Языковой семиозис и пределы человеческого познания // Когнитивные исследования языка. Вып. 3: Типы знаний и проблема их классификации. Москва ; Тамбов : ИЯ РАН; ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008. С. 37–45.

13. *Степанов Ю.С.* Имена. Предикаты. Предложения: (Семиологическая грамматика). М. : Наука, 1981. 361 с.

14. *Stawarska B.* Saussure's Philosophy of Language as Phenomenology: Undoing the doctrine of the course in general linguistics. Oxford : Oxford University Press, 2015. 286 p.

15. *Лотман Ю.М.* Культура и взрыв. М. : Гнозис : Проречье, 1992. 272 с.

16. *Deacon T.W.* Incomplete Nature: Now mind emerged from matter. New York ; London : W.W. Norton and Company, 2012. 602 p.

17. *Макаев Э.А.* Понятие давления системы и иерархия языковых единиц // Вопросы языкознания. 1962. № 6. С. 44–52.

18. *Солнцев В.М.* Вариативность как общее свойство языковой системы // Вопросы языкознания. 1984. № 2. С. 31–42.

19. Гак В.Г. Об общих факторах вариативности в языке // Степановские чтения. Проблема вариативности в романских и германских языках : тез. докл. и сообщ. междунар. конф. М., 2001. С. 4–5.
20. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии. М. : Учпедгиз, 1940. 596 с.
21. Deacon T.W. Language as an emergent function: some radical neurological and evolutionary implications // *Theoria*. 2005. Vol. 54. P. 269–286.
22. Kravchenko A.V. Biology of Cognition and Linguistic Analysis: From non-realist linguistics to a realistic language science. Frankfurt/Main etc. : Peter Lang, 2008. 304 p.
23. Кравченко А.В. Является ли традиционный лингвистический анализ анализом языка? // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2015. № 2. С. 54–62.
24. *Лингвистический энциклопедический словарь* / под ред. В.Н. Ярцевой. М. : Сов. энцикл., 1990. 685 с.
25. Васильева Н.В., Виноградов В.А., Шахнарович А.М. Краткий словарь лингвистических терминов. М. : Русский язык, 1995. 175 с.
26. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. 5-е изд., испр. и доп. Назрань : Пилигрим, 2010. 486 с.
27. Линелл П. Письменноязыковая предвзятость лингвистики как научной отрасли // Наука о языке в изменяющейся парадигме знания (*Studia linguistica cognitiva*. Вып. 2). Иркутск, 2009. С. 153–191.
28. Линелл П. Два взгляда на природу языка: формальная лингвистика (с ее письменно-языковой предвзятостью) vs. диалогическая лингвистика // Когнитивная динамика в языковых взаимодействиях (*Studia linguistica cognitiva*. Вып. 3). М., 2013. С. 41–57.
29. Kravchenko A.V. The experiential basis of speech and writing as different cognitive domains // *Pragmatics & Cognition*. 2009. Vol. 17 (3). P. 527–548.
30. Кравченко А.В. Системная ошибка языкознания как науки и ее последствия для лингвистического образования // Современные проблемы взаимодействия языков и культур : материалы междунар. форума, 14–15 декабря 2012 г. Благовещенск, 2012. Ч. 1. С. 161–168.
31. Кравченко А.В. Лингвистическое образование в школе: тому ли мы учим? // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 3. С. 143–149.
32. Searle J. *Speech Acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge : Cambridge University Press, 1969.
33. Wierzbicka A. *Semantics: Primes and universals*. Oxford ; New York : Oxford University Press, 1996.
34. Glanville R. Communication without coding: cybernetics, meaning and language (How language, becoming a system, betrays itself) // D. Wellbery (ed.). *Modern Language Notes*. The John Hopkins University Press, 1996. Vol. 111 (3). P. 441–462.
35. Дементьев В.В. Непрямая коммуникация и ее жанры. Саратов : Изд-во Саратов. гос. ун-та, 2000. 248 с.
36. Glasersfeld E. von. Constructing communication // An interview by Andrea Pitasi, 2001. Published for the Radical Constructivism Homepage by Alex Riegler, 2002. URL: <https://www.univie.ac.at/constructivism/papers/glasersfeld/glasersfeld01-interview.html>
37. Залевская А.А. Корпоральная семантика и интегративный подход к языку // Лингвистические парадигмы и лингводидактика 7. Иркутск, 2002. С. 9–21.
38. Блюменану Д.И. Информация: миф или реальность? (о состоянии понятий «знание» и «социальная информация») // Научно-техническая информация. Сер. 2: Информационные процессы и системы. 1985. № 2. С. 1–4.
39. Reeke G., Edelman G. Real brains and artificial intelligence // *Deadalus*. 1988. Vol. 117. P. 143–174.
40. Dijk T. van. Introduction: discourse, interaction and cognition // *Discourse Studies*. 2006. Vol. 81. P. 5–7.

41. *Maturana H.* On the misuse of the notion of information in biology // *Journal of Social and Biological Structures*. 1983. Vol. 6. P. 155–158.
42. *Deacon T.W.* Shannon-Boltzmann-Darwin: Redefining information (Part I) // *Cognitive Semiotics*. 2007. Vol. 1. P. 123–148.
43. *Deacon T.W.* What is missing from theories of information // P.C.W. Davies & N.H. Gregersen (eds.). *Information and the Nature of Reality: From Physics to Metaphysics*. Cambridge University Press, 2010. P. 23–142.
44. *Китова Е.Б., Кравченко А.В.* Ценность как доминанта иерархии концептов data, information, knowledge // *Язык и познание: методологические проблемы и перспективы (Studia Linguistica Cognitiva. Вып. 1)*. М., 2006. С. 257–275.
45. *Роберт И.В.* Основные направления информатизации образования в отечественной школе // *Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования*. 2005. № 5. С. 106–114.
46. *Сысоев П.В.* Направления и перспективы информатизации языкового образования // *Высшее образование в России*. 2013. № 10. С. 90–97.
47. *Толковый словарь русского языка* : в 4 т. Т. 1: А – Кюрины / сост. Г.О. Винокур, Б.А. Ларин, С.И. Ожегов, Б.В. Томашевский, Д.Н. Ушаков ; под ред. Д.Н. Ушакова. М. : Сов. энцикл. : ОГИЗ, 1935. URL: <http://ushakovdictionary.ru>
48. *Янин В.Л.* 'Я послал тебе бересту'. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975. 235 с.
49. *Shannon C.E.* A mathematical theory of communication // *The Bell System Technical Journal*. 1948. Vol. 27. P. 379–423, 623–656.
50. *Шеннон К.* Работы по теории информации и кибернетике. М. : Изд-во иностр. лит., 1963. 832 с.
51. *Кравченко А.В.* Что такое коммуникация?: Очерк биокогнитивной философии языка // *Прямая и непрямая коммуникация*. Саратов : Колледж, 2003. С. 27–39.
52. *Кравченко А.В.* Значение и коммуникация как лингвистическая проблема и корни ее непонимания // *Acta Neophilologica*. 2011. № 13. С. 91–104.
53. *Kravchenko A.V., Payunena M.V.* Education: a value lost? // A. Dudziak, J. Orzechowska (red.). *Język i tekst w ujęciu strukturalnym i funkcjonalnym / Księga jubileuszowa dedykowana Panu Profesorowi Aleksandrowi Kiklewiczowi z okazji 60. urodzin*. Olsztyn : Centrum Badań Europy Wschodniej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, 2017. P. 239–246.
54. *Kravchenko A.V.* Essential properties of language, or, why language is not a code // *Language Sciences*. 2007. Vol. 29 (5). P. 650–671.
55. *Кравченко А.В.* Эпистемологическая ловушка языка // *Вестник Томского государственного университета. Филология*. 2016. № 3 (41). С. 14–26.
56. *Кравченко А.В.* О традициях, языкознании и когнитивном подходе // *Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство* : сб. в честь Е.С. Кубряковой. М., 2009. С. 51–65.
57. *Кравченко А.В.* О вреде структурализма для здоровья общества: язык как экологическая ниша человека // *Экология языка и коммуникативная практика*. 2016. № 1. С. 354–370.
58. *Хайдеггер М.* *Время и бытие*. М. : Республика, 1993. 447 с.
59. *Кошелев А.Д.* *Очерки эволюционно-синтетической теории языка*. М. : Изд. дом ЯСК, 2017. 528 с.
60. *Кравченко А.В.* Биологическая реальность языка // *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2013. № 1. С. 55–63.
61. *Linell P.* *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC : Information Age Publishing, 2009. 482 p.
62. *Кравченко А.В.* Грамматика в когнитивно-семиотическом аспекте // *Язык и мысль: современная когнитивная лингвистика* / сост. А.А. Кибрик, А.Д. Кошелев. М., 2015. С. 574–594.

63. Матурана У.Р., Варела Ф.Х. Древо познания: Биологические корни человеческого понимания. М. : Прогресс-Традиция, 2001. 224 с.
64. Зубкова Л.Г. Общая теория языка в развитии. М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2002. 472 с.
65. Бенвенист Э. Общая лингвистика / под общ. ред. Ю.С. Степанова ; пер. с фр. М. : Прогресс, 1974. 448 с.
66. Morris C.W. Foundations of the theory of signs // International encyclopedia of unified science / O. Neurath, R. Carnap and C.W. Morris (eds.). Chicago, 1938. Vol. 1, pt. 2. P. 1–59.
67. Gibson J. The Ecological Approach to Visual Perception. Boston, MA : Houghton-Mifflin, 1979. 332 p.
68. Järvilehto T. The theory of the organism-environment system: I. Description of the theory // Integrative Physiological and Behavioral Science. 1998. Vol. 33. P. 317–330.
69. Матурана У. Биология познания // Язык и интеллект / сост. В.В. Петров. М., 1996. С. 95–141.
70. Kravchenko A.V. Making sense of languaging as a consensual domain of interactions: Didactic implications // Intellectica. 2017. Vol. 2 (68). P. 175–191.
71. Кравченко А.В. Язык и восприятие: Когнитивные аспекты языковой категоризации. Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 1996. 160 с.
72. Кравченко А.В. Языкознание и знание языка: об одном образовательном парадоксе // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Владикавказ, 2006. Вып. 8. С. 402–407.

PRACTICE HELD HOSTAGE TO THEORY: WHY IT IS SO HARD TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE AT SCHOOL

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya – Tomsk State University Journal of Philology. 2018. 56. 65–91. DOI: 10.17223/19986645/56/5

Alexander V. Kravchenko, Irkutsk State University (Irkutsk, Russian Federation); E-mail: sashakr@hotmail.com

Marina V. Paiunena, Saint Petersburg Mining University (Saint Petersburg, Russian Federation). E-mail: payunena@mail.ru

Keywords: educational standard, communicative method, structuralism, language, communication, information, consensual domain.

An attempt is made to answer the question why the efficiency of school programs in foreign languages (e.g., English) is next to nothing, and secondary school graduates do not, as a rule, possess skills and abilities required by the educational standard. The reason, it is argued, is not that the communicative method, on which most school courses are based, is fundamentally faulty. Rather, the blame must be laid on the ideology of structuralism adopted by educational institutions in the mid-20th century; this ideology underlies educational programs in foreign languages as well as all other linguistic courses in institutions of secondary and tertiary education. Viewing language as a sign system ‘in itself and for itself’ used in communication as exchange of information equates it with a code; learning this code constitutes the process of language ‘acquisition’. As the structuralist theory of language, along with its model of linguistic communication, leans on the Platonic notion that the objects and events in the world are merely flawed instantiations of ideal forms (which modern science and philosophy have long rejected), it is not only inadequate, but unscientific.

Counter to structuralist dogmas, linguistic behavior is not a kind of autonomous activity independent of other kinds of human activity; it is an integral part of the complex dynamics of human behavior, and is interpreted as such. Such an understanding implies a different set of initial assumptions that define the logic of naturalizing language rather than rationalizing it the way orthodox linguistics has done since Descartes. Approached from a naturalistic stand-

point, communication is seen not as exchange of meanings encoded in words, but as finding common ground in interpreting socially conditioned behavior in a consensual domain. To learn a foreign language is to learn to interact with others in a consensual domain by establishing a set of shared values that orient coordination of interactive linguistic behavior. Such learning may, and should, be based on the learner's pragmatic (implicit) linguistic knowledge as accumulated experience of interactions in the consensual domain of the learner's mother tongue, such as Russian.

Rejecting the ideology of structuralism would help to increase the efficiency of linguistic education.

References

1. FSES SGE (2012). *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya, 2012* [Federal State Educational Standard of Secondary (Complete) General Education 2012]. [Online] Available from: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_12/m413.pdf.

2. Irkutsk Secondary School 39. (2016) *Irkutskaya SOSH № 39: Osnovnaya obrazovatel'naya programma srednego obshchego obrazovaniya (FK GOS – 10–11 klassy) munitsipal'nogo byudzhelnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya goroda Irkutsk* [Irkutsk Secondary School 39: The basic educational program of secondary general education (Federal Component of the State Educational Standard: grades 10–11) of the municipal budget educational institution of Irkutsk]. [Online] Available from: https://docs.google.com/document/d/1oN7Vas-uvo2pA5RKiU9jzWr3jAqH7ImN9LDRaoLh_qI/edit.

3. St. Petersburg School 482. (2015) *Sankt-Peterburgskaya shkola № 482: Osnovnaya obrazovatel'naya programma srednego obshchego obrazovaniya (10–11 klassy) gosudarstvennogo byudzhelnogo obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya shkoly № 482 Vyborgskogo rayona Sankt-Peterburga* [St. Petersburg School 482: The basic educational program of secondary general education (grades 10–11) of the state budgetary educational institution School 482 of the Vyborgsky District of St. Petersburg]. [Online] Available from: <https://drive.google.com/file/d/1OB0qf-2QEAXAVcEN3c3AweUM3NXM/view>.

4. Cambridge University Press. (2013) *Introductory Guide to the Common European Framework of Reference (CEFR) for English Language Teachers*. [Online] Available from: <http://www.english-profile.org/images/pdf/GuideToCEFR.pdf>.

5. Verbitskaya, M.V., Makhmuryan, K.S. & Simkin, V.N. (2017) *Metodicheskie rekomendatsii dlya uchiteley, podgotovlennyye na osnove analiza tipichnykh oshibok uchastnikov EG-E 2017 goda po inostrannym yazykam* [Guidelines for teachers, prepared on the basis of the analysis of typical errors of the Unified State Exam participants of 2017 in foreign languages]. Moscow: Federal'nyy institut pedagogicheskikh izmereniy.

6. Azimov, E.G. & Shchukin, A.N. (2009) *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language learning)]. Moscow: IKAR.

7. Naumova, O.V. (2014) Razvitie metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov: obzor osnovnykh napravleniy [The development of methods of teaching foreign languages: An overview of the main directions]. In: Ioanesyan, E.R. (ed.) *Lingvistika i metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov* [Linguistics and methods of teaching foreign languages]. Vol. 6. Moscow: Institute of Linguistics RAS. pp. 153–190.

8. Swan, M. (1985) A critical look at the communicative approach. *ELT Journal*. 39 (1). pp. 2–12; 39 (2). pp. 76–87.

9. Komorowska, H. (2004) Podejście komunikacyjne w nauce języka obcego – blaski i cienie [Communication approach in learning a foreign language – light and shadows]. In: Chruszczewski, P.P. (ed.) *Język a komunikacja 5* [Language and communication 5]. Vol. 1. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej.

10. Biboletova, M.Z., Babushis, E.E. & Morozova, A.N. (2010) *Angliyskiy s udovol'stvиеm: Kniga dlya uchitelya k uchebniku 9 klassa obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy* [English with pleasure: A teacher's book to the textbook of the 9th grade of educational institutions]. Moscow: Titul.

11. Afanas'eva, O.V. & Mikheeva, I.V. (2015) *Angliyskiy yazyk. Kniga dlya uchitelya. IX klass: Posobie dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy i shkol s uglublennym izucheniem angliyskogo yazyka* [English. A teacher's book. Grade 9: A handbook for educational institutions and schools with in-depth study of English]. Moscow: Prosveshchenie.

12. Kravchenko, A.V. (2008) Yazykovoy semiozis i predely chelovecheskogo poznaniya [Language semiosis and the limits of human knowledge]. In: *Kognitivnye issledovaniya yazyka* [Cognitive studies of language]. Is. 3. Moscow; Tambov: Institute of Linguistics RAS; Tambov State University. pp. 37–45.

13. Stepanov, Yu.S. (1981) *Imena. Predikaty. Predlozheniya: (Semiologicheskaya grammatika)* [Names. Predicates. Sentences: (Semiological grammar)]. Moscow: Nauka.

14. Stawarska, B. (2015) *Saussure's Philosophy of Language as Phenomenology: Undoing the doctrine of the course in general linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

15. Lotman, Yu.M. (1992) *Kul'tura i vzyryv* [Culture and explosion]. Moscow: Gnozis: Progress.

16. Deacon, T.W. (2012) *Incomplete Nature: How mind emerged from matter*. New York; London: W.W. Norton and Company.

17. Makaev, E.A. (1962) Ponyatie davleniya sistemy i ierarkhiya yazykovykh edinit [The concept of system pressure and the hierarchy of language units]. *Voprosy yazykoznaniiya*. 6. pp. 44–52.

18. Solntsev, V.M. (1984) Variativnost' kak obshchee svoystvo yazykovoy sistemy [Variability as a general property of the language system]. *Voprosy yazykoznaniiya*. 2. pp. 31–42.

19. Gak, V.G. (2001) [On general factors of variation in the language]. *Stepanovskie chteniya. Problema variativnosti v romanskikh i germanskikh yazykakh* [Stepanov Readings. The problem of variation in the Romance and Germanic languages]. Abstracts of the International Conference. Moscow: RUDN. pp. 4–5. (In Russian).

20. Rubinshteyn, L.S. (1940) *Osnovy obshchey psikhologii* [Basics of general psychology]. Moscow: Uchpedgiz.

21. Deacon, T.W. (2005) Language as an emergent function: some radical neurological and evolutionary implications. *Theoria*. 54. pp. 269–286.

22. Kravchenko, A.V. (2008) *Biology of Cognition and Linguistic Analysis: From non-realist linguistics to a realistic language science*. Frankfurt etc.: Peter Lang.

23. Kravchenko, A.V. (2015) Is traditional linguistic analysis an analysis of language? *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya – Herald of Tver State University. Philology*. 2. pp. 54–62. (In Russian).

24. Yartseva, V.N. (ed.) (1990) *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Linguistic encyclopedic dictionary]. Moscow: Sov. entsikl.

25. Vasil'eva, N.V., Vinogradov, V.A. & Shakhnarovich, A.M. (1995) *Kratkiy slovar' lingvisticheskikh terminov* [A concise dictionary of linguistic terms]. Moscow: Russkiy yazyk.

26. Zhrebilo, T.V. (2010) *Slovar' lingvisticheskikh terminov* [Dictionary of linguistic terms]. 5th ed. Nazran: Pilgrim.

27. Linell, P. (2009) Pis'mennoyazykovaya predvzyatost' lingvistiki kak nauchnoy otrasli [The Written Language Bias in Linguistics: Its nature, origins and transformations]. Translated from English by A.V. Kravchenko. In: Kravchenko, A.V. (ed.) *Studia Linguistica Cognitiva*. Is. 2. Irkutsk: BGUEP. pp. 153–191.

28. Linell, P. (2013) Dva vzglyada na prirodu yazyka: formal'naya lingvistika (s ee pis'menno-yazykovoy predvzyatost'yu) vs. dialogicheskaya lingvistika [On the nature of language: formal written-language-biased linguistics vs. dialogical language sciences]. Translated from English by A.V. Kravchenko. In: Kravchenko, A.V. (ed.) *Studia Linguistica Cognitiva*. Is. 3. Moscow: Flinta, Nauka. pp. 41–57.

29. Kravchenko, A.V. (2009) The experiential basis of speech and writing as different cognitive domains. *Pragmatics & Cognition*. 17 (3). pp. 527–548. DOI: 10.1075/p&c.17.3.03kra
30. Kravchenko, A.V. (2012) [System error of linguistics as a science and its consequences for linguistic education]. *Sovremennye problemy vzaimodeystviya yazykov i kul'tur* [Modern problems of interaction of languages and cultures]. Proceedings of the International Forum. Blagoveshchensk. 14–15 December 2012. Pt. 1. Blagoveshchensk: Amur State University. pp. 161–168. (In Russian).
31. Kravchenko, A.V. (2016) A. V. Kravchenko. Linguistic education in school: are we teaching the right thing? *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Kemerovo State University*. 3. pp. 143–149. (In Russian).
32. Searle, J. (1969) *Speech Acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
33. Wierzbicka, A. (1996) *Semantics: Primes and universals*. Oxford; New York: Oxford University Press.
34. Glanville, R. (1996) Communication without coding: cybernetics, meaning and language (How language, becoming a system, betrays itself). In: Wellbery, D. (ed.) *Modern Language Notes*. Vol. 111 (3). The John Hopkins University Press.
35. Dement'ev, V.V. (2000) *Nepryamaya kommunikatsiya i ee zhanry* [Indirect communication and its genres]. Saratov: Saratov State University.
36. Glasersfeld, E. Von. (2002) *Constructing communication*. An interview by Andrea Pitasi, 2001. Published for the Radical Constructivism Homepage by Alex Riegler, [Online] Available from: <https://www.univie.ac.at/constructivism/papers/glasersfeld/glasersfeld01-interview.html>.
37. Zalevskaya, A.A. (2002) Korporeal'naya semantika i integrativnyy podkhod k yazyku [Corporal semantics and integrative approach to the language]. *Lingvisticheskie paradigmy i lingvodidaktika*. 7. pp. 9–21.
38. Blyumenau, D.I. (1985) Informatsiya: mif ili real'nost'? (o sostoyanii ponyatiy "znanie" i "sotsial'naya informatsiya") [Information: myth or reality? (on the state of the concepts "knowledge" and "social information")]. *Nauchno-tekhnicheskaya informatsiya. Ser. 2: Informatsionnyye protsessy i sistemy*. 2. pp. 1–4.
39. Reeke, G. & Edelman, G. (1988) Real brains and artificial intelligence. *Deadalus*. 117. pp. 143–174.
40. Dijk, T. Van. (2006) Introduction: discourse, interaction and cognition. *Discourse Studies*. 81. pp. 5–7.
41. Maturana, H. (1983) On the misuse of the notion of information in biology. *Journal of Social and Biological Structures*. 6. pp. 155–158.
42. Deacon, T.W. (2007) Shannon-Boltzmann-Darwin: Redefining information (Part I). *Cognitive Semiotics*. 1. pp. 123–148.
43. Deacon, T.W. (2010) What is missing from theories of information. In: Davies, P.C.W. & Gregersen, N.H. (eds) *Information and the Nature of Reality: From Physics to Metaphysics*. Cambridge University Press.
44. Kitova, E.B. & Kravchenko, A.V. (2006) Tsennost' kak dominanta ierarkhii kontseptov data, information, knowledge [Value as the dominant of the hierarchy of the concepts of data, information, knowledge]. In: Kravchenko, A.V. (ed.) *Studia Linguistica Cognitiva*. Is. 1. Moscow: Gnozis. pp. 257–275.
45. Robert, I.V. (2005) Osnovnye napravleniya informatizatsii obrazovaniya v otechestvennoy shkole [The main directions of informatization of education in the national school]. *Vestnik MGPU. Seriya: Informatika i informatizatsiya obrazovaniya – MCU Vestnik. Informatics and Informatization of Education*. 5. pp. 106–114.
46. Sysoev, P.V. (2013) Main directions and prospects of informatization of a foreign language education. *Vysshhee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*. 10. pp. 90–97. (In Russian).

47. Ushakov, D.N. (ed.) (1935) *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: v 4 t.* [The explanatory dictionary of the Russian language: in 4 vols]. Vol. 1. Moscow: Sov. entsikl.: OGIZ. [Online] Available from: <http://ushakovdictionary.ru>.
48. Yanin, V.L. (1975) "Ya poslal tebe berestu" ["I sent you a birchbark letter"]. Moscow: Moscow State University.
49. Shannon, C.E. (1948) A mathematical theory of communication. *The Bell System Technical Journal*. 27. pp. 379–423, 623–656.
50. Shannon, C.E. (1963) *Raboty po teorii informatsii i kibernetike* [Works on information theory and cybernetics]. Translated from English. Moscow: Izd-vo inostr. lit.
51. Kravchenko, A.V. (2003) Chto takoe kommunikatsiya?: Ocherk biokognitivnoy filosofii yazyka [What is communication?: Essay on the biocognitive philosophy of language]. In: Dement'ev, V.V. (ed.) *Pryamaya i nepryamaya kommunikatsiya* [Direct and indirect communication]. Saratov: Kolledzh.
52. Kravchenko, A.V. (2011) The Problem of Meaning and Communication in Linguistics and the Roots of its Misunderstanding. *Acta Neophilologica*. 13. pp. 91–104. (In Russian).
53. Kravchenko, A.V. & Payunena, M.V. (2017) Education: a value lost? In: Dudziak, A. & Orzechowska, J. (eds) *Język i tekst w ujęciu strukturalnym i funkcjonalnym* [Language and text in structural and functional terms]. Olsztyn: Centrum Badań Europy Wschodniej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
54. Kravchenko, A.V. (2007) Essential properties of language, or, why language is not a code. *Language Sciences*. 29 (5). pp. 650–671. DOI: 10.1016/j.langsci.2007.01.004
55. Kravchenko, A.V. (2016) The epistemological trap of language. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya – Tomsk State University Journal of Philology*. 3 (41). pp. 14–26. (In Russian). DOI: 10.17223/19986645/41/2
56. Kravchenko, A.V. (2009) O traditsiyakh, yazykoznanii i kognitivnom podkhode [On traditions, linguistics and cognitive approach]. In: Ryabtseva, N.K. et al. (eds) *Gorizonty sovremennoy lingvistiki: Traditsii i novatorstvo: sb. v chest' E.S. Kubryakovoy* [Horizons of modern linguistics: Traditions and innovation: Collection in honor of E.S. Kubryakova]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur.
57. Kravchenko, A.V. (2016) On how structuralism harms the well-being of society: language as the ecological niche of humans. *Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika – Ecology of Language and Communicative Practice*. 1. pp. 354–370. (In Russian).
58. Heidegger, M. (1993) *Vremya i bytie* [Time and Being]. Translated from German by V.V. Bibikhin. Moscow: Respublika.
59. Koshelev, A.D. (2017) *Ocherki evolyutsionno-sinteticheskoy teorii yazyka* [Essays on the evolutionary-synthetic theory of language]. Moscow: Izd. dom YaSK.
60. Kravchenko, A.V. (2013) The biological reality of language. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki – Issues of Cognitive Linguistics*. 1. pp. 55–63.
61. Linell, P. (2009) *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
62. Kravchenko, A.V. (2015) Grammatika v kognitivno-semioticheskom aspekte [Grammar in the cognitive-semiotic aspect]. In: Kibrik, A.A. & Koshelev, A.D. (eds) *Yazyk i mysl': sovremennaya kognitivnaya lingvistika* [Language and thought: modern cognitive linguistics]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur.
63. Maturana, H.R. & Varela, F.J. (2001) *Drevo poznaniya: Biologicheskie korni che-lovecheskogo ponimaniya* [The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding]. Translated from English by Yu.A. Danilov. Moscow: Progress-Traditsiya.
64. Zubkova, L.G. (2002) *Obshchaya teoriya yazyka v razviti* [The general theory of language in development]. Moscow: RUDN.
65. Benveniste, E. (1974) *Obshchaya lingvistika* [General linguistics]. Translated from French M.: Progress.

66. Morris, C.W. (1938) Foundations of the theory of signs. In: Neurath, O., Carnap, R. & Morris, C.W. (eds) *International encyclopedia of unified science*. Vol. 1. Pt. 2. Chicago: University of Chicago Press.

67. Gibson, J. (1979) *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.

68. Järvillehto, T. (1998) The theory of the organism-environment system: I. Description of the theory. *Integrative Physiological and Behavioral Science*. 33. pp. 317–330.

69. Maturana, H. (1996) *Biologiya poznaniya* [Biology of knowledge]. Translated from English. In: Petrov, V.V. (ed.) *Yazyk i intellekt* [Language and intelligence]. Moscow: Progress.

70. Kravchenko, A.V. (2017) Making sense of languaging as a consensual domain of interactions: Didactic implications. *Intellectica*. 2 (68). pp. 175–191.

71. Kravchenko, A.V. (1996) *Yazyk i vospriyatie: Kognitivnye aspekty yazykovoy kategorizatsii* [Language and perception: Cognitive aspects of language categorization]. Irkutsk: Irkutsk State University.

72. Kravchenko, A.V. (2006) *Yazykoznanie i znanie yazyka: ob odnom obrazovatel'nom paradokse* [Linguistics and knowledge of the language: about one educational paradox]. In: Tamer'yan, T.Yu. (ed.) *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki* [Topical issues of philology and pedagogical linguistics]. Is. 8. Vladikavkaz: [s.n.].