

ПЕДАГОГИКА

Колядко Светлана Витальевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический

университет им. А.И. Герцена»

г. Санкт-Петербург

СОВРЕМЕННЫЕ ПАРАДИГМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ИХ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

***Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы взаимосвязи лингвистики и методики обучения иностранным языкам. Особое внимание уделяется наиболее значимым лингвистическим понятиям и закономерностям, которые определяют специфику объекта обучения иностранному языку.*

***Ключевые слова:** связь методики с лингвистикой, лингвистические основы, методика обучения языкам, речевой образец, речевой акт, вторичная языковая личность, интерференция, билингвизм.*

Тезис о связи наук соответствует диалектическому принципу всеобщей связи и взаимообусловленности предметов и явлений в природе и обществе. Лингвистические научные парадигмы как основные системы взглядов на язык на каждом этапе истории лингвистических учений оказывают значительное влияние на методику обучения иностранным языкам. Раскроем наиболее значимые для методики положения структурной и антропоцентрической парадигм, которые определяют специфику объекта обучения иностранному языку.

Основу структурной парадигмы в лингвистике составляет понимание системы языка как иерархически организованной совокупности взаимосвязанных уровней. Язык рассматривается как строго структурированное образование. Сущность структурной парадигмы составляет принцип целостности и системности, а основой языкового структурирования являются бинарные (двучленные)

оппозиции, образующие дихотомии: «язык-речь», «синтагматика-парадигматика», «синхрония-диахрония». Понятия единиц языка и речи получили свою содержательную определенность после выхода в свет знаменитого «Курса общей лингвистики» Ф. де Соссюра. Базовыми в общепринятом понимании единицами языка, находящимися в системных связях и отношениях, являются фонемы, морфемы, слова, словосочетания и предложение-модель.

Особый интерес для методики представляет предложение, которое может выступать в качестве структурного образца и в этом случае предложение является единицей языка. В реальной коммуникации предложения заполняются конкретными словами и приобретают конкретный смысл, что позволяет рассматривать предложение и как единицу речи. Именно предложение-высказывание выполняет коммуникативную функцию, которая, как известно, относится к основной функции общения. Таким образом, предложение может рассматриваться в разных аспектах – как единица языка и как единица речи. С точки зрения формального синтаксиса предложение как единица языка построены по одной синтаксической схеме и структурированы при помощи, как правило, латиницы – начальных букв в названии частей речи. При этом формальная схема является носителем обобщенного, схемного значения, не зависящего от того, каким лексическим материалом заполняется синтаксическая модель.

Методика обучения иностранным языкам в своих учебных целях использует именно предложение в качестве речевого образца. Под речевым образцом понимается грамматически и интонационно оформленное по правилам изучаемого языка высказывание, построенное на основе отобранной для изучения структурной схемы и выполняющее конкретное коммуникативное задание, определяющее речевое поведение в конкретной ситуации межкультурного общения. Как единица представления учебного материала речевой образец характеризуется интонационной оформленностью и смысловой законченностью, информативностью, наличием коммуникативной целевой установки, соотнесенностью с ситуацией употребления и контекстом, обладающим соответствующим этому контексту актуальным членением.

Таким образом, использования предложения в качестве речевого образца позволяет создавать однотипные высказывания благодаря возможности варьирования лексического наполнения, ситуативно или контекстуально обусловленного и служит тем самым эталоном для создания большого количества сходных по структуре (формальный аспект) и смыслу (семантический аспект) предложений. Кроме того, использование в обучении иностранным языкам отобранных в соответствии с коммуникативными целями обучения речевых образцов позволяет выработать у учащихся понимание языковых закономерностей и создать целостное представление о системе языка.

В зависимости от того, какой аспект языкового явления взят за основу, избираются определенные материальные средства, необходимые для моделирования речевых образцов. В качестве таких средств применяются условно-графические схемы, наглядные рисунки, грамматические игрушки и др.

Единицами речи являются ситуативно-обусловленные, целенаправленные высказывания, текст (дискурс), речевой акт, речевая (коммуникативная) стратегия и речевая (коммуникативная) тактика. Разграничение языковых/речевых единиц и выявление их особенностей очень важно для методики обучения иностранным языкам, поскольку позволяет определить предметную и процессуальную стороны содержание обучения, включающее единицы языка и единицы речи и рационально их отобрать в соответствии с целью и условиями обучения; выделить объекты усвоения в ходе овладения содержанием обучения, а именно: знания, навыки и умения, сформулировать принципы обучения с учетом дихотомии «язык-речь».

В настоящее время ведущей лингвистической парадигмой признается антропоцентрическая парадигма. Антропоцентрическая парадигма, по мнению В.А. Масловой, переключает интересы исследователя с объекта на субъект познания, анализируется человек в языке и язык в человеке [8, с. 46]. В качестве основных направлений, формирующихся в рамках данной парадигмы, называются лингвистика текста, коммуникативная лингвистика, прагмалингвистика,

когнитивная лингвистика и др. Каждое из названных направлений оказало значительное влияние на развитие методики обучения иностранным языкам. Так, для методики обучения иностранным языкам важны общие положения коммуникативной лингвистики о структуре коммуникации, вообще и коммуникативной ситуации в частности, о видах и функциях коммуникации, о структуре речевого акта, о роли языковой личности в коммуникации. Основу теории речевых актов (РА) составляет идеи, заложенные Дж. Остином и Дж. Серлем. Как трехуровневое образование РА включает три акта: локутивный акт – акт произнесения в соответствии с нормами языками; иллокутивный акт – выражение коммуникативного намерения говорящего; перлокутивный акт – реакция на речевое действие. В рамках данной теории особое значение отводилось коммуникативному намерению, посредством которого анализировались используемые в речевом акте языковые средства. Осуществляя локутивный акт, говорящий одновременно осуществляет иллокутивный акт, когда спрашивает или отвечает на вопрос, сообщает что-либо, утверждает, описывает, информирует, запрещает, советует, благодарит, поздравляет, рассказывает, доказывает, аргументирует и т.д.

В методике обучения ИЯ основные положения теории речевых актов учитываются: при систематизации и описании правил речевого поведения, принятых в данном социуме; при конкретизации речевых умений, которыми должны овладеть учащиеся; при отборе языковых средств выражения отобранных речевых функций с учетом содержания, форм и условий речевого общения. Основные идеи прагмалингвистики и теории речевых актов нашли свое отражение и в содержании учебных пособий по иностранным языкам, в которых отбор содержания обучения осуществляется с учетом коммуникативных намерений говорящих. При решении вопроса о технологии отбора коммуникативных намерений, задача состоит в том, чтобы среди множества коммуникативных намерений отобрать на основе анализа текстов и типичных речевых ситуаций только те из них, которые являются стандартными (легко прогнозируемыми в конкретной ситуации межкультурного общения), коммуникативно необходимыми и достаточными для достижения цели речевого высказывания. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез

отмечают, что конкретизация задач обучения связана с уточнением коммуникативных намерений и речевых умений, необходимых для решения тех или иных коммуникативных задач [4, с. 79].

Таким образом, в центре внимания коммуникативной лингвистики оказывается взаимосвязь языка и сферы его функционирования. В результате развития основных положений коммуникативной лингвистики в методике сформировался коммуникативный системно-деятельностный подход, предполагающий овладение коммуникативной деятельностью посредством формирования иноязычной коммуникативной компетенции как способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Дальнейшее рассмотрение вопроса о связи лингвистики и методики обучения иностранным языкам невозможно без обращения к понятию «языковая личность». В настоящее время данное понятие входит в число базовых категорий современной отечественной лингвистики и наиболее точно отражает ее антропоцентрическую направленность. В наибольшей степени теория языковой личности разработана Ю.Н. Карауловым, который под языковой личностью понимает совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью [7]. Как справедливо отмечает З.Н. Никитенко, концепт языковой личности, связанный с такими качествами личности, как творчество, самостоятельность и является тем главным концептом, который объединяет русский и иностранный языки в единую предметную область [9]. В методический терминологический аппарат для личности, владеющей иностранным языком, было введено понятие вторичная языковая личность, под которой понимается комплекс способностей и готовности к межкультурному общению на иностранном языке [4]. Этот термин получил широкое распространение в методической литературе и используется многими исследователями (Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева и др.). Несколько иной точки зрения придерживается З.Н. Никитенко, рассматривающая проблемы

овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования. В своих работах исследователь предлагает снять определение вторичная к словосочетанию-термину языковая личность, аргументируя это тем, что в начальной школе закладывается даже не фундамент, а основы фундамента для развития такой личности [9].

Формирование вторичной языковой личности учащихся невозможно без учета данных когнитивной лингвистики – науки о системах представления знаний и получения информации. Предметом когнитивной лингвистики является человеческая когниция, понимаемая как взаимодействие систем восприятия, представления и продуцирования информации в слове. Отличительной чертой когнитивной лингвистики является новая оценка роли языка во всей речемыслительной деятельности человека [5, с. 14], которая заключается в том, что именно язык обеспечивает лучший доступ ко многим непосредственно не наблюдаемым процессам мыслительного, познавательного характера, процессам концептуализации и категоризации мира. Базовыми терминами когнитивной лингвистики являются знания, концепт, концептосфера, национально-культурное пространство и др. Рассмотрим более подробно некоторые из приведенных выше терминов. В рамках когнитивной лингвистики сформировались два направления: лингвокогнитивное и лингвокультурное. Объединяет данные направления объект исследования – концепт, представляющий собой ментальный объект, отражающий определенные культурно-ценностные представления человека об окружающем мире. В языке концепт репрезентируется посредством языкового знака, который представляет концепт не полностью, передавая своим значением лишь несколько основных концептуальных признаков, релевантных для сообщения. С.Г. Воркачев, обобщая точки зрения на концепт, приходит к следующему заключению: концепт – это единица коллективного знания, отправляющая к высшим духовным ценностям и имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой [3]. Таким образом, очевидно, что в концепте сконцентрирован многовековой опыт, культура каждого этноса, которые синтезируются в тезаурусе

языковой личности. В связи с этим, в работах многих современных когнитивистов (Ляпин 1997, Степанов 2001, Воркачев 2002, Грузберг 2002 и др.) вводится понятие культурного концепта, который представляет собой «свернутый текст» национальной культуры (определение Л.Н. Мурзина). Лингвокультурное направление когнитивной лингвистики сконцентрировано именно на изучении таких концептов и представлено разными подходами к пониманию лингвокультурного концепта.

Под знанием в когнитивной лингвистике понимается базисная форма когнитивной организации результатов отражения объективных свойств и признаков действительности в сознании людей. Согласно данным когнитивной лингвистики, знания как содержащиеся в сознании сведения, объединенные в определенную упорядоченную систему, приобретаются в ходе таких мыслительных процессов, как индукция и дедукция, умозаключение, обобщение, сопоставления, ассоциации, а также операции идентификации, категоризации и классификации объектов. Перечисленные выше мыслительные процессы нашли свое отражение в методической классификации когнитивных стратегий. Так, по мнению А.В. Щепиловой, одним из возможных путей реализации когнитивного подхода в обучении ИЯ является использование стратегий концептуализации, к которым автор относит: а) выделение определенных признаков, идентификация фактов; б) сопоставление и установление корреляций; в) классификация фактов, их группировка по темам, категориям; г) выводы и умозаключения, произведенные путем логической индукции (или дедукции); д) обобщение; е) систематизация; ж) интерпретация (истолкованием смысла) и др. [12, с. 58].

Как известно, знания могут быть как языковыми (лексические, грамматические, социокультурные и др.), так и внеязыковыми (знание ситуации, условий общения, адресата и др.). В центре внимания когнитивной лингвистики находятся языковые знания, которые являются одним из компонентов содержания обучения иностранным языкам и овладение которыми является одной из целей обучения иностранным языкам. По справедливому замечанию И.Ф. Савельевой, наличие знаний, характеризующих языковую личность, показывает, насколько

эффективно сформированы компетенции, составляющую межкультурную иноязычную компетентность [10]. Для выбора эффективных приемов формирования знаний необходимо понимать, с одной стороны, сущность процесса их формирования, с другой стороны, учитывать факторы, влияющие на данный процесс. В когнитивной лингвистике смыслы, которыми оперирует человек в своей мыслительной деятельности и которые отражают его опыт и знание, хранятся в сознании в виде концептов. Концепты возникают в процессе структурирования информации и позволяют хранить знания в виде таких форм, как: фреймы (мыслительный образ стереотипной ситуации), скрипты (стандартизированная последовательность действий), мыслительные картинки (конкретный зрительный образ), понятия и др. Если для когнитивной лингвистики концепт – это, прежде всего объект исследования, то для методики обучения ИЯ концепты будут интересны с точки зрения их применения в обучении иностранному языку. Кодирование информации индивидом в ту или иную форму знания зависит, как отмечает И.Ф. Савельева, от вида знания: энциклопедическое или лингвистическое, вербализованное или невербализованное, декларативное или процедурное и др [10]. На основании представленной информации можно сделать два существенных методических вывода: способ представления знаний обучающимся зависит от вида знания; концепты можно рассматривать в качестве единицы отбора и организации учебного материала для формирования знаний. Однако, как справедливо отмечает А.В. Щепилова, мы пока плохо представляем себе, в каком виде в языковом сознании хранится знание о языковых единицах и соответственно в каком виде его целесообразно предъявлять [13]. Одна из проблем, активно разрабатываемых когнитивной лингвистикой, – это именно проблема соотношения ментальных единиц и структур со структурами языковыми. В этой связи значимым оказывается вопрос, какая часть концептуального содержания и каким образом фиксируется языковыми значениями.

Для методики обучения иностранным языкам особый интерес представляет утверждение о том, что изучать языковые структуры следует в соотношении их с другими когнитивными составляющими: восприятием, мышлением, памятью,

воображение, выясняя, какую роль играют языковые единицы в осуществлении этих процессов [2]. Проведенные в этой области исследования (см. работы А.Н. Шамова, А.В. Щепиловой) показывают, что учет когнитивных процессов в языковом образовании обеспечивают личностное развитие учащихся, способствуют эффективному усвоению иностранного языка как совокупности разных видов знаний, развитию речемыслительных способностей учащихся, повышается уровень сознательности в овладении иностранным языком, осуществляет интенсификацию учебного процесса посредством развития когнитивных (интеллектуальных) умений при их одновременном развитии.

Не менее тесными и органическими следует считать связи методики обучения иностранным языкам с лингвистикой текста. Объектом лингвистических исследований данного направления являются правила построения связного текста и его смысловые категории, выражаемые по этим правилам. Е.А. Гончарова и И.П. Шишкина подчеркивают, что интерес к тексту можно считать логическим продолжением функционального и коммуникативно-ориентированного изучения языка, у истоков которого стоят, с одной стороны, Ф. де Соссюр с его теорией антиномии языка и речи, а с другой, Пражский лингвистический кружок, сделавший центральным предметом своих наблюдений функционирование языка как действующей в неразрывной связи с его носителем-человеком и открытой коммуникативным обстоятельствам системы [6, с. 42]. Лингвистика и стилистика текста как одна из отраслей лингвистики текста оказывают значительное влияние на методику обучения ИЯ. Предмет исследования данного направления – текст в методике обучения ИЯ рассматривается в качестве компонента содержания обучения и выступает основным средством обучения иностранным языкам.

Для методики преподавания ИЯ наиболее важными представляются разрабатываемые в рамках данного направления вопросы, связанные с разнообразными типами текстов и их стилистическими особенностями, типами речи (монолог, диалог, полилог), единицами текста (например, сверхфразовое единство), приемами анализа текстов различных жанров и стилей, а также с процессами

восприятия и понимания текстов. Так, традиционно в стилистике текста к функционально-смысловым типам монологической речи относят описание, повествование, рассуждение. Классификация умений в монологической речи строится с учетом данных типов. Например, учащиеся должны уметь описывать конкретное лицо, персонаж, событие; аргументировать свою точку зрения и др. Не меньший интерес для методики обучения ИЯ представляет функционально-стилевая типология текстов. В рамках данной типологии выделяются разговорно-обиходный (разговорный), научный, официально-деловой, газетно-публицистический (публицистический) и художественный стили. Названные стили охватывают практически все тексты, рассматривая их во всем многообразии содержательных и языковых, стиливых признаков. При этом функциональным стилям свойственна внутренняя дифференциация. Так, газетно-публицистический стиль включает такие жанры, как: заметка, репортаж, комментарий, статья и др. В художественном стиле традиционно выделяется рассказ, повесть, роман и др. Отметим, что в лингвистических исследованиях для определения типологического статуса текстов используется и другое понятие, а именно: тип текста. В.Е. Чернявская определяет тип текста как продуктивную модель, определяющую функциональные и структурные особенности конкретных текстов с различным тематическим содержанием [11, с. 85]. Для учебных целей отбираются тексты различных жанров (типов), а работа с такими текстами имеет свою специфику, вытекающую из их лингвистических и структурных особенностей. Каждый жанр (тип текста) характеризуется своеобразием композиционного построения и использованием определенных стилистических приемов, знание которых необходимо не только для порождения высказывания, но и для его восприятия. Кроме этого, подобная дифференциация учитывается при отборе текстового материала, а также определяет возможности варьирования методических приемов, используемых при работе с текстом.

Методика обучения иностранным языкам находится в неразрывной связи с контактной лингвистикой – наукой, занимающейся исследованием проблем дву-

язычия (билингвизма). Среди ученых, стоявших у истоков контактной лингвистики, следует отметить А. Мартине, У. Вайнрайха, Э. Хаугена, И.А. Бодуэна де Куртенэ, Л.В. Щербу. Для развития мировой лингвистической мысли наиболее существенны идеи о двуязычии, высказанные Л.В. Щербой, который выдвинул свое знаменитое разграничение двух типов двуязычия – чистого и смешанного. Согласно данной концепции, при чистом билингвизме оба языка существуют в сознании независимо друг от друга, поскольку речевые механизмы приобретаются в двуязычной среде и существуют независимо друг от друга, что происходит, когда на работе человек говорит на одном языке, а дома – на другом. Смешение элементов одного из языков с соответствующими им элементами другого языка приводит к смешанному билингвизму. Эта «дихотомия» и в настоящее время остается одним из базовых положений теории двуязычия. В научной литературе существуют различные классификации видов билингвизма, в основу которых кладутся различные критерии:

1) с социологической точки зрения, учитывающей способ приобретения, различают естественный и искусственный билингвизм. Естественный билингвизм возникает как следствие получения знаний обоих языков в процессе постоянного (длительного) пребывания в той или иной языковой среде. Искусственный билингвизм представляет собой результат овладения иностранным языком в процессе специального обучения;

2) с психологической точки зрения, учитывающей способ владения языков, выделяют: рецептивный (понимание речевых произведений, принадлежащих вторичной языковой системе), репродуктивный (умение воспроизводить прочитанное и услышанное) и продуктивный (умение не только понимать и воспроизводить, но и строить цельные, осмысленные высказывания);

3) с лингвистической точки зрения, учитывающей характер соотношения языков в сознании билингва принято различать билингвизм субординативный и координативный. При субординативном билингвизме говорящие воспринимают второй язык через призму родного. При координативном (чистом) билингвизме

два языка совершенно автономны, что дает возможность билингву свободно переключаться с одного языка на другой.

Теория билингвизма представляет исключительный интерес не только с точки зрения лингвистики, но и с позиций методики обучения иностранным языкам. При билингвизме овладение вторым языком протекает в условиях, при которых особенности родного языка оказывают значительное влияние на его изучение. Результатом такого влияния может быть отклонение от нормы в речи билингва. Явления отклонения от нормы языка, которые возникают в результате контактов двух языков называется интерференцией. Широкое применение термин интерференция получил после выхода монографии У. Вайнрайха «Языковые контакты» (1953 г.). Глубина и объем интерференции могут быть различными и определяются объективными и субъективными факторами. К субъективным факторам относятся индивидуальные языковые способности учащегося, а также уровень сформированности его иноязычной коммуникативной компетенции. К объективным факторам можно отнести степень генетического сходства контактирующих языков, системно-структурные свойства изучаемого языка, методы и приемы обучения.

При классификации видов интерференции в основу кладутся различные ее признаки. Так, по источнику образования выделяется интерференция межъязыковая и внутриязыковая. Межъязыковая интерференция представляет собой отрицательное взаимовлияние разных языков и является результатом наличия между контактирующими языками звуковых, структурных и семантических расхождений. Под внутриязыковой интерференцией (сверхгенерализацией) понимается интерферирующее влияние изученных явлений на вновь изучаемые в рамках иностранного языка. По мнению Н.В. Баграмовой термин «сверхгенерализация» представляется более удачным, так как он не только определяет общий характер явления, но и раскрывает его психологический механизм [1, с. 65]. Кроме того, виды интерференции выделяются в соответствии с подсистемами языка: фонетическая, грамматическая (морфологическая и синтаксическая), лексическая, орфографическая, социокультурная, вызвать которую могут сходные в

разных культурах реалии. Одним из способов преодоления отрицательного влияния межъязыковой интерференции может выступать сравнительно-сопоставительный анализ родного и изучаемого языков, который помогает выявить языковые явления, представляющие собой наибольшие трудности, вследствие различия формы, значения и употребления структур и определить способы их преодоления, установить расхождения и совпадения в родном и иностранном языках, которые должны быть учтены для предотвращения интерференции, определить наиболее рациональные приемы объяснения и закрепления языкового материала, а также приемы предотвращения и исправления ошибок. Таким образом, учет особенностей системы родного и иностранного языков должен найти свое выражение прежде всего в отборе как общих, так и различных языковых явлений, в количестве времени, отводимого на ознакомление и закрепление того или иного явления, а также в последовательности изучения языкового материала.

Родной язык может оказывать и положительное влияние, при котором уже имеющиеся определенные знания, навыки и умения, сформированные в родном языке, переносятся на иностранный язык. Однако, положительный перенос (трансференция), как отмечает Н.В. Баграмова, носит произвольный характер и чаще учитывается учащимися, чем преподавателями [1, с. 123].

Из сказанного следует, что лингвистика и методика преподавания иностранных языков связаны теснейшим образом, поскольку любая модель обучения иностранным языкам, по мнению Ю.Н. Караулова, строится на «образе языка», существующем в лингвистике в каждый конкретный период времени [7, с. 34].

Список литературы

1. Баграмова Н.В. Лингводидактические основы обучения второму иностранному языку: учеб. пособие. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – 2005. – 221 с.
2. Болдырев Н.Н. Концептуальные структуры и языковые значения // Филология и культура. – М., 1999.
3. Воркачев С.Г. Лингвокультурная концептология: становление и перспективы // Изв. РАН. Сер. литературы и языка. – 2007. Т. 66, №2. – С. 13–22.

4. Гез Н.И., Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2013. – 336 с.
5. Голованова Е.И. Введение в когнитивное терминоведение. – М.: Флинта, 2011. – 224 с.
6. Гончарова Е.А., Шишкина И.П. Интерпретация текста. Немецкий язык. – М.: Высшая школа. – 2005.
7. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. М. – 1989.
8. Маслова В.А. Современные направления в лингвистике: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М: Академия. – 2008. – С. 46.
9. Никитенко З.Н. Теория и технология развивающего иноязычного образования в начальной школе. Автореф. дис... док. пед. наук. – М., 2014.
10. Савельева И.Ф. Концепт как универсальная единица формирования знаний в процессе обучения студентов языкового вуза иностранному языку // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – №102.
11. Чернявская В.Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса. – М.: Лен-издат, 2014. – 200 с.
12. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Владос. – 2005.
13. Щепилова А.В. Когнитивизм в лингводидактике: истоки и перспективы // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология, Теория языка. Языковое образование. – 2013. №1(11). – С.45–55.