

Е.Г. Тарева

Россия, Москва, Московский государственный лингвистический университет

Б.В. Тарев

Россия, Москва, Государственный университет – Высшая школа экономики

Сущность лингводидактических компетенций и их место в структуре профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка

Данная статья посвящена анализу структуры профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка. Рассмотрены компоненты этой структуры, а также вскрыты отношения, устанавливаемые между ними. Особое внимание уделено специфике лингводидактических компетенций как элементов профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка.

E.G. Tareva, B.V. Tarev

Specific features of lingvodidactic competence and its place in the structure of a foreign language teacher's professional competence

This article is devoted to the analysis of the structure of a foreign language teacher's professional competence. The components of this structure as well as interdependence between the components of this competence are revealed. The specific nature and status of a foreign language teacher's competence are defined.

В рамках данной публикации мы ставим перед собой задачу определить специфику лингводидактических компетенций, необходимых преподавателю иностранного языка при профильном лингвистическом и непрофильном языковом высшем профессиональном образовании. Для решения данной задачи мы избрали для себя следующую логику рассуждений. Необходимо, во-первых, остановиться на выявлении существующих подходов к классификации компетенций, необходимых выпускнику вуза, на интерпретации групп компетенций, представленных в литературе, и соответственно на очерчивании иерархических зависимостей, устанавливаемых разными авторами. Во-вторых, мы стремимся дать дефиницию лингводидактическим компетенциям в современном ракурсе их рассмотрения. Наконец, в-третьих, следует вписать лингводидактические компетенции в ту или иную группу компетенций, обосновывая тем самым их особый статус и роль для становления профессионала – преподавателя иностранного языка.

Одно из наиболее значимых и весомых событий, произошедших в лингводидактической науке за последние годы, связано с компетентностной парадигмой, которая приобрела сегодня методологический статус в области как общей дидактики, так и методики преподавания иностранных языков. В науку «вторглось» понятие «компетенция», его появление и повсеместное распространение призвано служить целям модернизации российского образования на всех ступенях его реализации.

О компетенциях к настоящему моменту написано немало (краткий обзор литературы по данному вопросу представлен в нашей статье) [1]. Практически утвердившимся можно считать статус компетентностного подхода как основы для формирования и формулирования результативно-целевого компонента обучающей системы, соответствующего современным требованиям качества образования. В целом компетенции призваны способствовать, по словам В.В. Краевского и А.В. Хуторского, снятию типичной для российской школы проблемы, заключающейся в том, что обучающиеся «могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций» [2, с. 133].

Смысл в установлении более или менее целостного и жизнеспособного перечня таких компетенций заключается в том, чтобы определить, какими способностями, качествами и

свойствами должен обладать современный член общества, чтобы быть в высшей степени социально пригодным.

Компетентностный подход определяющим образом влияет на процесс проектирования образовательных стандартов, учебной и методической литературы, а также измерителей подготовки обучающихся. На сегодня компетентностная идеология начинает определять специфику нового Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (третьего поколения), проекты которого повсеместно обсуждаются вот уже несколько лет (как минимум три года). В проекте (2006) указывается, что в качестве цели подготовки бакалавров, магистров и специалистов по образовательным программам предусматривается формирование компетенций:

- в сфере познавательной деятельности и саморазвития;
- в сфере социальной деятельности;
- в области фундаментальных наук;
- в сфере профессиональной деятельности.

Тем самым компетенции выстраиваются в определенной зависимости и «закрепляются» за определенной сферой познавательной и профессиональной деятельности выпускника.

Из приведенного материала видно, что профессиональная компетентность специалиста включает целый спектр компетенций. Знаменательно, что профессия преподавателя / учителя не осталась вне сферы внимания ученых при рассмотрении возможных составляющих соответствующей профессиональной компетентности. Н.В. Кузьмина выделяет:

- социальную и профессиональную компетентность в области преподаваемой дисциплины,
- методическую компетентность,
- социально-психологическую компетентность,
- дифференциально-психологическую компетентность,
- аутопсихологическую компетентность [4].

С точки зрения А.К. Марковой, выделяется четыре вида профессиональной компетентности учителя:

- специальная компетенция,
- социальная компетенция,
- личностная компетенция,
- индивидуальная компетенция [5].

Наличие подходов к выделению ряда (совокупности) компетенций, включаемых в феномен «профессиональная компетентность (преподавателя)», заслуживает несомненного одобрения. Однако с их выделением решается лишь часть проблемы, связанной с приданием процессу профессиональной подготовки компетентностного измерения. В качестве второй стороны этой проблемы мы обозначаем необходимость установления среди выявленных компетенций интегративных связей и зависимостей, «включающих их в единую систему координат, в единое компетентностное поле, в рамках которых могут устанавливаться различные иерархические и иные взаимоотношения» [1, с.110]. Мы уже заявляли об этом вопросе, подчеркивая важность выявления лидерских (системообразующих) свойств одних компетенций по сравнению с другими. «Важно рассматривать компетентность как макропонятие (макросреда) в разрезе составляющих ее компетенций как живой, динамичный (отнюдь не ригидный) организм, полный взаимообуславливающих, взаимопроникающих и взаимопересекающихся внутренних пространств (микросред)» [1, с.109].

Эти наши мысли соотносятся с интенциями других исследователей, которые тоже проникнуты идеей выявления иерархических, системных зависимостей между компетенциями, предлагаемыми обучающимся для освоения. В частности, известен подход, согласно которому такая система может быть основана на представлении о том,

что содержание образования делится на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных дисциплин) и предметное (для каждого учебного предмета). Согласно данной точке зрения, выделяются три уровня компетенций:

I. *Ключевые образовательные компетенции*, относящиеся к общему (метапредметному / внепредметному) содержанию профессионального образования.

II. *Общепредметные компетенции*, относящиеся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей.

III. *Предметные компетенции* – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов [2, с.141].

Под *ключевыми компетенциями* в контексте высшей школы принято считать междисциплинарные знания, умения, общие способности выпускника вуза к адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах. В определении качественных параметров (компетенций как системных характеристик) выпускников вузов заинтересованы сегодня все, начиная с высших органов системы образования, формирующей и формулирующей социальный заказ, заканчивая конкретными потребителями этой системы – работодателем и студентом вуза.

Последний оказывается сегодня в эпицентре событий, связанных с определением ключевых компетенций. При их выявлении следует подвергнуть учету: а) социальные потребности выпускника вуза; б) его профессиональные претензии и карьерные установки; в) личностные смыслы студента как индивидуума, его мотивы и интересы; г) опыт его предметной деятельности.

К сожалению, в настоящий момент отсутствует единая система описания и измерения компетенций, формируемых у студента вуза. Имеется ряд подходов к определению их перечня. Приведем мнение А.В. Хуторского на сей счет [3]. Он выделяет следующую совокупность компетенций:

- ценностно-мысловые компетенции, связанные с ценностными ориентирами студента, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения;

- общекультурные компетенции, аккумулирующие познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов;

- учебно-познавательные компетенции, обеспечивающие успешность самостоятельной познавательной (логической, методологической, общеучебной) деятельности;

- информационные компетенции, определяющие эффективность работы с информацией (пользование средствами информации и информационными технологиями);

- коммуникативные компетенции, предполагающие знание языков, способов взаимодействия с окружающими;

- социально-трудовые компетенции, предполагающие деятельность человека как гражданина, в том числе способность разбираться в вопросах экономики и права, знание в области профессионального самоопределения;

- компетенции личностного самосовершенствования, направленные на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки.

В более обобщенном виде список ключевых компетенций представлен при конкретизации профессиональной компетентности выпускника высшей школы. В список включены такие компетенции, как:

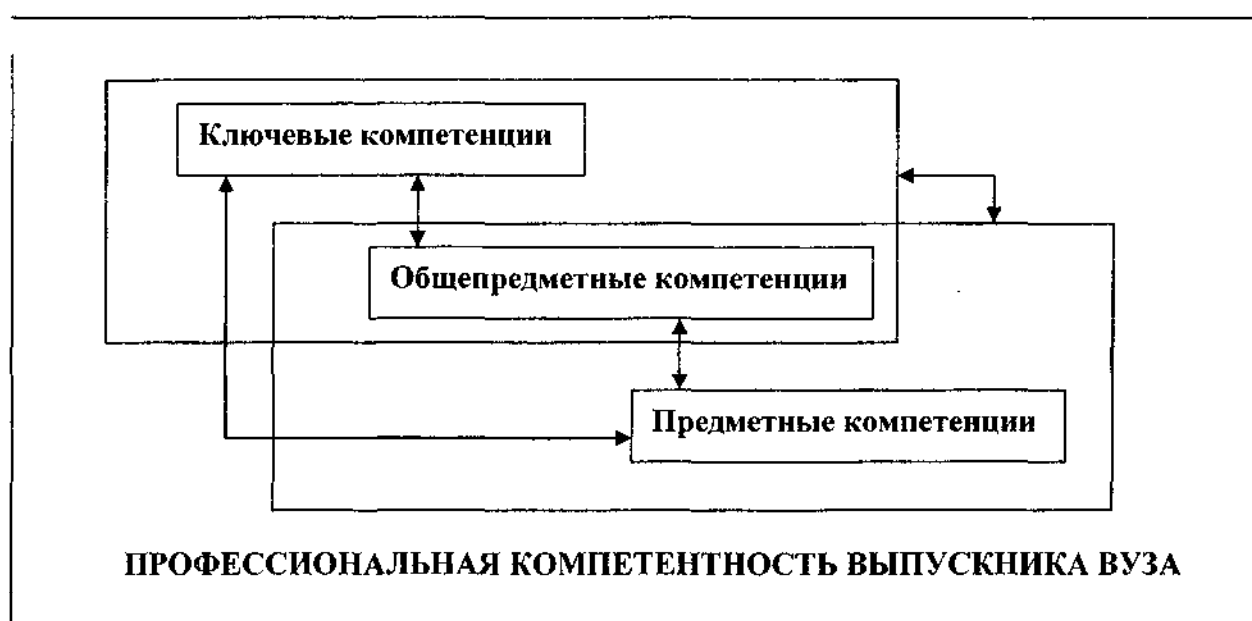
- социальная (способность взять на себя ответственность в принятии профессиональных решений, корпоративность, проявление толерантности к разным культурам),
- коммуникативная (владение технологиями общения, в том числе компьютерного),
- когнитивная (готовность и способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, реализовывать свой личностный потенциал),
- социально-информационная (владение информационными технологиями, способность критически воспринимать социальную информацию),
- специальная (подготовленность к выполнению специальных функций).

Что касается *общепредметных компетенций*, то они отличаются от ключевых своей более частной направленностью, по своему содержанию покрывая нужды целого спектра дисциплин и образовательных областей. Эти компетенции носят явно выраженный междисциплинарный, сквозной характер. По своему характеру эти компетенции более ориентированы на профессионально специфическое содержание деятельности выпускника, предопределяя межпредметный, межнаучный подход к принятию решений, к реализации профильно заданных действий.

Эти компетенции, как представляется, призваны интегрировать на горизонтальном уровне компетенции отдельных дисциплин, обозначая связи и зависимости, существующие между ними. Выявление общепредметных компетенций зависит от содержания различных предметных компетенций. Выявляется обобщенное ядро содержания, которое позволяет установить элементы «сращения» (и соответственно обобщения) его компонентов.

Специальное содержание обучения, не поддающееся процессам интеграции, становится предметом рассмотрения при определении *предметных компетенций*. Их статус по сравнению с другими видами компетенций в рассматриваемой нами иерархии довольно специфичен. Они функционируют только в рамках одного предмета, еще более специфицируя подготовку выпускника вуза к решению узкоспециальных профессиональных задач.

Итак, представленная иерархия включает в себя три уровня, каждый из которых, обладая относительной закрытостью, стремится к взаимодействию с другими уровнями. Между ними устанавливаются прямые и обратные зависимости, свидетельствующие о том, что и на макроуровне, и на микроуровне неизбежно происходят процессы взаимопроникновения и взаимообусловленности. В общей системе их взаимодействия они составляют то, к чему стремится профессиональное образование, – профессиональную компетентность выпускника. В суммированном виде все эти иерархические зависимости мы обозначаем следующим образом.



В приведенной наглядно схеме особая роль принадлежит общепредметным компетенциям, по сути, являющимся промежуточным звеном между макроуровнем и микроуровнем рассматриваемой иерархии. Именно это звено, по нашему представлению, должно стать предметом рассмотрения при конкретизации статуса лингводидактических компетенций.

Остановимся, прежде всего, на интерпретации феномена «лингводидактические компетенции». Отметим, что в литературе имеются лишь разовые упоминания о данных компетенциях (см., например, [2]), их сущность, статус и роль никак не интерпретируются. В исследованиях, посвященных квалификации преподавателя / учителя иностранного языка, в основном упор делается на методической составляющей его подготовки. Методическая компетенция рассматривается как сложное образование, включающее в себя целый ряд составляющих:

- предметные методические знания,
- методологические знания,
- умения практической деятельности,
- умения технологической деятельности,
- исследовательские умения,
- профессионально-коммуникативные умения,
- проективно-методические умения,
- контролирующие умения,
- мотивирующие умения [6]

Имеются отдельные попытки рассмотреть компонентный состав профессиональной (профессионально-методической) компетенции учителя иностранного языка. Так, Е.Н. Соловова в своей работе предлагает три варианта квалификации профессиональной компетентности преподавателя / учителя иностранного языка. В первом варианте в состав этой компетентности включены следующие составляющие:

- коммуникативная, профессионально-коммуникативная;
- психолого-педагогическая и общедидактическая;
- предметная и общекультурная;
- социальная и личностная [7, с.86].

Этим же автором предлагается еще одна классификация субкомпетенций, входящих в состав профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка. В нее включаются:

- социально-психологическая компетенция, связанная с готовностью к решению профессиональных задач;
- коммуникативная и профессионально-коммуникативная компетенция;
- общепедагогическая профессиональная компетенция (психолого-педагогическая и методическая);
- предметная компетенция в сфере учительской специальности;
- профессиональная самореализация [7, с.91].

Наконец, автором предлагается еще одна классификация компетенций, входящих в состав профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка. Эта компетенция включает в себя:

- коммуникативную компетенцию, содержащую в своем составе языковую, речевую, социокультурную, профессионально-коммуникативную составляющие;
- общепедагогическую компетенцию (психолого-педагогическую и методическую), состоящую из комплекса умений в планировании, организационных умений, умений в обеспечении контроля и оценивания, аналитических умений, исследовательских умений, психолого-педагогической компетенции, филологической компетенции и личностных характеристик;
- общекультурную компетенцию
- филологическую компетенцию [7, с.93-94].

Анализируя эти подходы к выявлению компонентного состава профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка, можно прийти к однозначным выводам. Во-первых, в методической науке до сих пор сильна тенденция квалифицировать профессиональную компетентность как совокупность профессиональных знаний, умений, навыков и качеств [7, с.91]. Это явно противоречит современным толкованиям данного феномена, предложенным в русле современных общепедагогических и психологических подходов к его интерпретации и нормативно зафиксированным в целом ряде документов [1]. Во-вторых, понимание профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка находится на начальной стадии осознания. Не случайны поэтому варианты ее определения, предложенные одним и тем же ученым. При всей схожести предлагаемых им компонентов имеются и существенные отличия, не позволяющие их (эти варианты) уравновесить, выстроить согласно определенной логике.

В-третьих, в методической науке на сегодняшний день рассмотрению подлежит лишь один из компонентов подготовки преподавателя иностранного языка – его методическая компетенция. Между тем реальность сегодняшнего дня предопределяет смену угла зрения, укрупнения компетенции, формируемой у современных преподавателей, которые призваны сформировать новое поколение высокопрофессиональных специалистов / бакалавров / магистров. Теория обучения приобрела новый статус, лингводидактическая ее составляющая оказывается сегодня столь весомой, что проигнорировать ее при формировании представления о профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка не представляется возможным.

В связи со сделанными выводами напрашиваются следующие зависимости, соотносимые с представленным ранее материалом, каковым является иерархия компетенций, включаемых в состав профессиональной компетентности. Методическая компетенция, достаточно хорошо изученная в научных трудах, по своей сути более всего соответствует специфике предметной компетенции, т.е. той из совокупности компетенций, необходимых профессионалу, которая обусловлена спецификой одного учебного предмета. В то же время преподаватель иностранного языка на современном этапе развития языкового лингвистического образования нуждается в междисциплинарной, межнаучной подготовке, в интегрированном знании, составляющем суть общепредметных компетенций. Лингводидактические компетенции, на наш взгляд, обладают таким

общенаучным, междисциплинарным потенциалом и призваны снять узконаправленность подготовки преподавателей иностранного языка.

Обоснуем суть лингводидактических компетенций и одновременно докажем их межнаучную, межпредметную сущность. По определению ведущих специалистов в сфере теории обучения иностранным языкам, лингводидактика как научная область характеризуется особой методологической значимостью. Ее задача заключается в рассмотрении предмета обучения в непосредственной связи с природой языка и природой общения [8, с.2]. И.И. Халеева особо подчеркивает единство лингводидактики и социальной природы общения. Еще более очевидной на сегодняшний момент становится единение процесса обучения иностранному языку с культурой (хорошо известны культурно-ориентированные подходы к обучению иностранным языкам).

При такой интерпретации понятна глубокая сущность лингводидактического знания, его фундаментальность: оно становится сродни философии – методологии всех наук, а способность оперировать философскими смыслами являет собой идеальный пример общепредметной компетенции. Лингводидактика тем самым оказывается на «перекрестке движения» разных наук: лингвистики, философии языка, философии образования, психологии, психолингвистики, социологии, социолингвистики, этнографии, этнолингвистики, этнопсихологии, культурологии, антропологии и т.д.

Заметим, что и зарубежные коллеги не избежали пересмотра статуса методической науки в пользу укрупнения ее предмета и, соответственно, смены наименования. Как отмечает ведущий французский специалист в области общей теории и истории обучения иностранным языкам Р. Галиссон, заметны три следующие друг за другом вехи на пути развития методического знания: прикладная лингвистика (*la linguistique appliquée*) → дидактика языков (лингводидактика) (*la didactique des langues*) → «дидактология языков и культур» (*la didactologie des langues-cultures*) [9].

Эти тенденции свидетельствуют о том, что на сегодняшний день сформировано научное знание, междисциплинарное по своей природе, разноаспектное, интегрированное. Это знание должно быть присвоено преподавателем иностранного языка в ходе его подготовки к профессиональной деятельности. У него должно быть сформировано специфическое лингводидактическое мышление / мировоззрение, своеобразное понимание образовательной действительности, пронизанное необходимостью формирования у студентов особой – межкультурной – компетенции, способности и готовности к общению на межкультурном уровне.

Исходя из сказанного, очевидной становится сущность лингводидактических компетенций. Они обеспечивают *способность и готовность преподавателя иностранного языка на межпредметном и межнаучном уровне реализовать образовательные (педагогические, психологические, методические) стратегии в целях формирования у обучающихся (студентов вузов) межкультурной компетенции.*

По своему содержанию эти компетенции вступают в теснейшее взаимодействие с другими компетенциями, включаемыми различными учеными в компонентный состав профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка. Если взять за основу рассмотрения этих зависимостей номенклатуры компонентов профессиональной компетентности / профессионального мастерства преподавателя иностранного языка, предлагаемые Е.Н. Солововой [7] и Е.И. Пассовым [6], то можно выявить следующие закономерности:

– лингводидактические компетенции – образования более высокого порядка, они занимают высший уровень иерархии по сравнению с коммуникативной, общекультурной, филологической компетенциями, они вбирают в себя предметные методические знания, методологические знания, умения практической деятельности, умения технологической деятельности, исследовательские умения, профессионально - коммуникативные умения,

- проективно-методические умения, контролирующие умения, мотивирующие умения;
- лингводидактические компетенции являются общепредметными компетенциями и занимают второй – промежуточный – уровень в структуре профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка;
- лингводидактические компетенции по уровню обобщенности близки общепедагогическим компетенциям, которые, в свою очередь, также являются общепредметными; следовательно, лингводидактические компетенции, вступая во взаимодействие с общепедагогическими компетенциями, составляют общепредметный уровень профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка;
- будучи общепредметными, лингводидактические компетенции призваны обеспечивать нужды целого спектра дисциплин и образовательных областей, конкретно ориентированных на профессионально специфическое содержание деятельности преподавателя иностранного языка; к таким дисциплинам в ходе лингвистической подготовки могут быть отнесены «Практический курс иностранного языка», «Практикум по культуре речевого общения», «Введение в межкультурную коммуникацию», «Теория обучения иностранным языкам», «Лингвострановедение» и др.;
- лингводидактические компетенции призваны организовать на горизонтальном уровне интеграцию взаимодействующих под ее «покровительством» дисциплин, реализуя на общенаучном уровне связи между ними;
- лингводидактические компетенции задают методологический уровень для определения / конкретизации содержания предметных компетенций, ориентируя их на формирование у будущих выпускников не частных, изолированных профессиональных способностей, а обобщенных умений решать сложные проблемные профессиональные задачи;
- лингводидактические компетенции как важный системный (в рамках профессиональной компетентности) и системообразующий (по отношению к предметным компетенциям) компонент подготовки преподавателя иностранного языка должны быть включены в образовательную программу как целевой и результативный ее компоненты; это определяет необходимость пересмотра: а) формулировки целей подготовки преподавателей иностранного языка; б) содержания этой подготовки; в) требований к итоговой аттестации выпускников; г) технологий процесса обучения.

Это лишь часть выводов и заключений, к которым можно прийти в ходе исследований специфики лингводидактических компетенций. Нами лишь заявлена проблема и предложено ее исследование на уровне выявления подходов к классификации, интерпретации групп компетенций, необходимых преподавателю иностранного языка, на уровне определения специфики лингводидактических компетенций с точки зрения их места и роли в составе профессиональной компетентности. Вопрос требует последующего рассмотрения.

Литература

1. Тарева Е.Г. Роль и назначение компетентностного подхода к языковой / лингвистической подготовке современных специалистов / Е.Г. Тарева, Б.В. Тарев // Вестник Бурятского госуниверситета. Сер. 8: Теория и методика обучения в вузе и школе. Вып. 11. - Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2006. – С. 95 - 112.
2. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. - № 2. – С. 58-64.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. школа, 1989. – 166 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Междунар. гуманитарный фонд "Знание", 1996. – 308 с.

6. Пассов Е.И. Мастерство и личность учителя. На примере деятельности учителя иностранного языка / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, Н.Е. Кузовлева, В.П. Царькова. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 240 с.
7. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. Монография / Е.Н. Соловова. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
8. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения иностранным языкам или лингводидактика? /Р.К. Миньяр-Белоручев //Иностр. яз. в шк. – 1996. - №1. – С.2 - 8.
9. Galisson R. La formation en question / R. Galisson, Puren C. – Paris: Cle international, 1999. – 128 p.

З.Д. Чимбеева

Россия, Улан-Удэ, Бурятский государственный университет

**Коммуникативная компетенция в обучении чтению на бурятском языке
как неродному в младших классах и возможности взаимосвязанного обучения
рецептивным видам речевой деятельности**

В данной статье утверждается необходимость введения понятия *компетенция* в методику преподавания бурятского языка, поскольку это закономерное следствие более глубокого теоретического осмысления сущности целей преподавания бурятского языка как неродного, основанное на общей теории овладения и владения языком в условиях обучения. Формирование коммуникативной компетенции предполагает овладение различными видами речевой деятельности. В сложившихся условиях наиболее универсальным способом общения представляется чтение, которое формируется во взаимосвязи с другими видами речевой деятельности.

Z.D.Chimbeeva

**Communicative Competence in Teaching Reading
(in Buryat as a Foreign Language)
in Junior School and Possibilities of Interrelated Teaching Receptive Skills**

The author asserts the necessity to introduce the notion of “competence” into the methods of teaching Buryat. This necessity is caused by the fundamental understanding of the aims of teaching Buryat as a foreign language based on the general theory of language acquisition and language proficiency in conditions of teaching. Communicative competence presupposes acquisition of different communicative skills. It is reasonable to single out the most universal and, at the same time, available skill, that is reading, taking into consideration that communicative competence is developed through the interrelation of all communicative skills.

Одной из основных задач обучения бурятскому языку как неродному является формирование у учащихся знаний, навыков и умений, которые позволят им приобщиться к этнолингвокультурным ценностям бурятского народа. Совокупность таких знаний, навыков и умений составляет коммуникативную компетенцию учащихся, поэтому изложение материала дается в следующем ракурсе: 1) введение понятия *компетенция* в методику преподавания бурятского языка - закономерное следствие более глубокого теоретического осмысления сущности целей преподавания бурятского языка как неродного, основанное на общей теории обучения языкам в условиях обучения; 2) коммуникативная компетенция формируется во всех видах речевой деятельности и в их взаимодействии.

В контексте новых воззрений на процессы усвоения учащимся неродного языка на вопрос о том, что следует понимать под владением неродным языком, ответ кратко сформулирован Н.Д.Гальсковой следующим образом. Владеть неродным языком – значит *быть в состоянии говорить, читать, писать, слушать на данном языке*, при этом основным критерием владения языком является взаимопонимание с партнерами по общению, а не языковая корректность. Одним из основных условий владения языком является сформированное у учащегося ощущение, что он может свободно и без боязни пользоваться своим речевым опытом (Гальскова Н.Д., 2006, с.17).