

ПЛЮРАЛИЗМ ТРАКТОВОК КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А.В.ТИХОМИРОВА, А.А.БОГАТЫРЁВ, Л.Т.ТОРОЧЕШНИКОВА
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тверской государственный университет»

В статье рассматриваются вариативность принятых дефиниций и особенности определения (иноязычной) коммуникативной готовности языковой личности в составе коммуникативной компетенции по дисциплине «Иностранный язык»; раскрывается комплексная и интегративная природа готовности (готовности-установки, готовности-умения, готовности-навыка); различаются коммуникативные готовности-автоматизмы и коммуникативные готовности, опирающиеся на рефлексивные готовности говорящего. Обретение коммуникативной готовности по существу обусловлено выявлением и освоением человеческого плана языковых форм выражения. Уровень коммуникативной готовности определяется уровнем сложности соответствующей коммуникативной задачи условий ее выполнения. Начальными уровнями формирования коммуникативной готовности на изучаемом языке выступают семантизация, валидация и валоризация номинативных средств речи.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, коммуникативная готовность, языковая личность, лингводидактика, педагогика, коммуникативный квест.

PLURALITY OF COMMUNICATIVE READINESS CONCEPT IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

A.V. TIKHOMIROVA, A.A. BOGATYREV, L.T. TOROCHESHNIKOVA

The article examines the variability and some key features of recurrent *communicative readiness* definitions, designed for EFL acquisition at school and elsewhere. The source of definition variability lies in the complex nature of communicative readiness. The distinction between automated and reflective readiness is drawn. The acquisition of communicative readiness is preconditioned by comprehension of inner humane and interpersonal message of the linguistic forms. Level of communicative preparedness of communicator correlates to the level of communicative task and conditions complexity. The first steps of communicative readiness / preparedness formation include semantization, validation and valorisation of FL words and utterances.

Key words: communicative competence/ readiness, preparedness, willingness, English as foreign language, second language acquisition, validation and valorisation, communicator.

Лингводидактическое, психологическое и педагогическое понятие готовности выступает в качестве одного из ключевых в системе гуманистической лингводидактики профессора Г.И. Богина, разработанной автором в 70-е, 80-е и 90-е годы прошлого века как модель обучения языкам, центрированная на понятии языковой личности – *субъекта коммуникации*, текстовой деятельности, межличностного взаимодействия, нравственного поведения в обществе [7-12]. Понятие языковой личности определяется автором как «человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки» [10, с. 3]. Поскольку межличностное общение включает в себя не только обмен собственно языковыми высказываниями, но и класс

невербальных манифестаций интенции говорящего, представляется уместным утверждать о комплексной коммуникативной готовности языковой личности к осуществлению (иноязычного межкультурного) общения.

По данным РИНЦ, понятие коммуникативной готовности сегодня чаще всего ассоциируется с проблематикой оценивания и оптимизации уровня подготовленности дошкольника к школьной жизни и обучению в школе [e.g. 19]; несколько реже – с уровнем подготовленности учащегося или выпускника к жизни, межкультурному и иноязычному общению, профессиональной деятельности, а также с оценкой качества профессиональной деятельности работников различных сфер – от педагогической до полицейской и космической. Вместе с тем десять школьных лет между ДООУ и вузом не могут не наложить свой отпечаток на формирование коммуникативных готовностей индивида. Важным источником изменений выступают занятия, связанные с обучением словесности на родном и изучаемом иностранном языках, обусловленные задачей формирования *и развития* первичной и вторичной / второй (иноязычной) языковой личности обучающегося.

Принятие за основу и внедрение компетентностного подхода в систему Российского образования с одновременным сохранением «старой» системы таких терминов, как ЗУН или ЗУВ (соответственно «знания», «умения», «навыки» или также «владения») не привело ни к последовательной интеграции понятия готовности в новую терминосистему, ни к его вытеснению из системы педагогических целей, средств и задач. Как следствие, термины «готовность», «коммуникативная готовность» эпизодически встречаются в составе формируемых компетенций и компетентностей, но не всегда четко вписывается в доминирующую таксономию понятий.

Готовности рассматриваются и в качестве результата обучения, и в качестве *обуславливающей* компоненты компетенции, и как *обуславливаемые* овладением компетенциями [cf. 27etc.]. В то же время в нормативных документах современной отечественной системы образования выделяются такие *личностные* готовности, как готовность к саморазвитию, к обучению в течение всей жизни... и в то же время такие *метапредметные* результаты как «готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий» [30].

В определенном приближении *компетенция* и есть не что иное, как готовность. (Впрочем, иногда понятие коммуникативной компетенции сводится к способности и умению решать коммуникативные задачи [31, с. 109-110]). Между тем, сложилась традиция выделения готовности в качестве особого элемента компетенции. В частности, понятие иноязычной коммуникативной компетенции определяется как «способность и *готовность* личности осуществлять иноязычное общение» [14], понятие межкультурной компетенции определяется через *готовность к действию* – как определенное «качество личности, основанное на трезвом осознании мира, истории и готовности к действию» [34].

В учебнике «Педагогика» под редакцией Ю.К. Бабанского [23], определяемая словесным окружением термина «готовность» лексическая

сочетаемость (Г. к трудовой деятельности, воплощению идеалов в жизнь, труду, служению, учению, самопожертвованию) способствует преимущественной интерпретации данного термина как *этической позиции индивида*. Здесь заметно выдвигание на первый план в определении готовности волевого и смысло-жизненного начал, опирающихся на «безусловную», этическую составляющую. В то же время нам представляется очевидным, что «ноу-хау», техническая, операциональная составляющая готовности выступает важным условием ее *реализации* здесь и сейчас. Но не всегда и не всем безраздельно в человеческой жизнедеятельности правит над-временный «этос». Жизненные готовности отличаются особой значимостью реализации «здесь и сейчас» как условия всякого оценивания готовности. В то же время представляется интересным отметить, что широкий аксиологический компонент в ряде готовностей означенного рода доминирует над узко-прагматичным *результат-центрическим представлением* о готовности, близки современному коммуникативному подходу в обучении языкам (cf. *functional dimension of language* [32]).

Понятие коммуникативной готовности сопряжено с понятием «коммуникативные умения», которые, как и другие умения, включают в себя способность к целенаправленной и результативной (в данном случае коммуникативной) деятельности на основе освоенного способа выполнения действий при опоре на наличные знания и навыки. Однако с точки зрения готовности одних только способностей и умений недостаточно, поскольку требуется воля к совершению действия. Впрочем, *желания*, умения и знания входят в содержание понятия «коммуникативные умения» в трактовке Н.В. Ключевой [17]. При этом умение определяется/ активизируется в контексте знания и желания. Отметим также, что, например, широкого и общего плана «умение писать» не непременно означает готовность написать рецензию или краткую автобиографию или эпитафаму наилучшим образом здесь и сейчас.

Л.Г. Почебут настаивает на выделении в качестве особого предмета исследования компоненты *психологической готовности* в составе межкультурной коммуникативной компетентности. Впрочем, и сама психологическая готовность личности к межкультурному общению, по мнению автора, основывается на соответствующем *уровне* коммуникативной компетентности и толерантности [24, с. 49]. Здесь определение готовности вновь вступает в круг определений, в котором может оказаться, что все разнородные готовности взаимосвязаны, взаимообусловлены и даже вырастают одна из другой. При этом проблема формирования коммуникативной готовности может долго оставаться в статусе философской проблемы, тогда как учебно-педагогический процесс нуждается в прикладных решениях.

Готовность может определяться через противоположное ей понятие *неготовности*. Так, в качестве формы неготовности О.В. Евдокишина называет «неумение устанавливать взаимоотношения со сверстниками и взрослыми», квалифицируемое автором как «несформированность коммуникативной готовности дошкольника к обучению в школе» [16, с. 168]. В фокус внимания полагается *система взаимоотношений*. Очевидно, в таком случае рассматриваются не событийный, не технический/ стилеметрический и даже не

процедурный и синтагматический аспекты коммуникативной готовности, а лишь (системного характера) социальные *последствия* ее несформированности. При этом природа последней отождествляется автором с коммуникативной, а значимость собственно коммуникативного начала (а например, не психологических, возрастных или *социальных предпосылок* коммуникативных неудач) несколько категорично абсолютизируется. В *широком* философском приближении подобный подход не лишен смысла. Метафора нахождения и утраты «общего языка» сопутствует всему ходу истории человечества. Язык есть дом бытия всех или абсолютного большинства готовностей человека, речь – форма проявления разноплановых готовностей индивида. Вместе с тем, *владение языком* есть всегда готовность к осуществлению конкретных действий. Социально-психологическая составляющая *интервализует* понятие готовности, выступая источником разведения или сведения мостов между владением определенной схемой «*ноу-хау*» языка-речи, уровнем «подготовленности» и практической намеренной, произвольной *реализацией* ее социальной функции в том или ином социальном окружении.

Напротив, Р.П. Мильруд предпочитает рассматривать коммуникативные и социальные умения индивида в единой связке. При этом он определяет *социальную компетенцию* как «комплексное умение взаимодействовать с другими участниками общения» и как функцию от трех видов интеллекта учащегося – внутрличностного, межличностного и эмоционального [20, с. 118]. Такое распределение видов интеллекта, несомненно, имеет право на существование. В содержание означенного комплексного умения входят оценивание и понимание самого себя и окружающих, готовность к бесконфликтному взаимодействию с другими, что, на наш взгляд, очевидно, предполагает развитость определенных *рефлексивных готовностей* индивида [cf.11, с. 12 etc.; 3; 4]. Но и на уровне «содержания интеллекта» говорящего мы в данном случае встречаемся с *готовностями*, понимаемыми как «как социально фиксированные установки, характеризующие общественное поведение личности» [21, с. 170], ведущие к совершению определенных речевых действий и интерпретации их как поступков. Более того, и само определение коммуникативной компетентности восходит к единству или синтезу ряда готовностей, например, нравственно-психологической, практической и теоретизирующей / «теоретической» [ibidem, с. 172]. В таком случае понятие компетенции предстает как *синтез* различного рода готовностей, обеспечивающих обязательность, *гарантированность* (эффективного) применения знаний, умений и навыков в ситуациях целевого использования.

Нередко под термином «готовность» подразумевается ценностная установка личности. Например, утверждается о «способности и готовности (учащегося) принимать участие в диалоге культур на основе принципов кооперации, взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодолению культурных барьеров» [15, с. 73]. Вместе с тем, представляется очевидным, что для участия в диалоге с носителями других культур и языков одной доброй воли и терпения недостаточно, коль скоро также требуются учет конвенций иных коммуникативных культур и владение языками. Когда мы утверждаем о ком-

муникативной готовности, мы не отделяем ценностную установку о возможности ее немедленной и произвольной успешной реализации в общении. «Набор готовностей» билингва отличается от набора готовностей монолингва [15, с. 65-66]. В означенной связи представляется логичным предположить, что коммуникативные готовности билингва *формируются в интерактивном режиме* – в условиях межличностного взаимодействия и переключения языковых и культурных кодов.

Достаточно принять во внимание определение Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез языкового образования как «*движения от цели к результату*» [15, с. 13], чтобы отметить ключевую роль готовности среди таких прочих важных переменных языкового образования, как способности, знания, умения и даже навыки. Готовность в данном ряду ближе всего стоит к *успешности, эффективности и результативности* общения «здесь и сейчас». Следовательно, о готовности мы имеем право утверждать тогда, когда знание, умение, навыки проверяются в *конкретном действии*. В то же время установка на отделение *конкретной готовности*, например, от умения [15, с. 120 п.3] представляется чисто умозрительной, поскольку в готовность, предполагающая определенное умение, но не обеспеченная умением, вероятнее всего окажется *неготовностью* или готовностью пустой, то есть – ложной. То же можно утверждать и об отношении готовности к желанию, которое без готовности бесплодно, и об отношении готовности к способности, без которой готовность бесплодна.

Формирование коммуникативных готовностей представляется оптимальным в рамках реализации *коммуникативного подхода* в обучении языкам, подразумевающего в частности: обучение общению в конкретных типизованных ситуациях для практических целей (повседневного, делового, профессионального) общения в конкретных контекстах; введение ограничения на абсолютизацию принципа рационального объяснения там, где оно затруднительно или малоэффективно; широкое использование ролевых методик обучения; конкретные шаги навстречу индивидуализации обучения и повышение уровня самосознания учащегося как субъекта образовательного процесса; минимизацию объема учебного материала, результаты которого обладают крайне ограниченной значимостью в плане использования на практике, оторваны от аутентичной реальности целевой лингвокультурной среды, конвенций целевого дискурсивного сообщества.

Для коммуникативного подхода в обучении языку и общению и формировании иноязычной и инокультурной коммуникативной компетенции характерно признание значимости как рационально объясненных, так и интуитивно усваиваемых готовностей. Готовности-автоматизмы и рефлектируемые готовности в ситуации общения взаимодействуют оптимально, когда не происходит (взаимная) подмена готовностей одного рода другими [cf. 3; 4, с. 65-66 etc.].

Имманентный психологический компонент понятия готовности раскрывается *на границе обучения и применения*. Любить всё человечество в целом и терпимо относиться к несовершенствам другого человека не одно и то же. Уметь грамотно строить фразы не то же, что уметь общаться. В этой связи многие исследователи правы в своей критике «тестовой компетенции» как

«кривого зеркала» реального уровня владения языком. Вместе с тем, было бы странно, если бы тесты (как частные срезы речевых готовностей) представили полную картину коммуникативной готовности индивида. В этой связи актуальны *коммуникативные квесты* как комплексное средство обучения коммуникации и само-мониторинга прогресса учащегося в овладении коммуникативными готовностями [37].

Нет необходимости отделять понятие коммуникативной готовности от психической реальности коммуниканта. Один из авторов учебника психологии для гуманитарных вузов В.А. Бодров представляет *трактовку* готовности как *психического состояния*, характеризующегося мобилизацией ресурсов субъекта деятельности для выполнения той или иной задачи и способствующего оптимальному использованию знаний, опыта, личностных качеств, проявлению самоорганизации, самоконтроля и гибкого реагирования на изменения в ситуации деятельности [26]. Данная трактовка непосредственно способствует выявлению *мобилизационной природы готовности* как ключевой черты, отличающей готовности от знаний, умений и навыков, присущих индивиду. В таком случае понятие готовности обуславливает переход коммуникативной компетенции личности из потенции в акт, реализацию компетенций и компетентностей. В этой связи представляется ясным, что коммуникативная готовность обуславливает успешность речевой транзакции, эффективность и результативность межличностного взаимодействия. Также представляется логичным допустить, что формирование готовностей предполагает *управление мобилизацией ресурсов учащегося* при решении учебных задач. Комплексный характер решения коммуникативной задачи в квесте позволяет управлять освоением со стороны учащегося широкого набора разнородных источников коммуникативных готовностей.

Одновременно понятие (коммуникативной) *готовности к обучению* обуславливает динамику прироста формируемых готовностей и их совершенствование. Готовность учиться апеллирует к условиям педагогического процесса обучения (в том числе технологическим), а также к деятельностным установкам и личностным predispositionам учащегося, к рефлексивным готовностям индивида.

Трактуемая нередко как нечто простое коммуникативная готовность обуславливается действием и взаимодействием ряда источников и факторов, в числе которых способности, умения, навыки, знания, компетенции и компетентности, ценностные и ситуационные установки, склонности, желания, хотения, намерения, автоматизированные и рефлексивные реакции, технологические и психологические условия. Иными словами, готовность выступает как отношение внутренних и внешних условий к реализации цели действия. В педагогическом плане формирование готовности, обеспечение соответствующего уровня подготовленности обучающихся связано не только с номинальным содержанием обучения, но и соответствием оному используемых педагогических технологий и применяемых методик [cf.9].

Одним из камней преткновения в обучении иностранному языку выступает вопрос о балансе оптимального выбора стратегии обучения. В

частности, формирование коммуникативной готовности при опоре на заранее рационально сформулированное правило или при опоре на прецеденты и объяснения *ad hoc*, на навык точного воспроизведения образцов аутентичного говорения или соответствующей эксплицирующей интерпретации высказываний, при опоре на автоматизмы или на рефлексирование [см. 9, с. 69-70]. Комплексная педагогическая технология «коммуникативный квест» позволяет *управлять режимами и глубиной освоения учебного содержания* с учетом актуального уровня готовностей индивидуального ученика. Квест позволяет не «запоминать слова ради действия», а «действуя запоминать» [cf. 22, с. 71], осваивать полезные и эффективные операции со словами.

Не следует трактовать понятие конкретной коммуникативной готовности излишне упрощенно, даже если речь идет о готовности к осуществлению таких элементарных коммуникативных действий, как приветствие (на изучаемом языке). Полагаем, что одного только знакомства с элементарными фразами (e.g. Hello! / Hi! / Goodmorning! / How are You? / How are You getting on? / How's mom?) не достаточно для определения правильного выбора субституента в общении со знакомыми и незнакомыми людьми. Как отмечает Д.Б. Эльконин на примере игры в магазин, в обучающей ролевой игре необходимо реализовать акцент на человеческих отношениях «внутренняя сущность игры заключается в том, роль подразумевает определенные «правила действия или общественного поведения» [ibidem]. Вопрос «How's mom?» не просто семантизируется как вопрос о близком родственнике, но также и интерпретируется как маркер близкого знакомства с собеседником и соответствующей (дружеской) дистанции.

Опыт разработки решения квестовых заданий показывает, что скорость выбора учащимся оптимального приветствия для различных категорий адресатов снижается по мере расширения меню таких переменных условий межличностного диалога, как статусно-ролевые характеристики партнеров по общению, межличностная дистанция, фаза общения, переключение от одного микрожанра беседы к другому, мена коммуникативных масок говорящего / слушающего.

В качестве одной из форм организации учебной работы и контроля над формированием готовностей послужил подготовленный на материале, представленном образовательным ресурсом Anglo-Link поли-этапный коммуникативный квест «Hello and good-bye» [33; 35-35].

1-2. Первоначально учащимся было представлено задание на выбор оптимального варианта речевого наполнения семи тематических и прагматических блоков беседы. Количество вариантов наполнения рубрик соответствовало количеству рубрик. Использовались следующие (мета-коммуникативные) рубрики для блоков беседы: “(1) Greetings; (2) We missed each other; (3) Regards from friends and relatives; (4) A new acquaintance; (5) Sorry, but we have to go; (6) Exchange of pleasantries; (7) Bye-bye” [35]. Целью выступала **валидация** (установление конвенций употребления) элементов фатической коммуникации на изучаемом (английском) языке. Варианты субституентов были сгруппированы в достаточно крупные кластеры реплик (до 10), реализующих определенную *прагмему* – конвенциональную социальную функцию речи [cf. 13, с. 570].

Учащимся потребовалось в среднем две попытки для быстрого решения задачи (не более двух минут времени). Поскольку фактор времени в решении учебной (мета-коммуникативной) задачи строго учитывался, высказанная рефлексия осуществлялась учащимися не на основе фронтального анализа всего списка вариантов в кластере, а по контрольным точкам – наиболее репрезентативным фразам, характеризующим, по мнению учащегося, принадлежность кластера тому или иному микро-жанру. Учитель выступал в роли *модератора* процесса и соблюдения процедур поиска правильного решения [cf. 18, с. 252].

Сценарный характер содержания задания способствовал оцениванию качества решения в двух нетождественных системах – учета общего количества ошибочных соединений (англ. error) и глубины успешного продвижения учащегося в прохождении сценария общения (англ. proficiency). Вторая система оценивания носит выраженный игровой характер. Стихии игры принадлежит (замеченный уже Л. Витгенштейном) принцип формулирования правила в процессе самой игры [cf. 25].

Рефлектирование вслух помогло учащимся сформулировать некоторые рациональные принципы отбора подходящих реплик и критики неподходящих («не по теме», «не подходит по смыслу», «не подходит по стилю», «слишком фамильярно / официально» и т.д.). Коммуникативная готовность формируется вместе с рефлексивной. Успешное решение (базового уровня представления) данного задания заложило основу критического подхода школьников в выборе подходящих субституентов.

3-4. На следующем этапе учащимся было предложено проверить себя путем выбора соответствующей рубрики уже для индивидуальных (некластеризованных) реплик. Анализ результатов прохождения второго контрольного этапа коммуникативного квеста выявил тенденцию к повышению уровня сложности задания и его трудности для учащихся с точки зрения скорости его успешного решения в условиях декластеризации требующих интерпретации данных. Коллективноерефлектирование над результатами внесло ряд новых параметров оценки и индивидуализацию оценок каждой реплики. Наибольшие затруднения вызвали «поливалентные» фразы и фразы с нечетко выраженной семой межличностной дистанции. Повторное прохождение контрольного теста в системе тестирования moodle.tversu.ru показало отличные результаты группы учащихся в диапазоне от 85% до 100% правильных ответов [36].

5. Квест – интегративная педагогическая технология, соединяющая в себе различные элементы репродуктивного, продуктивного и альтернативного подходов в обучении языку и общению [cf. 1, с. 15]. На следующем аудиторном занятии было дано задание составить диалоги на три персоны с участием других ролевых персонажей, соответствующие нескольким структурным блокам беседы, вошедшим в содержание квеста. Затруднений с оптимальным выбором оптимального субституента в эпизодах фатической речи не возникло. Учащиеся продемонстрировали высокий уровень грамотности, а также скорости и насыщенности речи, обусловленный скорым доступом к соответствующим ранее семантизированным прагмемным единицам коммуникативной готовности. Целью задания выступала *валоризация* (как

плодотворное использование и уточнение функционально-семантических граней) изученных ранее фраз и реплик в относительно новых контекстах с новыми вводными данными. Следует отметить, что формирование коммуникативной готовности тем полнее, полноценнее и устойчивее, чем больше *разнообразных моделей коммуникативной компетенции* применяется для ее оценивания [cf.29].

Но практические потребности межличностного общения не исчерпываются и этим уровнем коммуникативных готовностей. Высокий уровень развития языковой личности предполагает высокую степень готовности к эффективной коммуникации в сложных условиях – неопределенности / неоднозначности языковой игры, динамической смены коммуникативных масок общающихся, осуществления межкультурного посредничества, решения коммуникативных задач в условиях конфликтного межличностного противостояния и т.д. Достижение такого уровня коммуникативных готовностей возможно на основе приращения опыта при опоре на выявление схем решения коммуникативных задач соответствующего уровня на основе развития рефлексивной составляющей готовностей. *Рефлексивная готовность* опирается на различие мира наличного опыта и нового пространства смыслообразования в контексте установления конфигурации связей и отношений, характеризующих новые постигаемые ситуации, явления и объекты [cf.11, с. 12], а также на различие языковых и культурных интерпретант текста [6, с. 37,38].

Таким образом, мы можем заключить, что во внутреннем плане готовности к совершению конкретного коммуникативного действия в определенных обстоятельствах содержится *рефлексивная готовность* к оценке ситуации общения и идентификации оптимального средства и способа, стратегии и тактики реализации искомой коммуникативной функции. В означенном отношении язык в его коммуникативной функции предстает как основанная на рефлексивных готовностях схема коммуникативного межличностного взаимодействия. Однако и сами мета-коммуникативные и мета-когнитивные рефлексии говорящего нуждаются в *управлении, мета-рефлексии* и иногда даже в *стоп-рефлексии* [2].

Понятие коммуникативной готовности обладает диалектической природой, освещаемой в много-уровневой модели освоения языка и формирования языковой личности, разработанной основателем Тверской школы лингводидактики и герменевтики Г.И. Богиным [cf. 5]. Модель включает в себя в порядке дидактического восхождения от низшего к высшему уровню *правильности* (сводимый к знанию единиц языка) уровень скорости (отвечающий за «предвидимость», то есть за прогнозирование речевого события при внутреннем проговаривании); уровень насыщенности (предполагающий знание синонимичных форм и средств выражения значений в языке); уровень адекватного выбора (предполагающий готовность выбрать из ряда синонимичных по содержанию средств именно те, которые уместны именно в данном коммуникативном контексте); высший уровень – уровень адекватной комплектации целого текста [8; 12etc.], позднее названный уровнем адекватного синтеза [7].

Переход от примитивных представлений о коммуникативном использовании языка к осознанию необходимости формирования коммуникативных готовностей учащихся к ведению беседы, основанной на *распредмечивании человеческого содержания общения*, подлинном диалоге людей и культур, обуславливает тенденцию к «герменевтизации» языкового образования, а также к разработке и совершенствованию комплексных методик оптимизации коммуникативных готовностей языковой личности. Понимание *человеческого содержания языковых форм* способствует формированию у обучающихся склонности и намеренности как элементов готовности к их употреблению в надлежащих контекстах. Начальными этапами формирования коммуникативной готовности учащегося выступает семантизация (первичное декодирование значения), валидация, валоризация арсенала номинативных и коммуникативных средств реализации иноязычной коммуникативной готовности, входящей в состав более сложно организованной коммуникативной компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богатырёв А.А. Богатырёва О.П., Крестинский С.В., Крестинский И.С., Комина Н.А., Тихомирова А.В. Учебное пособие для студентов и аспирантов. Понятийно-терминологический тезаурус интегративной дидактической коммуникативной модели обучения современным языкам: Россия – Германия (Электронная версия 01.0). – Тверь: ТвГУ, 2013. – 80 с.
2. Богатырёв А.А. Некоторые педагогические новации инновационного курса «основы религиозных культур и светской этики» // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 2. – С. 122-132.
3. Богатырёв А.А. Тестирование профессионально важных качеств будущих преподавателей ОРКСЭ на курсах переподготовки учителей // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 595.
4. Богатырёв А.А., Тихомирова А.В. Элементы диагностики профессиональной компетентности и профессионально важных качеств преподавателя дисциплины «основы религиозных культур и светской этики» на курсах переподготовки учителей // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 4. – С. 59-75.
5. Богатырёв А.А., Ханский А.О. Тверская школа лингводидактики и филологической герменевтики: 30 лет со времени образования Тверские памятные даты на 2011 год. – Тверь: Тверская областная универсальная научная библиотека им. А.М. Горького, 2011. - С. 169-171.
6. Богатырёва О.П. О понимании иноязычного беллетристического текста в свете культурных интерпретант // Понимание и рефлексия в образовании, культуре и коммуникации Сб. науч. трудов. – Тверь: ТвГУ. – 2006. – С. 28-39. – URL: <http://elibrary.ru/download/73929116.pdf> (Lastviewed29.02.2016).
7. Богин Г. И. Типология понимания текста: учеб. пособие. Калинин, 1986. – 87 с.
8. Богин Г.И. Относительная полнота владения вторым языком. - Калинин, 1978. - 54 с.
9. Богин Г.И. Противоречия в процессе формирования речевой способности: учебное пособие. – Калинин, 1977. – 84 с.
10. Богин Г.И. Современная лингводидактика. – Калинин: КГУ, 1980. – 61с.
11. Богин Г.И. Субстанциальная сторона понимания текста. – Тверь, 1993. – 137с.
12. Богин Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека. –Калинин, 1975. – 106 с.
13. Гак В.Г. Языковые преобразования. М.: Языки русской культуры, 1998. 768с.
14. Гальскова Н.Д. Аксиологический подход в современном иноязычном образовании // Аксиологический аспект содержания непрерывного иноязычного образования: проблемы и решения: Материалы Второй междунар. научно-практической конференции «Аксиологический

аспект содержания непрерывного ино-язычного образования: проблемы и решения», Москва, 31 января – 2 февраля 2013 г. – Ч.2.

15. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингво-дидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. — 3-е изд., стер. — М.: Академия, 2006. — 336 с.

16. Евдокишина О.В. Организационно-педагогические условия формирования коммуникативной готовности дошкольников в системе ДООУ // Мирнауки, культуры, образования, №5(48) 2014. – С. 167-169.

17. Ключева Н.В. Учим детей общению [текст]: пособие для работников ДООУ / Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 237 с.

18. Комина Н.А., Богатырева О.П. Поэтика каузативного начала в институциональном учебном дискурсе и понятие комбинированного обучения языку. Вестник ТвГУ. Серия: Филология. 2013 (1). – С. 252-258.

19. Маркина М.Г. Формирование коммуникативной готовности детей к обучению в школе: дис. ... канд. пед. наук. – Одесса, 1991. – 179 с.

20. Мильруд Р.П. Приемы и технологии обучения устной речи // Язык и культура. 2015. – № 1 (29). – С. 104-121.

21. Овчинникова О.С. Профессиональная коммуникативная компетентность учителя иностранного языка // Омский научный вестник. 2009. № 2 (76). – С. 170-172.

22. Пассов Е.И. Требования к упражнениям для обучения говорению // Иностранные языки в школе. 2014. – № 6. – С. 69-76.

23. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского – М.: Просвещение, 1983 – 384с.

24. Почебут Л.Г. Психология межкультурной коммуникативной компетентности // Известия Чеченского государственного педагогического института. 2009. № 1. - С. 48-61.

25. Психология игры / Д. Б. Эльконин . – Москва : Педагогика, 1978 . – 304 с.

26. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под общ.ред. В. Н. Дружинина. — СПб.: Питер, 2001. — 656 с.: ил. — (Серия «Учебник нового века»).

27. Сопегина В.Т. Овладение профессиональными компетенциями будущими мастерами производственного обучения как готовность к интегративно-педагогической деятельности // Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф., 5 мая 2011 г. / науч. ред. Э. Ф. Зеер. Екатеринбург-Березовский: Филиал РГППУ в г. Березовском, 2011. – с. 196-200.

28. Тихомирова А.В. Коммуникативный квест как прообраз современной учебной программы по иностранному языку в неязыковом вузе // Problems of modern pedagogics in the context of international educational standards development. Materials digest of the XL International Research and Practice Conference and I stage of the Championship in Pedagogical sciences. (London, Jan. 31- February 05, 2013). - London, 2013. С. 82-84.

29. Тихомирова А.В., Богатырёв А.А. Типология моделей коммуникации в контексте формирования инокультурной / интеркультурной коммуникативной компетенции учащихся неязыкового вуза // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 1-4 (43). – С. 50-57.

30. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 кл.) – URL: минобрнауки.рф/документы/922/

31. Щукин А.Н. Энциклопедический лингводидактический словарь. – М.: Астрель, 2007. – 746 с.

32. Communicative Language Teaching (The Communicative Approach) by Mohammed Rhalmi./ September 2, 2009. Reflections On New Teaching Horizons! – URL: <http://www.myenglishpages.com/blog/communicative-language-teaching-communicative-approach/>(Last viewed 29.02.2016).

33. Common Daily Expressions - English Listening & Speaking Practice by Mino Short // Anglo-Link <https://www.youtube.com/watch?v=bzZ5AII-IdE>(Last viewed 29.02.2016).

34. Fischer, G.: InterkulturelleLandeskunde? - In: Deutsch alsFremdsprache, Leipzig, Heft 3/1990, S. 141 - 146.
35. HelloandGood-bye. URL: <http://learningapps.org/display?v=pqang7xza16>
- 36..Hello and Good-bye. Obligatory Test.– [Электронныйресурс]- URL:<http://moodle.tversu.ru/mod/quiz/attempt.php?q=578>(Lastviewed 29.02.2016).
37. Tikhomirova A.V., Bogatyrev A.A. Communicative Quest versus Speech Etiquette Tests in FL-Teaching Linguodidactics // Canadian journal of science education and culture, Toronto Press, 2014. – No.2. (6), July-December, 2014. – vol. 3. pp. 59-72.