

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

© 2004 Г.К. Борозенец

Тольяттинский государственный университет

Теоретико-методологический уровень исследования и необходимость решения задач прикладного характера обусловили выбор адекватных задачам исследования методов. Ими стали: теоретический анализ философской, психолого-педагогической и лингводидактической литературы по теме исследования и анализ результатов изучения опыта обучения иностранным языкам в высшей и средней школе, главным образом, студентов неязыковых специальностей вузов. При этом ведущими направлениями исследования были методологические и дидактические предпосылки. К методологической основе развиваемому в исследовании концептуальному подходу к обучению студентов высшей школы устной и письменной коммуникации на иностранном языке специальности относятся а) философские, б) психолого-педагогические и в) лингводидактические аспекты исследования.

Методологическую основу обучения студентов вузов иностранному языку специальности составляют, в первую очередь, теория системного подхода, обеспечение целостности методической и педагогической систем. Применительно к понятию системности в области преподавания иностранных языков в условиях технического вуза, вслед за И.Л.Бим, можно утверждать, что "...система обучения иностранным языкам как обобщение всей объектно-предметной области методики складывается из взаимодействия двух подсистем: учебного предмета "иностранный язык" и методики как науки, определяющей в значительной мере успешность функционирования первой подсистемы" [1, 27]. Традиционно в понятие системы обучения по иностранному языку включается диалектическое единство 1) целей содержания, методов, средств, процесса обучения деятельности и взаимодействия преподавателя и студентов, 2) автономных форм деятельности обучаемых (учения), 3) контроля как формы-результата обратной связи обучения и 4) социокультурного фона, среды обучения, обусловленных социальным заказом общества на подготовку специалистов. Понимание системности неполно без понятий "структурность"

и "функциональность", особенно в отношении к объекту изучения студентами - системе языка специальности в совокупности морфологических, словообразовательных и синтаксических структур в статике и функциональных синтагматических и парадигматических связей в динамике.

За последнее десятилетие появились издания целого ряда коммуникативных грамматик с учетом принципа функциональности предъявления морфолого-синтаксических явлений изучаемого иностранного языка специальности, в первую очередь, распространенного в мире английского и распространенного в Европе немецкого языка (см., например, коммуникативную грамматику немецкого языка Л.М.Михайлова [20]). Значительный интерес исследователей вызывает функциональная грамматика немецкого языка науки и основного вокабуляра стиля немецкой научной речи Г.Фура, изданная в 1989 году в Латинской Америке как результат взаимодействия автора с рабочей группой лекторов немецкого языка Немецкой академической службы обменов. Одновременно были изданы варианты грамматики в сравнительном плане с испанским и португальским языками, что заложило основу системно-функционального подхода к изложению сходств и различий в системах и структурах грамматического строя, близких к научному стилю грамматик языков специальностей других распространенных европейских языков [26].

В связи с тем, что предметом исследования является процесс формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов на уровне творческой самоактуализации, обучение определяется как социальный процесс, обусловленный потребностями развития общества, как совместная деятельность преподавателей и студентов, когда первые передают знания, умения и навыки студентам (обучение), а вторые усваивают эти знания, умения и навыки (учение). Таким образом, обучение определяется как процесс присвоения общественного, социально-экономического опыта, позволяющего обучаемому активно и адекватно действовать

[18]. Следует подчеркнуть информационную природу и управляемый характер системы обучения, так как поступающая из среды разнообразная информация (в частности, социальный заказ общества, а также лингводидактическая, психолого-педагогическая и другая информация) интегрируется методикой и преобразуется в цели, в содержание учебного предмета, в методы и средства обучения, которые, взаимодействуя друг с другом и постоянно испытывая на себе воздействие среды, реализуются в вузовском учебно-воспитательном процессе по иностранному языку [ср.: 1, 31].

Второй важной философской категорией, используемой в качестве обоснования построения уровневой инновационной инвариантной циклической модели обучения будущих специалистов иностранному языку специальности при презентации (введении) учебной информации и ее переработке (усвоении), является категория перехода от общего к частному и от частного к общему, выражаемая стратегической последовательностью: синтез - анализ – синтез. По Г.А.Китайгородской, "...такой путь обеспечивает наличие перспективной, "сквозной" мотивации в учебном предмете, создает условия для лучшего запоминания учебного материала, эффективного хранения в памяти конкретного в рамках общего" [15, 137]. Важно отметить, что организация учебного материала – от общего к частному – является резервным фактором преодоления перегрузок обучающихся.

На обоих этапах отработки учебного материала в рамках метода активизации возможностей личности и коллектива Г.А.Китайгородской применяется следующая стратегия обучения: *синтез 1 - анализ - синтез 2*. Тренировка в общении соответствует пути усвоения материала от общего к частному, от *синтеза 1 к анализу*, от целого к его компонентам, от нерасчлененных единиц языка к их дифференциации. Практика в общении как бы завершает путь усвоения материала, т.е. этап обобщения (*синтез 2*), интеграции, когда речевые действия включаются в состав деятельности и способны выполнить функцию полноценного общения [там же, с. 138]. Категориальная последовательность *синтез 1 - анализ - синтез 2* положена Г.А.Китайгородской в основу трехуровневой модели обучения иноязычному общению, которая позволяет реализовать результативность обучения владению устными и письменными формами общения, обеспечить концентрированность в организации как учебного материала, так и учебного процесса [16, 14].

Сформулированные в работе концептуаль-

ные положения интегративного подхода к обучению иностранному языку специальности в высшей школе базируются на принципах реформирования высшего профессионального образования по иностранному языку как средству коммуникации на основе

1) перехода от технологизированного подхода к многоуровневой, интегрированной, гуманитарной системе общего и профессионального образования по иностранному языку в вузах языкового профиля;

2) создания интегративной системы обучения иностранному языку специальности и инокультуре, обеспечивающей повышение качества общеобразовательной и профессиональной подготовки на родном языке, а также реализацию резервных возможностей, способностей и творческого потенциала личности обучающегося и воспитания и самовоспитания коллектива учебной группы;

3) формирования и развития социально-психологически значимых самоактуализированных личностей будущих специалистов, обучающихся в непрерывном преемственном процессе общеобразовательной и профессиональной подготовки квалифицированных кадров для народного хозяйства.

Реализация этих идей в разработке лингводидактических основ обучения иностранному языку специальности возможна, если в основу концепции закладываются следующие принципы, определяющие методику и содержание исследования: а) принцип взаимодополнительности и взаимосвязи компонентов учебной деятельности на основе соединения обучения теории профессионального языка с индивидуальными потребностями и ценностными ориентациями студентов согласно установленным социальным приоритетам; б) принцип использования возможностей организации совместной иноязычной коммуникативной деятельности по специальности на уровне партнерства и сотрудничества, активного взаимодействия преподавателя и студентов, а также студентов между собой; в) принцип индивидуализации развития личности обучающегося, владеющего адекватными иноязычному профессиональному общению коммуникативными знаниями, умениями и навыками и способного к вариативной трансформации коммуникативной способности и адаптации к условиям деятельности в новой образовательно-профессиональной среде.

В исследовании представлен опыт разработки и реализации инвариантной и вариативных технологий обучения формированию коммуникативной компетентности будущих специалистов на творческом уровне самоактуализации.

Рассмотрение теоретико-практических вопросов обучения иностранному языку специальности студентов высшей школы осуществляется в исследовании с психолого-педагогических позиций лингводидактики на материале аутентичных диалогических текстов.

Анализ состояния проблемы, уточнение понятийного аппарата позволяют представить концептуальные положения исследования, основу которых составляют:

1) *интеграция* принципов коммуникативности и творческой самоактуализации личности в системе обучения будущих специалистов иностранному языку специальности;

2) формирование *сознаваемых* знаний и *умений и автоматизированных навыков* на этапах презентации и активизации учебного занятия и *переход* к развитию и совершенствованию автоматизированных умений на этапах реактивации, коммуникации и контроля;

3) *циклическое* формирование, развитие и совершенствование речевой и коммуникативной компетентности в направлении *от лингводидактической, лингвокоммуникативной к лингвострановедческой компетенции*;

4) разработка и применение аутентичных *профорентированных* текстовых материалов учебника (на примере немецкого языка экономики) на морфемном и морфолого-синтаксическом уровнях *при опоре на родной язык* обучающихся;

5) *профессионализация* процесса усвоения иностранного языка специальности *на основе полевого подхода*: разработка концептуальных положений теории динамического сверхзнакового поля (ДСП) специальности и механизма функционирования его видов на примере немецкого языка экономики [см. 2].

Представляемые в работе концептуальные положения интегративного подхода к обучению иностранному языку специальности опираются на исследования отечественной педагогической психологии, рассматривающие обучение как развитие психической деятельности студентов [5; 19; 24 и др.], что нашло свое отражение в теории деятельности.

Известно, что еще К.Маркс выделил пять основных элементов общей структуры деятельности: потребность, которую удовлетворяет деятельность; предмет деятельности; ее средства; действия, осуществляемые с предметом; результат деятельности. Все эти общие элементы деятельности присущи и обучению иностранному языку как специфическому виду деятельности и получили свое описание в теории иноязычной речевой деятельности. Согласно этой теории в качестве единицы деятельности рас-

сматривается действие.

Разработанная П.Я.Гальпериным и другими исследователями теория поэтапного формирования умственных действий как развитие идей теории речевой деятельности, основывается на том, что внутренние психологические процессы представляют собой идеальные и, в частности, умственные действия, которые формируются как отражение внешних, материальных действий и получают окончательную форму в результате последовательных изменений и сокращений. Поэтапное формирование умственных действий, приводящее к превращению их из внешних, материальных, во внутренние, идеальные, и составляет основное содержание процесса усвоения, а определенная организация внешней предметной деятельности обучающихся, обеспечивающая такое превращение, является основным принципом рационального управления процессом учения [6].

Таким образом, теория поэтапного формирования умственных действий представляет собой теорию управления учением – усвоением, характерной чертой которой при ее практическом использовании в учебном процессе по иностранному языку становится активизация автономного учения. Придание практике обучения иностранному языку специальности будущих выпускников автономного характера может сопровождаться повышением результативности.

В настоящий период перед педагогами, лингвистами и методистами поставлены задачи обобщения результатов современных достижений эффективности вузовского обучения в рамках интеграции коммуникативно направленных традиционных и интенсивно-активных методов с позиций гуманистической педагогики (Дж. Дьюи, А. Маслоу, А. Нейл, Г. Олпорт, К. Рождерс; Е.В. Бондаревская, И.Б. Котова, С.В. Кульневич, С.А. Смирнов, Е.Н. Шиянов и др.).

Под эффективностью учебного процесса по иностранному языку понимается усвоение значительного объема учебной информации при качественном уровне этого усвоения в заданный период времени [ср. 10, 63].

По справедливому замечанию Г.В.Колшанского, качество владения иностранным языком будет зависеть как от подготовленности и способности обучающегося, так и от научно разработанного аппарата обучения. “К этому аппарату относится представленная в определенном порядке система иностранного языка (лингвистические основы), направление психологического воздействия на обучающегося (психология обучения) и система правил и приемов обучения (методика)” [17, 6]. Принцип обучения должен строиться на достижении аде-

кватности систем родного и иностранного языков в аспекте полного совпадения смысла коммуникативных единиц при полной правильности употребления формальных средств его языковой организации (например, отбор фонетики, лексики и грамматики языка специальности по частным и существенным параметрам). Соотношение форм родного и иностранного языков тогда является действенным, когда их семантическое наполнение аутентично. Главная цель обучения иностранному языку состоит в том, чтобы добиться такого владения языком, которое в коммуникативном плане заменяет студенту родной язык, но не заменяет ему мыслительной базы уже сформированной в процессе развития родного языка [там же, с. 9].

Одним из решающих факторов успешности усвоения иностранного языка специальности является создание полного психологического «микrokлимата» и комфорта в процессе обучения и прочного усвоения в максимально ограниченные сроки. Создание благоприятных предпосылок и условий касается внутренних факторов личности обучающегося (мотивации обучения, заинтересованности в овладении языком, психологического состояния в атмосфере снятия тормозящих импульсов для восприятия, переработки, усвоения, воспроизведения и продукции иноязычной учебной информации), а также внешних условий (обстановки учебной аудитории, мебели, освещения, чередования этапов напряжения и релаксации, способствующих закреплению знаний, умений и навыков иностранного языка при переводе из осознаваемого в неосознаваемое усвоение учебного материала и наоборот). Вышесказанное подытоживает тезис: активное вторжение коммуникативных начал в гуманистический учебный процесс есть неперемное условие эффективности их использования [ср. 17, 13].

Действительной задачей психологии становится разработка рекомендаций о создании таких внутренних и внешних условий, при которых прочность овладения будет достигнута в разумно короткие сроки при обычной затрате сил преподавателя и обучающегося. Поэтому интенсификация учебного процесса по иностранному языку, на взгляд Г.В. Колшанского, основывается на использовании больших резервов памяти и оптимальных способов ввода информации учебного материала, его усвоения с последующим закреплением, что возможно при применении интегративных методов обучения иностранному языку, сочетающих принципы коммуникативности и творческой самоактуализации личности в рамках гуманистической

педагогике (разрядка наша – Г.К. Борозенец), так как усвоение материала базируется не на простом запоминании атомарных фрагментов языка, а на усвоении психолого-педагогического и лингводидактического материала, который позволяет творчески и каждый раз продуктивно владеть этой информацией в процессе профессиональной коммуникации. Смена напряженности и релаксации в процессе обучения открывает возможность для максимального использования памяти и, таким образом, позволяет увеличить потенции обучения в ограниченный период времени. При этом не должна упускаться из вида задача усвоения языка как средства коммуникации на базе взаимодействия знаковых систем родного и иностранного языков. Ценность методологической ориентации на коммуникативность в обучении иностранному языку (например, будущих специалистов инженерно-технического и экономического профиля), наряду с опорой на принцип творческой самоактуализации личности, как представляется, заключается в том, что коммуникативный подход предполагает формирование речевых и коммуникативных умений и навыков в условиях, максимально приближенных к естественной коммуникации (включающей речетворчество), иными словами, предусматривается организация обучения как модели коммуникации [17, 51]. Целью коммуникативного подхода является овладение студентами коммуникативной (речевой) компетенцией. Введение понятия коммуникативной компетенции в лингводидактику свидетельствует о возрастании интереса к изучению вопросов, связанных с употреблением языка, что в свою очередь, вызвано осознанием необходимости сообщать обучающимся не только определенную сумму знаний о языке, но и о реалии и полученных знаний в той или иной ситуации общения (разрядка наша – Г.К. Борозенец).

Известно также, что коммуникативный подход в значительной степени ориентирован на личность обучающегося [25]. Однако успешность обучения иностранному языку определяется владением преподавателем приемами и способами создания ситуации общения на иностранном языке в ходе учебного занятия, его профессиональными и личностными особенностями, а также уровнем развития коммуникативной способности и ее составляющих — *субкомпетенций коммуникативной способности*, по ван Эку [см. 25], преподавателя и студентов.

Под коммуникативной способностью понимается здесь и далее «...коммуникативность в широком смысле, т.е. способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими

людьми в системе социальных, профессиональных и межличностных отношений” [11, 226].

В “Словаре иностранных слов” *коммуникативность* определяется как “способность, склонность к коммуникации (акту общения, связи между двумя или более индивидами, основанной на взаимопонимании, сообщении информации одним лицом другому или ряду лиц), к установлению контактов и связей”, а *коммуникативный* – как “склонный, способный к коммуникации, установлению контактов и связей, легко устанавливающий их”. Толкование понятий имеет объяснительную силу относительно целевых установок коммуникативного обучения и изучения иностранного языка, а именно, целей практического обучения (учения, самообучения) коммуникации (общению).

В этой связи представляется необходимым исследовать содержание понятий *компетентность* и *компетенция*.

Компетентность означает “обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, то есть обладание компетенцией”. Понятие “компетенция” или “принадлежность по праву”, имеет значение “круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом”.

В цели обучения иноязычному профессиональному общению будущих специалистов входит овладение студентами коммуникативной компетентностью, а также адекватное использование родного и изучаемого иностранного языка в разных социальных контекстах. Основные принципы выражены в умеренной одноязычности, опоре на грамматикализацию, ситуативность и коммуникативную ориентацию. Кроме того, психология и методика должны быть нацелены на создание благоприятных условий для приобретения обучающимися автоматизированных навыков максимально быстрой замены и адекватной трансформации коммуникативных единиц родного языка в форму иностранного языка в рамках текстовой коммуникации (микро- и макроконтраста).

Наряду с усилением прагматических (практических) аспектов обучения иностранному языку специальности, ориентированных на его реальное использование, особое внимание в современных методических исследованиях уделяется вопросу формирования вторичной языковой личности, способной вступать в межкультурное общение с представителями других культур. Именно эта способность определяется как *коммуникативная компетентность*, и, следовательно, цель практического овладения иностранным языком сводится к формированию, развитию и совершенствованию *коммуникативных компетенций*.

Коммуникативная компетентность – это, кроме всего прочего, способность осуществлять межкультурное общение. В качестве многогранного понятия *коммуникативная компетентность* включает комплекс компонентов (составляющих).

Большинство современных исследователей выделяют следующие ее составляющие лингвистическую, прагматическую (социо-прагматическую), социокультурную (лингвострановедческую), дискурсивную, паралингвистическую и т.д. Например, Л.С.Каменская считает целесообразным их сведение в три группы: 1) лингвистическую, 2) речевую (прагматическую), 3) социокультурную [14, 13].

Нам представляется самодостаточной классификация субкомпетенций коммуникативной способности (по ван Эку), оптимально сведенная нами в две группы, соответствующие двум уровням спроектированной авторской инвариантной циклической модели усвоения студентами знаний, навыков и умений профориентированного и профессионального учебного общения на иностранном языке специальности с введением третьей группы лингводидактической компетенции (ЛДК).

1. Лингвокоммуникативная компетенция (ЛКК), включающая лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную и стратегическую субкомпетенции.

2. Лингвострановедческая компетенция (ЛСК), объединяющая социокультурную и социальную субкомпетенции.

3. Лингводидактическая компетенция (ЛДК), состоящая из ЛДК1 и ЛДК2.

Взаимодействие компетенций *речедеятельностного* характера (**1-я лингвокоммуникативная группа компетенций**) направлено на интенсивное формирование **лингвокоммуникативных** знаний, умений и навыков лингвистического, социолингвистического и дискурсивно-стратегического планов профориентированного общения, включая параллельное формирование **лингводидактической компетенции 1 (ЛДК1)** по соответствующим составляющим коммуникативной компетентности обучающихся.

В свою очередь, взаимодействие компетенций *коммуникативного* характера (**2-я лингвострановедческая группа компетенций**) ориентировано на активное развитие и совершенствование социокультурных контекстно-фоновых знаний и прагма-социо-культурных умений и навыков профессионального общения, включая также параллельное развитие и становление **лингводидактической компетенции 2 (ЛДК2)** по соответствующим составляющим коммуни-

кативной компетентности обучающихся.

При этом следует учитывать речевую и коммуникативную ориентацию составляющих компонентов коммуникативной компетентности, которые могут быть положены в основу уровня проектирования и моделирования процесса владения (конструирования) – овладения (реализации) будущими специалистами иноязычным профориентированным и профессиональным общением на творческом уровне самоактуализации личности.

Классификация речевой и коммуникативной компетентности по ее составляющим – 1. лингвокоммуникативной и 2. лингвострановедческой компетенциям – произведена в соответствии с лингводидактической адекватностью содержания входящих в них коммуникативных компетенций, т.е. умений проектирования и моделирования учебной деятельности по усвоению иностранного языка специальности как средства общения на этапах конструирования (употребления) и реализации (применения) отдельных и текстовых иноязычных высказываний в профориентированном и профессиональном контекстах обучения.

Взаимодействие компетенций речедетельностного характера в рамках лингвокоммуникативной группы коммуникативной способности направлено на формирование лингвокоммуникативных знаний, умений и навыков лингвистического, социологического и дискурсивно-стратегического плана профориентированного общения. Взаимодействие компетенций коммуникативного характера в рамках лингвострановедческой группы ориентировано по принципу взаимной дополнительности на развитие и совершенствование контекстно-фоновых знаний и прагма-социо-культурных лингвострановедческих умений и навыков профессионального общения.

Здесь уместно уточнить определение коммуникативной компетенции. Под *коммуникативной (речевой) компетенцией* понимается нами совокупность лингводидактических, лингвокоммуникативных и лингвострановедческих знаний, навыков и умений говорящего в практическом использовании языка в изменяющихся коммуникативных ситуациях и условиях речетворче-

ства. Лингвистическая компетенция (термин от Н.Хомского) входит в коммуникативную компетенцию (термин от Л.Хаймза), и под коммуникативной компетенцией понимается владение лингвистической компетенцией, т.е. определенной суммой сведений языкового характера, умениями соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, а также способность организовывать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания [4, 16]. Опираясь на терминологию А.В.Воловик, Н.И.Гез, Л.Хаймза, Н.Хомского, ван Эка и произведенную в исследовании классификацию субкомпетенций коммуникативной способности, или компетентности, сделаем попытку выделения уровней формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе овладения иностранным языком специальности, соответствующим процессам и результатам учебно-коммуникативной деятельности на иностранном языке. Это: 1) *употребление, конструирование, речепроизводство* профориентированных высказываний с результатом *владения* профориентированными знаниями, речевыми навыками и умениями учебного коммуникативного общения при наличии текущего обучающего контроля и взаимоконтроля с элементами самоконтроля и 2) *реализация* коммуникативных актов в условиях, адекватных профессиональной коммуникации с результатом овладения профессиональными знаниями, коммуникативными навыками и умениями профессионального общения при наличии промежуточного обучающего контроля, взаимо- и самоконтроля, порогового и итогового контроля (см. рис. 1).

Уровни		Учебно-коммуникативная деятельность на иностранном языке специальности	Знания, умения, навыки	Контроль обучения
I пороговый уровень	1. Лингвокоммуникативная а) лингвистическая б) социолингвистическая в) дискурсивная г) стратегическая	<u>Процесс</u> : профориентированное учебное общение – конструирование / речевое производство / употребление рецептивно-продуктивной речи в учебных ситуациях общения <u>Результат</u> : владение субкомпетенциями лингвокоммуникативной компетенции и элементами лингвострановедческой компетенции в условиях учебно-речевых ситуаций профориентированного общения	Профориентированные знания / речевые навыки и умения учебного коммуникативного общения	Текущий обучающий контроль / взаимоконтроль / элементы самоконтроля
	↓↑		↓↑	↓↑
II пороговый уровень	2. Лингвострановедческая а) социокультурная б) социальная	<u>Процесс</u> : профессиональное общение – реализация коммуникативных актов в ситуативном профессиональном контексте, адекватном условиям реальной профессиональной коммуникации <u>Результат</u> : овладение субкомпетенциями лингвокоммуникативной и лингвострановедческой компетенций в условиях типичных ситуаций реального профессионального общения на иностранном языке специальности	Профессиональные знания / коммуникативные навыки и умения профессионального общения	промежуточный обучающий контроль / взаимоконтроль / самоконтроль / пороговый / итоговый контроль

Рис. 1. Уровни формирования компетенций коммуникативной компетентности обучающихся в процессе овладения иностранным языком специальности

Предпринятое в исследовании уточнение терминологического аппарата исследования позволило построить общую идеальную гармонизированную инвариантную циклическую интегративную модель формирования, развития и совершенствования знаний, умений и навыков коммуникативных компетенций речевой и коммуникативной компетентности у студентов высшей школы по иностранному языку специальности в соответствии с этапами речемыслительной, речевой и коммуникативной деятельности на уровнях развития и совершенствования творческой самоактуализации личности. Модель позволяет рассмотреть в динамике взаимообусловленность взаимодействий профориентированных знаний, осознаваемых и автоматизированных речевых навыков и умений в их циклическом переходе по спирали в профессиональные знания, осознаваемые и автоматизированные коммуникативные навыки и умения при стратегическом направлении развития *от формирования первого порогового уровня речевой компетент-*

ности с элементами коммуникативной компетентности к развитию и совершенствованию коммуникативной компетентности на втором пороговом уровне (рис. 2, см. в конце статьи).

При этом исходными являлись следующие теоретико-методологические положения.

Процесс обучения иностранных языков состоит из двух компонентов: 1) приобретения знаний, 2) развития умений и навыков (знания формируются в результате предметных действий, которые после усвоения становятся умениями, а по мере их автоматизации – навыками). Навык есть автоматизированный компонент сознательно выполняемой деятельности.

В психологии и методике различают два вида умений: первичные простые умения, т.е. умения, связанные с сознательным выполнением какого-либо действия при концентрации на этом действии произвольного внимания, и вторичные сложные умения, при которых определенные действия выполняются автоматически. Чтобы

овладеть вторичным умением обучающиеся должны обладать навыками пользования языковым материалом. В процессе практики, т.е. выполнения упражнений, первичные осознаваемые умения переходят в автоматизированные навыки. Следовательно, умение представляет собой деятельность обучающихся по выбору необходимого языкового материала из всего усвоенного в соответствии с ситуацией общения. Такое умение называется методистами речевым, а учебный процесс делится на две фазы: усвоение языкового материала и формирование речевых умений [см. 21].

Вторая фаза процесса обучения – это формирование коммуникативных умений в условиях, приближенных к реальному общению с переключением внимания обучающихся на содержание высказывания. Итак, усвоение иностранного языка – это интеллектуально-познавательный деятельностный механизм приобретения, "присвоения" (термин А.Н.Леонтьева) совокупности знаний, значений, способов действий и соответствующих умений и навыков, социокультурного опыта, нравственно-этических норм, правил речевого и коммуникативного поведения изучающих иностранный язык. Усвоение знаний является центральной частью процесса обучения. По определению С.Л.Рубинштейна, в него включаются восприятие, осмысление, запоминание и овладение учебным материалом, которое дает возможность обучаемым свободно им пользоваться в ситуациях общения. Овладение учебным языковым материалом дает возможность оперировать им в целях обучения, применяя его на практике. За осмыслением следует переосмысление, практика использования и свободное воспроизведение. "Уточняя, формируя свою мысль, человек формирует ее; вместе с тем он прочно ее запечатлевает" [24, 462]. Это положение оценивается И.А.Зимней как основополагающее для организации усвоения, однако касается, в первую очередь, оперирования родным языком [12, 237]. Причем И.А.Зимняя отмечает, что навык занимает одно из центральных мест в процессе усвоения [там же, с. 240].

Навык – это способность, означающая совершенство, или автоматизм, выполнения действия при отсутствии направленного контроля

сознания. Навык отличается стандартизованностью, стабильностью, быстротой и качеством исполнения. По Л.Б.Ительсону, этапы развития навыка суть проекция общей схемы процесса усвоения знаний и выработки действий (умений). На подготовительном (аналитическом) этапе после ознакомления с приемом выполнения соответствующей операции речевого действия навык отличается сознательным, но еще неумелым, неточным и не вполне контролируемым характером выполнения. На стандартизирующем (синтетическом) этапе происходит автоматизация навыков как элементов действия с повышением качества исполнения, переносом внимания на результат операции, улучшением контроля за слиянием операций в действие. На варьирующем (ситуативном) этапе развития навыка при пластической приспособляемости к ситуации происходит овладение автоматизированностью выполнения навыка и произвольным регулированием характера речевого действия [13, 243]. Как отмечал С.Л.Рубинштейн, диалектическая природа навыка выражается в том, что навык "...есть единство автоматизма и сознательности, устойчивости и изменчивости, фиксированности и лабильности" [цит. по: 23]. Е.И.Пассов также пишет о сознательности как свойстве навыка, особенно речевого, и о том, что "...оно внутренне присуще ему. Но в процессе функционирования навыка сознательность как бы скрыта за его автоматизированностью... Когда нарушается автоматизированность или она недостаточна, сознание переключается на навык, на способ действия, и вся деятельность застопоривается... Диалектическая противоречивость навыка в том и заключается, что, будучи сознательным, он функционирует подсознательно". Способ действия может стать объектом осознания в определенный момент. Этой предпосылкой и объясняется "...потенциальная корригируемость навыка, т.е. способность говорящего к самоконтролю" [23, 22].

Итак, механизмом усвоения иностранного языка является перенос, в основе которого лежит обобщение принципов, программ, способов действий, знаний, умений и навыков при опоре на родной язык и понимание стратегий овладения иностранным языком. Владение иностран-

ным языком характеризуется готовностью, легкостью, скоростью актуализации знаний, их полнотой и системностью. Показателем усвоения иностранного языка служат характеристики осознаваемых и автоматизированных речевых и коммуникативных действий и операций через осознаваемые и автоматизированные умения и навыки на уровнях владения и овладения иностранным языком на творческом уровне самоактуализации личности обучающегося.

Целесообразность выделения целевых этапов обучения иностранному языку – употреблению и общению – была отмечена А.А.Леонтьевым в Предисловии к упомянутой ранее монографии Л.Ш.Гегечкори [9, 3-35]. При этом А.А.Леонтьев указывает на формирование навыков при употреблении, а умений - в общении. Последнему упрощенному представлению процесса усвоения иностранного языка вряд ли можно следовать.

На наш взгляд, рассмотрение процесса усвоения иностранного языка получает полную интерпретацию в рамках авторской инновационной инвариантной циклической интегративной модели обучения студентов с учетом диалектического характера этапа формирования осознаваемых знаний и умений и автоматизированных навыков на уровне употребления иноязычной профориентированной речи при переходе на этап развития и совершенствования осознаваемых знаний и автоматизированных навыков и умений на уровне применения иностранного языка специальности в профессиональной коммуникации.

Функционирование учебной коммуникативной деятельности рассматривается в двух сферах.

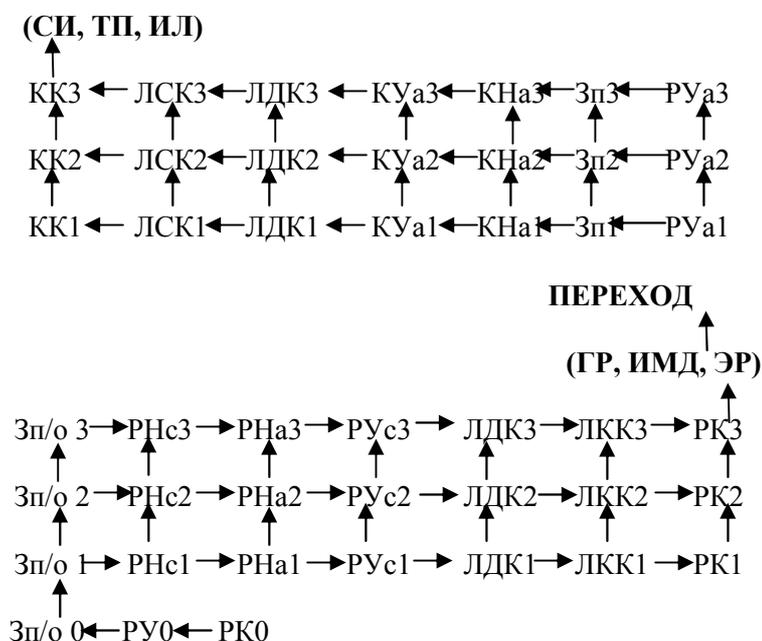
Во-первых, в среде профориентированного учебного речевого общения, т.е. в контексте конструирования, или речепроизводства, т.е. употребления рецептивно-продуктивной речи на следующих этапах учебного занятия (при презентации учебной информации, синтетической речемыслительной и речевой деятельности, а также в процессе активизации аналитической мыслительной и речевой деятельности с элементами синтеза).

Во-вторых, это функционирование происхо-

дит в сфере профессионального учебного общения, или реализации, т.е. применения продуктивных коммуникативных актов на дальнейших этапах учебного занятия (при реактивации синтетической речемыслительной и коммуникативной деятельности, а также на этапе практики профессионального общения - контроля синтетической речемыслительной и коммуникативной деятельности с элементами анализа).

На рисунке 2 (см. в конце статьи) показан трехзвенный виток циклической инвариантной модели формирования, развития и совершенствования профориентированных и профессиональных знаний, осознаваемых и автоматизированных навыков и умений, с одной стороны; речевой компетентности и ее составляющих (лингвистической, социолингвистической, дискурсивной и стратегической) коммуникативных компетенций, с другой; коммуникативной компетентности и ее составляющих (социокультурной и социальной) коммуникативных компетенций; а также составляющих лингводидактической компетентности, с третьей.

Движение и переход характеристик профориентированного учебного речевого общения в соответствующие характеристики профессионального коммуникативного общения, включая уровни творческой самоактуализации (ТСА) – ГР (гармонического развития), ИМД (интеллектуально-мыслительной деятельности), ЭР (эмоциональной рефлексии) и СИ (социальной интегрированности), ТП (творческого потенциала), ИЛ (индивидуализации личности) – происходит в порядке представленных ниже последовательностей (снизу вверх):



В последовательности указан переход между I и II сферами организации учебной речевой и коммуникативной деятельности студентов с циклическим восхождением от профориентированных к профессиональным знаниям, трансформацией осознаваемых и автоматизированных речевых навыков в автоматизированные коммуникативные навыки и осознаваемых речевых умений в автоматизированные речевые, а также в осознаваемые и автоматизированные коммуникативные умения, включая интеграцию лингвокоммуникативной и лингвострановедческой компетенций в рамках перехода, или трансформации, речевой компетентности в коммуникативную.

Инновационным стержнем предлагаемых в исследовании методологии и методики проектирования и моделирования интегративной технологии усвоения иностранного языка специальности студентами высшей школы являются возможности эффективного формирования автоматизированных речевых и коммуникативных умений как составляющих процесса профессионального общения, развития и совершенствования лингводидактической, лингвокоммуникативной и лингвострановедческой компетенций в рамках инвариантной циклической модели образовательно-воспитательного процесса.

Синтез концептуальных идей и теоретических положений, рассматривавшихся ранее,

служит здесь основой для проектирования и моделирования процесса коммуникативного обучения иностранному языку специальности студентов высшей школы с позиций коммуникативно направленной гуманистической педагогики. В рамках интегративного подхода моделирование является инструментом и результатом применения адекватной образовательной стратегии и обеспечивает 1) профессиональную трансформацию речевого опыта обучающихся в процессе взаимодействия с преподавателем и друг с другом, 2) успешное осуществление вузовской профессионально ориентированной учебно-коммуникативной деятельности и 3) формирование, наряду с профессионально-деятельностной, лингводидактической, лингвокоммуникативной и лингвострановедческой компетенций.

Реализация идей гуманизации, гуманитаризации, коммуникативности и профессионализации в разработке лингводидактических основ обучения иностранному языку специальности возможна, если ее основу образуют следующие концептуальные положения интегративного подхода к формированию коммуникативной компетентности будущих специалистов на творческом уровне самоактуализации, определяющие методику и содержание исследования:

- взаимодополнительность и взаимосвязь компонентов учебной деятельности на основе

соединения обучения теории профессионального языка с практическими индивидуальными потребностями и ценностными ориентациями студентов согласно установившимся социальным приоритетам как способам качественно-количественного прогресса обучающихся в процессе учебного труда, воспитания и самовоспитания;

- использование возможностей 1) организации совместной учебной коммуникативной деятельности на иностранном языке специальности на уровне партнерства и сотрудничества, 2) активного взаимодействия преподавателя и студентов, а также студентов между собой и 3) обобщения потенциала инновационной деятельности участников профориентированных и профессиональных коммуникативных актов;

- гармоническое развитие личности обучающегося, 1) владеющей адекватными иноязычному профессиональному общению коммуникативными знаниями, умениями и навыками и 2) способной к вариативной трансформации коммуникативной компетентности и адаптации к условиям деятельности в новой образовательно-профессиональной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л.Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
2. Борозенец Г.К. Инновационные технологии суггестивно-коммуникативного обучения иноязычному профессиональному общению на аутентичном учебном материале: Монография / Г.К.Борозенец. – М.: НТЦ “Развитие”; Голыятти: ТГУ, 2001. – 90 с.
3. Борозенец Г.К. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов: Интегративный подход: Монография / Г.К. Борозенец - Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2003. – 248 с.
4. Воловик А.В. Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам в методических системах Великобритании и США / А.В.Воловик // Коммуникативно ориентированная методика обучения иностр.

языкам в высш. школе. – М.: МГПИИЯ им. М.Тореза, 1983. – Вып. 222. – С. 14-28.

5. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии / Л.С.Выготский // Собр. соч.: В 6 т. - Т. 2. - М., 1982.

6. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Проблемы формирования знаний и умений школьников и новые методы обучения в школе / П.Я.Гальперин, А.В. Запорожец, Д.Б.Эльконин // Вопросы психологии. - № 5, 1963.

7. Гальскова Н.Д., Соловцова Э.И. К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы / Н.Д.Гальскова, Э.И.Соловцова // Иностр. языки в школе. – 1991. - № 3. – С. 31–35.

8. Гановски Л. Влияние некоторых суггестологических средств на объем кратковременной памяти / Л.Гановски // Интенсивные методы обучения иностр. языкам. - Янв. 1974 г. – М.: МГПИИЯ им. М.Тореза, 1973. – С. 30.

9. Гегечкори Л.Ш. К проблеме интенсификации процесса обучения взрослых иноязычной речи (на материале экспериментальной работы Лаборатории новых методов обучения иностр. языкам) / Л.Ш.Гегечкори. – Тбилиси, 1975. – 297 с.

10. Гегечкори Л.Ш. Системный подход к обучению языкам взрослых / Л.Ш.Гегечкори // Методы интенсивного обучения иностр. языкам. – М., МГПИИЯ им М.Тореза, 1979. – Вып. 5. – С. 63-76.

11. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. – М.: Харвест, 1997. – 800с.

12. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя. – 2-е изд. доп. – М.: Логос, 1999. – 383 с.

13. Ительсон Л.Б. Учебная деятельность ее источники, структура и условия / Л.Б.Ительсон // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг.; Под ред. И.И.Ильцова, В.Я.Ляудис. – М., 1981. – С. 189-193.

14. Каменская Л.С. Коммуникативно ориентированное обучение. Основные характеристики и актуальные проблемы / Л.С.

- Каменская // Коммуникативная ориентированность обучения иностр. языкам в неяз. вузе. – М.: МГЛУ, 1998. – С. 7-22.
15. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А.Китайгородская. – М.: Изд-во Москов. ун-та, 1986. – 173 с.
16. Китайгородская Г.А. Основные положения Метода Китайгородской // Предисловие к учебнику Н.Б. Савинкиной “Интенсивный курс немецкого языка для деловых людей” / Г.А.Китайгородская. – М.: Науч.-образоват. Центр “Школа Китайгородской”, 1995. – С. 7-17.
17. Колшанский Г.В. Лингво-методические аспекты интенсификации обучения иностранным языкам / Г.В.Колшанский // Методы интенсивного обучения иностр. языкам. – М.: МГПИИЯ им. М.Тореза, 1979. – Вып. 5. – С. 5-15.
18. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н.Леонтьев. – М.: МГУ, 1981. – 575 с.
19. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. / А.Н.Леонтьев; Под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко, А.А.Леонтьева, А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 392. – Т. 2. – С. 320.
20. Михайлов Л.М. Коммуникативная грамматика немецкого языка / Л.М.Михайлов. – М.: Высш. школа, 1994. – 256 с.
21. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А.А.Миролюбова, И.В.Рахманова, В.С.Цетлин. – М.: Просвещение, 1967. – 503 с.
22. Основни доклади и резюмета // I Международен симпозиум по проблеми на сугестологията, Варна, 5-10 юния 1971. - София, 1971. – 186 с.
23. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И.Пассов. – М.: Рус. язык, 1977. – 214 с.
24. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М., 1946. – 704 с.
25. Шейлз Д. Коммуникативность в обучении современным языкам / Д. Шейлз // Совет Европы Пресс, 1995. – 350 с.
26. Fuhr G. Bausteine Fachdeutsch für Wissenschaftler. Grammatik des Wissenschaftsdeutschen / G.Fuhr. – Heidelberg: J. Groos Verlag, 1989. – 86 S.

