

4. **Глобальные** тенденции развития человечества до 2015 г. / под ред. К. Жвакина ; пер. с англ. М. Леоновича. – Екатеринбург : У-Фактория, 2002. – 119 с.
5. **Тоффлер Э.** Шок будущего. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Toff_Shok/index.php (дата обращения: 23.07.2010).
6. **Гальскова Н. Д., Гез Н. И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие. – М. : Академия, 2007. – 336 с.
7. **Плоткин В. Я.** Как устроен английский язык? – Новосибирск, 2004. – 56 с. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.alleng.ru/d/engl/engl07.htm> (дата обращения: 20.05.2010).
8. **Паолилло Д., Пимьента Д., Прадо Д.** Измерение языкового разнообразия в Интернете : сб. / пер. с англ. Е. В. Малявской ; ред. русского издания Т. А. Мурована. – М. : МЦБС, 2007. – 118 с. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ifar.ru/library/book219.pdf> (дата обращения: 23.07.2010).
9. **Тер-Минасова С. Г.** Война и мир языков и культур : учеб. пособие. – М. : Слово / Slovo, 2008. – 344 с.
10. **Хантингтон С.** Столкновение цивилизаций. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.modernlib.ru/books/hantington_samyuel/stolknovenie_civilizaciy/read (дата обращения: 31.07.2010).
11. **Елисеева В. В.** Лексикология английского языка : моногр. – СПбГУ, 2005. – 80 с.
12. **Береснева Н. И.** Язык и реальность : дис ... д-ра филос. н. – М. : РГБ, 2007. – 305 с.
13. **Лукач А.** Экономические аспекты языкового неравенства / пер. Ю. Бородиной. – 2007 г. – 27 с. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ecolingvo.com> (дата обращения: 28.12.2009).

УДК 80 + 811'38 + 37.0

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В. А. Дмитриенко, К. С. Лелюшкина (Томск)

В настоящий момент существует множество позиций относительно того, какими должны быть технологии обучения иноязычному общению. Авторами разработано инновационное направление обучения продуктивному, оригинальному, неподготовленному высказыванию с первого этапа развития умений в устно-речевом общении. Данное направление не является альтернативой, а тесно взаимосвязано с представленными в научной литературе концепциями.

Ключевые слова: *инновационное обучение, коммуникативная компетенция, технологии обучения иноязычному общению.*

Дмитриенко Валерий Александрович – доктор философских наук, профессор Института теории образования Томского государственного педагогического университета.

634041, Томск, Комсомольский просп, 75

E-mail: [1 kira73@mail.ru](mailto:1kira73@mail.ru)

Лелюшкина Кира Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка Томского политехнического университета.

634050, г. Томск, пр. Ленина, д. 30.

E-mail: [1 kira73@mail.ru](mailto:1kira73@mail.ru)

THE PROBLEM OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION IN MODERN EDUCATION SYSTEM

V. A. Dmitrienko, K. S. Lelyushkina (Tomsk)

Presently there exist numerous points of view on the conceptions and technologies of teaching foreign language communication. We have developed an innovational direction of teaching the productive and original non-prepared speech from the first step of mastering oral communication skills. This direction is not an alternative but is interconnected with the concepts presented in scientific literature.

Key words: *innovative training, communication, communicative competence, technologies of teaching foreign language communication.*

В связи с изменившимся в последние десятилетия социальным статусом иностранного языка как средства общения и взаимопонимания в мировом сообществе особенно важным становится анализ и пересмотр исследований в этой области.

Для современного процесса преподавания иностранных языков в эпоху смены образовательной парадигмы характерно разнообразие концепций, промотирующих формирование коммуникативной компетенции и определяющих методы, формы и приемы обучения. Можно выделить четыре направления: коммуникативное, личностно ориентированное, деятельностное, культурологическое, приоритетами которых являются, соответственно, общение как сущность обучения, субъектность, деятельностный характер обучения, социокультурный компонент.

Коммуникативное направление имеет богатую историю – как в теоретическом плане, так и в практических разработках. Коммуникативность, положенная в основу усвоения для образовательной дисциплины «иностраный язык» в Липецкой методической школе, позволила вывести обучение не только на более высокий уровень владения иностранным языком, но и поставить более «высокие цели» в концепции коммуникативного иноязычного образования. Коммуникативный метод Липецкой школы (Е. И. Пассов), суггестокibernетический (В. В. Петрусинский, Е. Г. Розанова), коммуникативно-когнитивный (И. Э. Риске, С. Ф. Шатилов), метод активизации возможностей личности и коллектива (Г. А. Китайгородская) – ориентированы на организацию усвоения иностранного языка, освоения иноязычной культуры посредством создания условий, приближающихся к естественной коммуникации (В. В. Бужинский (произношение), Е. К. Гизерская, Л. А. Карева, Т. В. Кондратьева, Б. И. Рубинская (отбор и организация материала), А. М. Стояновский (устная речь), Л. А. Чернявская и др.). Для суггестокibernетического метода характерно поэтапное овладение коммуникативной компетенцией и видами речевой деятельности на иностранном языке (Е. Г. Розанова).

Личностно ориентированная парадигма образования (И. С. Якиманская, Б. В. Бондаревская, М. Н. Берулава, В. В. Сериков, Г. Б. Корнетов, В. И. Орлов, П. И. Пидкасистый и др.) характеризуется отношением к учащемуся как субъекту обучения, центральностью его позиции и «означает

субъектную направленность процесса при активности субъекта» [1]. Так, например, метод Г. А. Китайгородской, будучи коммуникативным по способу организации учебной деятельности, способствует активности личности в педагогическом процессе. В рамках личностно ориентированного направления можно говорить о развивающем обучении (Р. П. Мильруд, И. А. Захарченко, С. В. Юткина), лингводидактической модели языковой личности (Ю. Н. Караулов), «вторичной языковой личности» (И. И. Халеева, Н. Д. Гальскова, Е. Н. Хром, О. Л. Кузнецова, И. Э. Риске, О. Ф. Васильева, Н. В. Еременко).

Личностно-деятельностное направление (И. А. Зимняя и ее школа: В. А. Малахова, О. М. Моисеева, С. В. Юткина, Г. А. Овсянникова) характеризуются ориентацией на деятельность субъектов обучения. Они рассматривают деятельность – предметную и духовную – как основной механизм новообразований в формирующемся человеке и обращены к условиям, при которых деятельность выполняет эти функции. Главным при таком подходе является организация самого учебно-воспитательного процесса как определенной деятельности обучающихся «в решении ими специально подготовленных учителем учебно-коммуникативных задач на основе учета индивидуально-психологических особенностей субъектов педагогического взаимодействия и направленной на развитие учащихся» [1] в единстве личностного и деятельностного компонентов, прорабатываемых как со стороны обучающего, так и с позиции ученика. Метод проектов (Е. С. Полат, Т. А. Сахарова, В. В. Копылова, И. И. Скворцова) определяется как целенаправленная, в целом самостоятельная деятельность учащихся, осуществляемая под гибким руководством преподавателя, направленная на решение исследовательской или социально значимой проблемы и на получение конкретного результата в виде материального и идеального продукта (речевое содержание). Проблемный метод (Е. В. Ковалевская, М. И. Махмутов) рассматривается как стратегия организации учебной и коммуникативной деятельности, нацеленная на стимулирование самостоятельного поиска по усвоению знаний путем решения проблемных задач и продуцирования иноязычных высказываний в процессе разрешения проблемных речевых ситуаций. Внедрение проблемности в учебную деятельность организуется через разработку проблемных задач, через проблематизацию определенных аспектов обучения, в том числе формирования умений в общении (Е. В. Ковалевская).

Культурологический компонент по-разному представлен в диалоге культур (О. Ф. Васильева, О. Л. Кузнецова, Ю. Ю. Дешериева и др.), лингвострановедческой (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, О. А. Бондаренко, С. М. Кулаева и др.), коммуникативно-этнографической (М. Вуган, G. Morgan), культурно-аксиологической (И. Я. Анашкина), социокультурной (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, В. В. Сафонова, М. С. Каган и др.), лингвокультурологической (И. И. Халеева, М. А. Суворова, И. А. Цатурова и др.) парадигмах обучения. Особенным является то, что культура вводится как объект обучения иностранному языку и рассматривается как основное содержание обучения, наряду с языком. Это динамично развивающееся направление в обучении иностранным языкам. Коммуникативная методика преподавания вторых неродных и иностранных языков одной

из первых подошла к пониманию огромной важности социокультурного образования для обучения межкультурному взаимодействию, а затем и общению. Анализ культурологического направления показал, что данный компонент в содержании обучения позволяет ввести учащегося в пространство иноязычной культуры и резко по-вышает мотивацию учения, стимулируя его познавательную деятельность. Культурная ориентация проявляется в следующих целях: обучение иноязычной культуре (Е. И. Пассов, В. В. Бужинский, Е. К. Гизерская, Л. А. Карева и др.), соизучение языка и культуры (В. В. Сафонова), обучение иностранному языку на основе сопоставления иноязычной и родной культур (В. П. Кузовлев, М. А. Миролюбов), овладение языковой картиной мира (Ю. Н. Караулов, И. И. Халеева, Н. Д. Гальскова), формирование социокультурной компетенции как совокупности знаний, умений, способностей и качеств личности, которые обеспечивают общение на иностранном языке в соответствии с нормами речевого поведения носителей культуры (Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, С. Г. Тер-Минасова, В. П. Фурманова и др.) или как коммуникативной квалификации обучающихся на уровне межкультурного общения.

Представленные теоретические положения выступают в качестве основы для решения вопросов об отборе, способах предъявления и тренировки языкового и речевого материала, выбора форм организации обучения, выстраивании этапизаций развития речевых умений. Анализируя концептуальные положения обучения иноязычному общению, мы выявляем достаточную научную разработанность системных компонентов обучения (принципы, цели, содержание и др.) и, в то же время, значимые недостатки внутри отдельных из них: разноположенность принципов обучения, тенденцию к расширению поля включаемых в содержание обучения элементов, приводящую к его разноплановости. При всем обилии теоретических знаний вне рассмотрения остается вопрос продуктивности и оригинальности устно-речевого содержания, определяющий специфику представленных методик.

В научной литературе существуют различные точки зрения на проблему уровневой организации обучения устной экспрессивной речевой деятельности. Наиболее актуальными и популярными можно считать работы С. Ф. Шатилова, Е. И. Пассова, И. Л. Бим, Л. И. Комаровой, И. Ю. Мулиной.

С. Ф. Шатилов, предлагая два этапа обучения диалогической и монологической формам общения, развитие элементарных умений и совершенствование умений, соотносит их со ступенями обучения иностранному языку в школе. Первый этап соответствует младшей и частично средней, а второй этап средней и старшей ступеням обучения [2].

Е. И. Пассов, выделяя два этапа, неспециальный и специальный, посвящает их соответственно формированию и совершенствованию речевых навыков, входящих составными компонентами в умения говорения, и специальному развитию умений в диалогической и монологической речи [3].

Л. И. Комарова, рассматривая концепцию четырехступенчатой работы над текстом как «направленной на его использование в устной экспрессивной речи» и считая, что она «может быть положена в основу» обучения личностно ориентированному общению на основе текстов, оправды-

вает четыре этапа: рецептивный; репродуктивный; репродуктивно-продуктивный; продуктивный [4].

И. Ю. Мулина разработала три этапа совершенствования устной монологической формы общения: рецептивную, экспрессивно-репродуктивную и экспрессивно-продуктивную. Только на продуктивном этапе осуществляется обучение подготовленной и спонтанной контекстной и контекстно-ситуативной речи в групповом и парном общении [5].

Таким образом, существующий уровневый подход предполагает отдельный этап работы с языковым и речевым материалом, над формированием лексико-грамматических навыков, необходимость последовательного развития рецептивных, репродуктивных, репродуктивно-продуктивных и только затем на последнем уровне – продуктивных умений в устно-речевом общении.

Анализ сложившихся взглядов на обучение иностранному языку и педагогического эксперимента позволил выявить направления модернизации языкового образования и задать рамки исследования. Разнообразие концептуальной инновационной палитры, методический плюрализм однозначно способствуют совершенствованию коммуникативного уровня. При этом практика обучения немецкому, английскому и французскому языкам на базе изученного (результаты вступительных экзаменов в вузы, экзаменов на первых, вторых курсах, педагогическая практика студентов в школе, экспертные оценки) свидетельствует о недостаточном владении учащимися умениями понимания устной и письменной форм общения, порождения оригинального высказывания. Исследуя асимметрию в продуктивно-речевой компетенции и ее конкретное воплощение в базовых курсах, приходим к выводу об актуальности следующих противоречий: между насыщенным, обогащающимся методическим опытом и устойчивой теоретической и методологической базой, не обеспечивающей научные основания этого опыта; между потребностями общества в специалистах, владеющих иностранным языком на уровне свободного, самостоятельного речевого содержания, и методами практической педагогики, которые не гарантируют достижения такого уровня.

На наш взгляд, выходом из проблемной ситуации может стать разработка концепции и реализация инновационной технологии продуктивно-речевого обучения личностно ориентированному общению, которая является не альтернативой традиционной системе образования, а ее естественным продолжением и развитием. Данная проблема не рассматривалась под таким углом зрения и не нашла должного отражения в фундаментальных исследованиях. В то время как специфика личностно ориентированного общения, диалогичного, интерактивного и перцептивного по своей природе, предполагающего учет индивидуально-психологических особенностей учащихся, предопределяет и промотирует разработку концепции и технологии развития речевых умений в продуктивном устном высказывании. Актуальность разрешения данной проблемы определяет тему исследования и его цель: создание концепции и технологии обучения иноязычному личностно ориентированному общению.

На этом этапе следует рассмотреть характеристики данной разновидности общения. Личностными Б. Ф. Ломов называет такие формы комму-

никации, в которых предмета деятельности, внешнего по отношению к взаимодействию репликантов, нет, или же он играет лишь инструментальную роль [6]. Движущей силой личностно ориентированного общения является та ценность, которую собеседники представляют друг для друга. Такая коммуникация возникает в случаях социального, интеллектуального, эмоционального «заражения», а не тогда, когда подключение речевого контакта наиболее экономно, процессуально необходимо, является единственным средством успешного выполнения деятельности. Объекты, которые так или иначе вовлечены в процесс взаимодействия, играют лишь роль посредников или знаков, на языке которых субъекты раскрывают себя друг другу. Они идут вглубь, все полнее и точнее моделируя коммуникативно значимые особенности и понятийные возможности вербальных партнеров. Личностно-ориентированная коммуникация возможна, когда люди, общаясь, видят друг в друге не социальное положение, официальный статус, должность и т. п., а человека, личность со всеми ее свойствами и качествами, ее самоценность, самобытность, субъектный опыт.

В обучении следует учитывать, что при одинаковых социально-коммуникативных задачах средства и протекание процессов общения могут быть различными в зависимости от их психологической ориентации. Личностно ориентированная коммуникация представляет собой беседу, роли говорящего и слушающего постоянно меняются. Для этой разновидности общения характерны такие формы, как обмен впечатлениями, суждениями, выражение собственного мнения или оценки в связи с полученной информацией. В процессе вербального взаимодействия можно наблюдать инверсию, грамматическую и лексическую недоговоренность, употребление упрощенных и эллиптических синтаксических конструкций, более эмоциональное интонационное оформление высказывания – все вышеназванные характеристики личностно ориентированного общения приближают его к нормам разговорной речи. Компенсацией указанных отклонений, обеспечивающей взаимопонимание, является использование мимики, жестов, выражающих эмоции и составляющих возможность взаиморегуляции речевого и неречевого поведения репликантов. Это предопределяет наличие большого количества интерпретаций, оценок, собственных примеров, сравнений, выводов, риторических вопросов.

Такое общение является совершенно необходимым условием бытия людей, без него невозможно полноценное формирование у человека ни одной психической функции, процесса, а также психических свойств и всей личности в целом. Каждый участник диалогового воздействия реализует свою индивидуальную позицию и вносит творческий вклад в содержание результатов взаимодействия. Позиция субъекта может измениться в ходе беседы, поскольку в процессе разрешения речевой ситуации ее участники открывают для себя и осознают новый личностный материал, что позволяет им поднять их «психическое содержание» на новую ступень. При этом духовное раскрытие себя другому, усвоение его ценности, приобщение к его внутреннему миру сочетается с осознанием своей уникальности, отличия от партнера, с обретением внутренней целостности и независимости.

Таким образом, нами заявлена проблема исследования, определены его тема и цель: реализация продуктивности при обучении иноязычному общению с тем, чтобы каждый обучающийся мог говорить в соответствии со своими коммуникативными намерениями и личными потребностями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 1991. – 74 с.
2. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку. – М., 1986.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1991.
4. Комарова Л. И. Текст как основа обучения личностно ориентированному общению в старших классах средней школы : дис. ... канд. пед. наук :13.00.02. – М., 1992. –130 с.
5. Мулина И. Ю. Теория и организационно-педагогические условия обучения продуктивному общению : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. –М., 2007. – 145 с.
6. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии / под редакцией Е. В. Шорохова. – М., 1975. – 120 с.

УДК: 378 + 37.0 + 13

ПРЕЕМСТВЕННОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ (ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ)

И. С. Волежанина (Новосибирск)

Цель статьи – поиск путей повышения результативности процесса формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности обучающихся в системе непрерывного образования. В исследовании приводится философская трактовка категории преемственности, дается анализ существующих в педагогике подходов и решений обозначенной проблемы. Автор предлагает рассматривать в качестве теоретико-методологического фундамента преемственного формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности комплексный, процессуально-результативный, компетентностный подходы и ряд принципов, учитывающих специфику данного процесса в формате «школа–вуз–центр обучения на предприятии».

Ключевые слова: *преемственность, иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность, подходы и принципы.*

Волежанина Ирина Сергеевна – преподаватель кафедры иностранных языков факультета строительства железных дорог Сибирского государственного университета путей сообщения.
630049, г. Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, д. 191.
E-mail: erarcher@mail.ru