

В.М. Ростовцева

Томский политехнический университет, г. Томск

**ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА
PSYCHOLINGUISTIC BASE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING
TROUGH COMPETENCE APPROACH**

Ключевые слова: психоллингвистика, обучение иностранному языку, подход, структура компетенции

Keywords: directive remark, the communication, the initiator, the dialogue, a social role, a communicative role, a speech situation

Методология обучения любой предметной области знания предполагает строгое соблюдение основ осуществления этого процесса. Психоллингвистические основы обучения иностранному языку рассматриваются, главным образом, с позиции известной теории речевой деятельности: закономерности и особенности порождения речевого высказывания, этапы его конструирования и формы реализации, проблема отбора языкового и речевого материала, а также его методическая организация, выбор единицы обучения, специфика принципов обучения и т.д. Современная образовательная парадигма, провозглашающая ведущую роль компетентностного подхода при его сочетании со многими другими, позволяет ставить вопрос о выявлении возможной корреляции психоллингвистических основ обучения иностранным языкам и сущности указанного подхода, что и составляет цель настоящей статьи. Для достижения поставленной цели нами обозначено две задачи. Во-первых, поскольку компетентностный подход сочетается с другими подходами при формировании разнообразных видов компетенций в процессе обучения иностранному языку (ИЯ), важно уточнить в контексте каких подходов присутствует так называемый «психоллингвистический след», значительно влияющий на качество результирующего продукта обучения, то есть качество речи на ИЯ. Во-вторых, компетенция как ключевое понятие компетентностного подхода, характеризуется собственной структурой, чётко обозначенной с позиций педагогической науки, поэтому важно проанализировать возможную взаимосвязь психоллингвистических основ обучения со структурными компонентами феномена компетенции вообще вне специфики её конкретного вида. Последовательно изложим результаты решения сформулированных задач.

Ведущая функция компетентностного подхода в том, чтобы акцентировать внимание на результате образования, т.е. способности личности действовать в различных практических ситуациях, служить основой формирования и развития феномена компетенций / компетентности. Имеющиеся достижения в области компетентностного подхода в

отечественной педагогике позволяют конкретизировать его характерологические черты: социальная и личностная значимость формируемых знаний, умений и навыков, качеств и способов продуктивной деятельности человека; четкое определение целей профессионально-личностного совершенствования, выраженных в поведенческих и оценочных терминах; наличие четкой системы критериев измерения, которые можно фиксировать, измерять и обрабатывать статистическими методами.

Формирование, совершенствование и развитие компетенций происходит в контексте разнообразных подходов, что во-многом обуславливает собственно типологическое и видовое многообразие самих компетенций, формируемых в учебном процессе. Интерес представляют те подходы, в рамках которых реализация основных положений теории речевой деятельности получает, либо могла бы получить некоторое новое звучание в практике обучения иностранному языку. Поэтому мы обратились к таким подходам, которые непосредственно сочетают лингвистический, личностный аспекты с учетом новой специфики организации учебного процесса по предмету ИЯ. Прежде всего отметим, что в научном плане указанную специфику мы усматриваем в том ракурсе, с позиции которого определяется вектор реализации конкретного подхода: обучающего, обучающегося или особые условия организации их взаимодействия. Остановимся на некоторых из них.

Коммуникативно-компетентностный подход реализует важную функцию – обеспечить использование широкого арсенала разноуровневых средств языка, которыми владеет личность в данный момент, для достижения прагматических целей; актуализировать адаптационные возможности, опыт и способы преобразовательной деятельности. Н.И. Чернова трактует названный подход как «...совокупность общих положений, определяющих логику лингвообразовательного процесса, ориентированного на развитие системного комплекса осведомленности» (Чернова, 2007: 28) и определяет его сущность на примере развития лингвогуманитарной компетентности. В данном случае портрет коммуникативно-компетентностного подхода актуализируется в таких чертах личности как способность оперировать энциклопедическими знаниями, отражающими устройство реального мира, знаниями различных предметных областей, включая область профессиональной деятельности человека, пользование ими с целью установить речевой и текстовой контакт с партнером, поддерживать его или прерывать, соблюдая при этом правила и конвенции общения, принятые в данном социуме.

Личностно-ориентированная парадигма образования требует учитывать многообразие индивидуальных особенностей обучающего и обучающегося, обеспечивать и поддерживать самопроцессы. В этом плане представляет интерес теоретическое обоснование сущности гендерного подхода, представленное в диссертационном исследовании И.А. Загайнова (2007). Гендерные нормы поведения и самоопределения в системе гендерных стереотипов рассматриваются в основном с позиции социализации личности,

однако вне контекста её речевого поведения. Тем не менее цитируемый автор доказывает целесообразность наличия гендерокомфортной образовательной среды и предлагает средства для ее создания как одной из составляющих в реализации личностно-ориентированного подхода профессиональной подготовке современного педагога. Однако в контексте гендерного аспекта лингвистики рассматриваемый нами подход ещё не рассматривался.

Средовой подход, в целом, реализует функцию соотнесения направленности деятельности на изменение и развития предметного окружения с ее результатами, которые оцениваются с точки зрения того, насколько они успешно взаимодействуют с этим окружением. Средовой подход целесообразно воспринимать как совокупность условий окружающей среды, которые, с одной стороны, определяют программу деятельности, включают некоторый банк информации, а с другой, - отвечают интересам субъектов образования. Образовательная среда интерпретируется как вид окружающей среды, факторы которой имеют образовательную природу (Тюмасеева, 2004: 257). Лингвистическая проекция образовательной среды предложена В. А. Сапрыкиным, по мнению которого, эту среду можно трактовать как «...пространство изучения языка как средства человеческого общения, мышления, передачи опыта, знаний; как условие самосознания личности» (Сапрыкин, 2002: 27).

Важная роль принадлежит акмелингвистическому подходу, от нём упоминается в диссертационном исследовании И.В. Леушиной (2003). Его функция заключается в том, чтобы ориентировать обучающихся на достижение наиболее высоких результатов в овладении иностранным языком. Данный подход способствует оптимизации способов структурирования и переструктурирования языкового материала с тем, чтобы стимулировать процесс овладения ИЯ. Благодаря этому достигается реализация творческого потенциала обучающегося в овладении речью на иностранном языке. Принципиально важным следует признать вывод цитируемого автора о том, что возможен комплементарный перенос языковых навыков не только на другие виды деятельности, что исключительно значимо для эффективной организации процесса обучения иностранному языку, но и на другие дисциплины, в том числе на профессиональную деятельность. Данная мысль напрямую указывает на целесообразность принимать во внимание роль ещё одного подхода – интегративного, который ранее не рассматривался в связи с реализацией психолингвистических основ при обучении иностранным языкам.

Интегративный подход стал важным элементом методологического базиса теоретических исследований феномена компетентности. Однако интеграция анализируется с позиции эффективного применения понятийно–концептуального аппарата, методов, единых познавательных средств одной области науки другими, поэтому базируется на переносе идей и представлений из одной области знаний в другую. При этом осознаётся необходимость развивать интегративное мышление, а также формы, средства и методы реализации межпредметных связей. Психолингвистические основы

обучения ИЯ предполагают соответствующее обоснование конкретного направления и принципов организации обучения, отдельных функций языкового и речевого материала. Исследование сущности интегративного подхода в отношении изучения феномена компетенций показало, что указанному подходу присущи такие категории как «принцип», «направление», «функция».

Мы обратились к ситуации развития профессионального педагогического образования на примере языковых вузов и факультетов. В их деятельности принцип интегративности позволяет выстраивать профессионально-педагогическую составляющую подготовки будущих учителей иностранного языка в тесном взаимодействии языкового (в том числе профессионально-ориентированного), психолого-педагогического, акмеологического компонентов. Специфика интеграции иноязычных коммуникативных умений и навыков профессиональной деятельности в процессе формирования ряда компетенций широко представлена в работах Л.Е. Алексеевой, Н.В. Баграмовой, И.А. Зимней, Л.А. Петровской и еще многих ученых, педагогов. Однако новые исследования и практика преподавания иностранных языков свидетельствуют о целесообразности дальнейшего поиска новых граней принципа интегративности во взаимосвязи с психолингвистическими основами обучения ИЯ. С одной стороны, актуально продолжение поиска наиболее эффективных средств формирования иноязычной коммуникативной компетентности в условиях изменившегося современного образовательного процесса. С другой стороны, это востребовано в связи с разработкой моделей формирования новых видов компетенций, например, методической и интерактивной компетенций

Таким образом, проблематика, обусловленная психолингвистическими основами обучения иностранному языку, актуализируется не только в рамках отдельных подходов. Их взаимодействие между собой открывают новый ракурс её исследования.

Исходя из того, что компетенция как ключевое понятие компетентностного подхода, характеризуется собственной структурой, обратимся к анализу возможной взаимосвязи психолингвистических основ обучения и структурных компонентов феномена компетенции. С позиций педагогической науки вполне чётко обозначены компоненты феномена компетенции вообще вне специфики её конкретного вида. К ним относятся: знания, умения, навыки, отдельные качества личности, её способности и готовность к их реализации. Однако подобный «методический» взгляд на структуру феномена компетенции несколько затрудняет, на наш взгляд, попытку эксплицировать взаимосвязь компетенции с видением психолингвистических основ преподавания иностранного языка. В данном случае следует обратиться к другому формату видения структуры компетенции, которая представлена отдельными блоками. Именно «блочная структура» наиболее коррелирует с ключевыми позициями теории речевой деятельности, которая описывает процесс порождения речи также по блокам (интенция высказывания, отбор и структурирование элементов, оформление

во внутренней речи, внешняя реализация высказывания). Кратко охарактеризуем такие блоки, которые в ряде исследований обозначаются термином «компонент» в целостной структуре компетенции.

Когнитивный блок интерпретируется как некоторая совокупность знаний о конкретном предмете деятельности. Применительно к обучению ИЯ это распространяется не только на знание языковых единиц и речевых клише, но также о возможности / невозможности их использования вообще, а также в конкретной ситуации, в частности. Важно подчеркнуть, что ряд авторов указывают на включение в этот блок знаний о способах деятельности, которые обеспечивают применение этих знаний, с этим тесно связано знание функций и технологии осуществления деятельности, владение приемами ее схематизации, прогнозирование эффекта деятельности и т.д. (Т.В. Громова, 2003; Е.Н. Мирошниченко, 2005; Г.В. Никитина, 2005 и др.). Если такие знания рассматривать сквозь призму психолингвистических основ обучения ИЯ, то они в высшей степени необходимы при формировании социокультурной, межкультурной, профессионально ориентированной иноязычной компетенции и их разнообразных более частных видов, поскольку обеспечивают качество речевого поведения.

Деятельностный блок компетенции при обучении иностранному языку предстаёт в виде комплекса видов речевой деятельности, подлежащих контролю. В диссертации М.В. Йай (2003) этот блок достаточно подробно охарактеризован на примере структуры билингвальной методической компетенции в виде профессионально-ориентированных видов речевой деятельности - говорения, письма, аудирования и чтения. Поскольку одной из единиц актуализации «деятельности» является «операция», то закономерно возникает «операциональный» или «операционный» компонент. Этот компонент компетенции представляет собой способность субъекта применять полученные умения в деятельности при решении конкретных задач. Следовательно, в учебном процессе, ориентированном на формирование и развитие компетенций языкового плана, операциональная составляющая предполагает создание условий, в которых субъекты осуществляют выбор и применение необходимых языковых и речевых средств для реализации конкретной деятельности с использованием ИЯ. Если в качестве примера обратиться к аутопедагогической (Г. В. Матушевская, 2000) и практико-преобразующей (В. Н. Турчанинова, 2005) компетенциям, то рассматриваемый блок будет характеризоваться такими критериями как динамичность и адекватность установления контактов, управление межличностными отношениями, разнообразие речевых форм общения и другими.

Мотивационный блок в структуре компетенции может состоять из собственно мотивационно-целеполагающего и аксиологического компонентов и представлять собой совокупность мотивов (внешних и внутренних), направленных на овладение деятельностью, которая определяется спецификой конкретного учебного предмета. Поскольку мотивационный блок отражает личностное, смыслообразующее отношение

субъекта к деятельности, в частности, к речевой, то это предполагает постановку целей и задач деятельности при ее организации в учебном процессе как обучающим, так и обучающимися. В современных педагогических исследованиях раскрывается сущность мотивационного компонента в структуре разных видов компетенций. Применительно к языковому образованию этот вопрос исследуется О. В. Кирюшиной (2007) в отношении развития специальной познавательной компетентности. Критерии мотивационного компонента достаточно подробно представлены в работе А.Э. Рахимовой (2007). Их интерпретация сквозь призму психолингвистических основ обучения ИЯ может выглядеть следующим образом: осознанность цели речевой деятельности, интерес к процессу творчества при порождении высказывания, стремление к успеху при решении речевых задач, уровень познавательных интересов, потребностей и стремлений в изучении ИЯ, стремление к поиску дополнительной языковой информации, стремление к коммуникации, к работе в команде. Мотивационно-когнитивный компонент проанализирован Н. И. Черновой (2007) при определении содержания лингвогуманитарной компетентности специалиста с высшим техническим образованием.

В качестве дополнения к решению поставленной нами задачи отметим, что наряду с общепризнанными блоками, можно вести речь о роли отдельных более частных компонентов в структуре компетенции. Их актуализация в процессе обучения ИЯ с учетом психолингвистических основ повысит эффективность реализации компетентностного подхода в современных условиях. Рефлексивный компонент предполагает целенаправленное развитие ответственности личности за свои речевые действия, способность анализировать возможные последствия своих высказываний. Рефлексивная составляющая предполагает оценку и коррекцию своей речи говорящим на ИЯ своих действий. В педагогическом плане это связано с развитием самопроцессов - самоконтроля, самоанализа и критической самооценки. Эмоционально-оценочный компонент направлен на развитие таких качеств как любознательность, открытость в общении, речевая активность, критическое оценивание извлекаемой из речи информации (рецепция), позитивное принятие информации, необходимой для решения речевых задач (продуцирование речи).

Таким образом, «психолингвистический след» проявляется во многих ключевых подходах, взаимодействующих с ведущим – компетентностным подходом в современном обучении иностранному языку.

Прослеживается чёткое проявление психолингвистического аспекта в структуре феномена компетенции вообще вне специфики её конкретного вида. Это доказывает не только возможность, но и необходимость учитывать психолингвистические основы обучения ИЯ при обеспечении требуемого высокого качества соответствующих компетенций.

Литература

1. Загайнов И. А. Формирование гендерной компетентности педагога в процессе профессиональной подготовки. Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2007. – 22 с.
2. Сапрыкин В.А. Об образовательной среде // Культурно-образовательная среда: история, современность, перспективы развития. Сб. материалов науч.- практ. конф. вузов России. – Елец: ЕГУ им. А. И. Бунина, 2002. – С. 26 - 30.
3. Тюмасева З.И. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны / З.И. Тюмасева, Е.Н. Богданов, Н.П. Щербак. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
4. Чернова Н.И. Формирование лингвогуманитарной компетентности специалистов в системе высшего технического образования. Автореф. дис. ...д-ра пед. наук. – М., 2007. – 49 с.

References

1. Zagajnov I. A. Formation of gender competence of the teacher in the process of professional preparation. Dissertation of doctor of pedagogical Sciences. Yoshkar - Ola, 2007. - 22 p.
2. Saprykin V.A. About the educational environment // Cultural-educational environment: past, present and prospects of development. Collected materials of scientific-practical conference of universities of Russia. - Elets: Elets State University named after A. I. Bunin, 2002. - p. 26 - 30.
3. Tyumaseva Z.I. Dictionary of modern General education: acmeological, valeological and environmental mystery / Z.I. Tyumaseva, E.N. Bogdanov, E.G. Shcherbak. - SPb.: Peter, 2004. - 464 p.
4. N.I. Chernova The formation of the linguistic humanitarian competence of specialists in the system of higher technical education. Dissertation of doctor of pedagogical Sciences. - M, 2007. - 49 p.

(0,4 п.л.)