

5. **Neumann, R., Furster, J., & Strack, F.** Motor compatibility: The bidirectional link between behavior and evaluation. In J. Musch & K. C. Klauer (Eds.), *The psychology of evaluation: Affective processes in cognition and emotion*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003, P. 371-391.
6. **Ochsner, K.N., & Gross, J.J.** Cognitive emotion regulation: Insights from social cognitive and affective neuroscience. *Currents Directions in Psychological Science*, 17, 2008, P.153–158.
7. **Phelps, E.A.** Emotion and cognition: insights from studies of the human amygdala. *Annul Rev. Psychol.*, 2006, P.27-53.
8. **Tice, D. M., & Bratslavsky, E.** Giving in to feel good: The place of emotion regulation in the context of general self-control. *Psychological Inquiry*, 11, 2000, P.149–159.
9. **Toates, F.** A model of the hierarchy of behavior, cognition and consciousness. *Consciousness and Cognition*. Vol. 15, 2006, P. 75-118.
10. **Roese, N.J., & Olson, J.M.** (2007). Better, stronger, faster: Self-serving judgment, affect regulation, and the optimal vigilance hypothesis. *Perspectives on Psychological Science*, 2, 2007, P.124–141.
11. **Rothbart, M.K., Sheese, B.E., & Posner, M.I.** Executive attention and effortless control: linking temperament, brain networks and genes. *Child Development Perspectives*. Vol. 1, 2007, P.2-7.
12. **Rueda, M.R., Posner, M.I., & Rothbart, M.K.** Attentional control and self-regulation. In R.F.Baumeister & K.D.Vohs (Ed.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* – New York: Guilford Press, 2004, P.283-300.

УДК 378.1.014.25

А.В. Хохлов, М.М. Козлова
Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ГРАММАТИКИ УСТНОЙ РЕЧИ
ИНОСТРАННЫХ СТАЖЕРОВ-ФИЛОЛОГОВ**

Особенность обучения иностранным языкам взрослых людей при краткосрочном обучении состоит в насыщенности учебного материала, устойчивом внимании слушателей во время аудиторных занятий, а также установке на прочность запоминания. Но краткосрочность пребывания в языковой среде и интенсивность занятий притупляет остроту восприятия учебного материала, нейтрализует благоприятное влияние языковой среды. Объем информации обогащает речь лексикой, но отрицательно сказывается на правильности ее грамматического оформления.

Ключевые слова: повышение квалификации учителей-русистов, зарубежные стажеры-филологи, обучение иностранным языкам взрослых, краткосрочное обучение.

Основной задачей краткосрочных курсов русского языка для учителей-русистов является создание «оптимальной системы совершенствования педагогического мастерства всех учителей» [4: 55], т. е. в нашем понимании, совершенствование их профессиональной компетенции.

Под профессиональной компетенцией преподавателя русского языка как иностранного мы понимаем целостную систему общих и частных знаний из лингвистики, психологии, социо- и психолингвистики, педагогики и

методики, а также совокупность профессионально-методических навыков и умений, необходимых для его творческой педагогической деятельности в условиях преподавания русского языка иностранным учащимся за рубежом [16]. Важнейшей составной частью профессиональной компетенции является коммуникативная компетенция, т.е. совершенное владение преподаваемым (русским) языком с точки зрения нормы, узуса и стиля на уровне филологически образованного его носителя. В соответствии с этим положением овладение языком должно быть не только контекстно и ситуативно адекватным, нормативным, но и профессиональным при использовании его как средства обучающей деятельности, что является подчас весьма трудным для иностранных филологов в силу интерферирующего влияния родного языка.

Необходимость совершенствования устной речи на русском языке стажеров-филологов, учителей-русистов, в частности, ее грамматического аспекта, обусловлена тем, что значительное количество ошибок (в среднем 31%), учащиеся допускают при употреблении основных средств выражения пространственных отношений в русском языке.

В отличие от других типов обучения, курсы повышения квалификации зарубежных учителей-русистов имеют целью не столько овладение новыми навыками и умениями, сколько обогащение и совершенствование уже имеющихся у них навыков, т.к. краткосрочная форма обучения является по своему характеру лишь дополнительной [16]. В этой связи особое значение приобретает предварительное (стартовое) определение уровня подготовленности учащихся, как в теоретическом, так и в практическом плане, что предполагает, во-первых, анализ результатов начального тестирования, а во-вторых, знание цели, объектов совершенствования и его уровня. Объективность результатов предварительного тестирования позволяет выявить коммуникативные потребности и намерения учащихся, а также успешно сформировать учебные группы, и, следовательно, в целом служит оптимизации учебного процесса.

У слушателей краткосрочных курсов в возрасте от 24 до 40 лет, изучавших русский язык в течение 5-6 лет в высших учебных заведениях вне русской языковой среды, сформированы основные речевые лексические и грамматические навыки, некоторые из которых нуждаются, однако, в определенном совершенствовании. Так, большой пассивный запас слов, имеющийся у стажеров, обеспечивает понимание различных по стилю и назначению учебных материалов, более адекватно при чтении, чем при аудировании. Слушатели, в основном, свободно владеют разговорной речью, однако наблюдается недостаточная ее идиоматичность, редкое и не всегда адекватное использование фразеологических сочетаний, синонимов, а также некорректное употребление в спонтанной речи глагольных и предложно-падежных грамматических конструкций. В этой связи основное внимание в учебной работе на курсах должно быть обращено не на развитие речи вообще, а на активизацию и совершенствование ранее сформированных речевых грамматических навыков и умений с учетом интерферирующего

влияния родного языка учащихся. Данный тип обучения в наибольшей степени оправдывает себя лишь при ограничении целей обучения, достигаемом, прежде всего, выявлением того конкретного вида речевой деятельности, практическое овладение которым необходимо для данного контингента учащихся [11,12].

Уровень профессиональной (педагогической) компетенции стажеров-филологов, учителей-русистов предполагает совершенное владение грамматическим явлением русского языка, вообще, в том числе основными средствами выражения пространственных отношений, т.е. нормативно правильное и коммуникативное адекватное употребление этого грамматического материала в устной речи в естественных коммуникативных условиях. Это возможно при условии сформированного речевого механизма неродного языка, обеспечивающего коммуникацию (реализацию речевой интенции) «по чувству», на уровне владения лингвистически образованного носителя языка [5]. Однако владение иностранным языком вне естественной языковой среды обуславливает наличие устойчивых, типичных для определенной национальности (связанных с интерферирующим влиянием родного языка) ошибок. Для преодоления такого некорректного оформления речевых высказываний, проявляющегося в неточном (неадекватном речевой задаче и условиям коммуникации) выборе грамматического языкового средства, требуется дифференцированный подход в методике обучения этим явлениям в краткосрочном курсе повышения квалификации, подразумевающий последовательность прохождения материала, этапность и формы работы. По нашему мнению, дифференциация должна осуществляться с учетом данных психологии речи, психолингвистики, педагогики и методики. Таким образом, совершенствование грамматического аспекта устной речи стажеров-филологов на материале основных средств выражения пространственных отношений русского языка в рамках коммуникативного обучения иностранному языку, как процессу «постижения» одной и той же объективной действительности, но иначе «категоризованной», «отлитой» в «общественно осознанные национальные формы», должно протекать с учетом ряда факторов. Во-первых, проблемы овладения системой пространственных представлений и специфических для каждого языка способов выражения; во-вторых, психолингвистических проблем порождения иноязычного речевого высказывания; в-третьих, особенностей процесса совершенствования речевых грамматических навыков и умений в условиях краткосрочного обучения; в-четвертых, возрастных психологических особенностей взрослых учащихся.

Сложность усвоения иностранными учащимися разветвленной системы основных средств выражения пространственных отношений русского языка, отражающей особенности репрезентации категории пространства в языке, связана, по нашему мнению, в частности, и с тем, что идея пространства объединяет две взаимосвязанные сущности: а) пространство как предмет объективной действительности (вверх, вниз, справа) и б) пространство как признак, формирующие предметную и признаковую области данной

категории и обуславливающие значительные расхождения в плане содержания (различия в средствах выражения пространственных значений).

В настоящее время существует три основных подхода к обучению грамматическому аспекту устной речевой деятельности:

- 1) лингвистический;
- 2) психофизиологический;
- 3) психолингвистический.

Хотя современная психолингвистика предлагает несколько моделей порождения речевого высказывания, все они базируются на исследованиях Л. С. Выготского о трехуровневой системе речепорождения, состоящей из трех этапов – семантического (смыслового) развертывания; лексикограмматического развертывания и звуковой реализации. Дискуссионный вопрос о природе «внутренней речи» решается Л.С. Выготским также на основе вышеизложенных уровней: первые 2 уровня отнесены в план «внутренней речи», 3 уровень – «внешняя речь» [5: 358]. «Внутреннюю речь» Он рассматривает не как «речь минус знак», а как особую в плане функционирования «речевую функцию» [5:359-360]. Данная проблема актуальна для разработки нашей методической системы, т.к. известно, что для большинства изучающих иностранный язык характерно использование внутренней речи на родном языке в процессе оформления мысли на иностранном языке. Мышление взрослого как бы отливается в формы его родного языка. Это явление особенно распространено в процессе иноязычной коммуникации при несовершенном владении иностранным языком: говорящий (или пишущий) выражает на чужом языке мысли уже после того, как они предварительно оформлены на родном языке. Вместе с тем, создавая экспериментальную систему совершенствования грамматического аспекта устной речи стажеров-филологов, необходимо, с нашей точки зрения, исходить из того, что преодоление «переводного» владения иноязычной речью возможно на основе активизации умственной деятельности учащихся в ходе речевой тренировки на базе проблемных ситуаций [6,7,8]. Такая познавательная деятельность на иностранном языке способствует корректному выражению вновь образующихся в сознании учащихся понятий непосредственно на изучаемом языке, т. е. осуществлению прямого кодирования. Нужно стремиться к тому, чтобы процесс обучения иностранному языку был нацелен на достижение учащимися беспереводного владения иноязычной речью уже при реализации общего замысла (на II этапе порождения речи), осуществляемом в речевых структурах изучаемого языка, т. к. «переводное» владение языком свидетельствует о несовершенстве, несформированности «внутренней речи» на иностранном языке, что обусловлено недостаточным закреплением во внешней реализации речи следующих компонентов: слов, словосочетаний, грамматически и синтаксических структур [10,13,15].

Смысловая организация высказывания в речемыслительном процессе, связанная с «внутренней речью», исследуется нейролингвистикой. Анализ речи больных свидетельствует о наличии у них двух типов речевых

расстройств, обусловленных нарушениями, во-первых, на этапе внутреннего программирования высказывания («смысловое синтаксирование»), во-вторых, на этапе грамматического структурирования [9].

В первом случае наблюдаются трудности построения развернутого высказывания, отдельных предложений, т. е. «компоновки смыслов» при сохранности моторных, сенсорных и грамматических компонентов речевого процесса. Во втором случае, они ведут к неправильному внутреннему программированию высказывания и его грамматическому оформлению при сохранности сенсорных и моторных компонентов, что подтверждает гипотезу о существовании различий между этапом смысловой организации высказывания и его синтаксическим структурированием. Из этого следует вывод, что нарушения формы высказывания появляются не на уровне «словесного синтаксиса», а на более глубинном уровне «смыслового синтаксирования», когда учащийся еще не очень четко представляет, что он скажет на иностранном языке, т. е. ошибочное употребление формально-семантических средств в речи происходит за счет «наложения» родного и неродного языка и свидетельствует о возможной ошибочности смыслового синтаксирования иноязычного высказывания. Иными словами, ошибки в речи возникают не столько из-за незнания грамматики, сколько из-за отсутствия смены установки родной речи установкой чужого [9].

Поэтому речевая практика на чужом языке должна образовывать мощную фиксированную установку, создаваемую, на краткосрочных курсах повышения квалификации учителей-русистов особой, располагающей атмосферой аудиторных занятий, максимальным использованием положительного влияния естественной языковой среды, глубокой мотивированностью учебного процесса и, вместе с тем, ориентацией и фиксацией внимания учащихся на спонтанном использовании в речи изучаемых языковых явлений. Лишь в этом случае станет возможным преодоление различных нарушений языковой нормы. Следовательно, задача заключается в том, чтобы соответствующим построением обучения обеспечить переключение установки слушателей с родной речи на чужую в соответствии с закономерностями образования и взаимной смены установок.

В различных схемах речепорождения обязательно выделяется этап «словесно-грамматического» оформления, т. е. грамматико-синтаксическое оформление мысли. Этот этап отвечает за логичность и синтаксическую правильность речевого высказывания, представляет собой взаимосвязь двух фаз – «смыслообразующей» и «формулирующей» [5:74]. Первая характеризуется наличием у говорящего общего «замысла», формированием основного смысла высказывания. Для этого говорящему необходимо проявить свой лингвистический опыт, «чувство языка», знание условий и правил употребления языковых единиц [5:75]. Именно во взаимосвязи «смыслообразующей» и «формулирующей» фаз речепорождения и выступает диалектическое единство мышления и языка, смысла и понятия. Такая «связность» этих двух фаз объясняет, почему при актуализации «понятийного поля» актуализируется и его вербальное выражение. Речевая деятельность

человека представляет собой единство стереотипного и нового: стереотипное – продукт ранее образовавшихся нервных связей, новое – то, что не может быть осуществлено функционированием уже образовавшихся связей и требует появления новых нервных связей, возникающих на основе взаимодействия и внутреннего переструктурирования. Это возможно лишь благодаря действию «динамической стереотипии», впервые исследованной И. П. Павловым.

По нашему мнению, стереотипные речевые связи могут быть созданы в ходе совершенствования грамматического аспекта устной речи стажеров-филологов на основе формирования морфолого-синтаксических стереотипов на уровне сочетания слов, что происходит, как правило, вследствие их многократного восприятия и употребления в речи. Таким образом, в результате становления данных стереотипов, корректное, автоматизированное пользование грамматическим материалом происходит без обращения к правилам их функционирования. Поэтому при изучении иностранного языка необходимо добиваться автоматизации там, где «ей надлежит быть» [1, 2: 90]. Как справедливо отмечает С. Ф. Шатилов, ситуативно и контекстно мотивированные речевые стереотипы, формируясь в речевой деятельности под влиянием меняющихся условий речевой коммуникации, приобретают динамизм, становясь речевыми динамическими стереотипами и определяя тем самым автоматизированное течение речевых процессов, а также стабильность, ситуативную, контекстную мотивированность и правильность употребления языковых средств.

Основной предпосылкой успешности образования новых речевых связей на родном языке является то, что главным звеном речевой стереотипии является стереотип слова с вложенными в него категориальными связями. Грамматически и семантически правильные предложения легко порождаются на родном языке потому, что слова-носители основной эмоционально-коммуникативной нагрузки, с которых начинается формирование высказывания, актуализируются со своими категориальными связями. Они не только определяют место и форму друг друга, но вовлекают в действие остальные компоненты высказывания. При порождении высказывания на родном языке главную роль играют действия по конкретизации категориального элемента, а в иностранном языке – замена (или субституция) в стереотипном словосочетании отдельных элементов. Поэтому эффективность совершенствования грамматического аспекта устной речи стажеров-филологов зависит от увеличения доли конкретизации категориальных связей за счет субституции в готовых стереотипах. Этому же способствует умение приблизить функционирование иноязычной речевой стереотипии к динамической стереотипии родного языка.

Для реализации основного условия полноценного речевого общения, направляющего внимания говорящего не на то, «как сказать», а на то, «что сказать», внешняя реализация высказывания, все действия произнесения должны быть полностью автоматизированы. В то же время, одна и та же мысль может быть выражена разными средствами. Поэтому принцип организации и презентации материала «от формы к содержанию», создающей

благоприятные условия для формирования грамматических автоматизмов на основе синтагматической стереотипии, может рассматриваться как эффективный лишь на начальном этапе обучения. Но на этапе совершенствования он не формирует речевую парадигматическую стереотипию, как основу автоматизированного выбора и отбора грамматических средств изучаемого языка, адекватных речевой задаче и ситуации общения. Формированию парадигматической стереотипии способствует организация речевого материала соответствующая принципу «от содержания к формам его выражения». Реализация такого функционального подхода на этапе совершенствования создает широкие возможности для активизации в речи грамматического материала, организованного с учетом общности соответствующих грамматических средств, которые служат выражению определенных представлений и понятий слушателей.

Таким образом, для успешного овладения определенным грамматическим материалом необходимо методическое осмысление и выделение общих языковых категорий, заключающих в себе частные случаи функционирования лингвистических единиц в конкретных речевых ситуациях, а также обеспечение их исчерпывающего варьирования и отработки в разнообразном лексическом наполнении, синтаксических моделях. Преимущество этого подхода состоит в снятии нагрузки с механической памяти учащихся и сокращение объема учебного материала при том же количестве передаваемых знаний. Специфику процесса совершенствования иноязычной речевой деятельности у взрослых большинство исследователей связывает с деформацией памяти и значительно большей развитостью у них аппарата аналитического (логического) мышления. При этом имеется в виду преимущественно канал, по которому информация проходит в долговременную память через осознание объекта запоминания (структурные правила, слова и т.д.), поскольку навыки механического запоминания утрачены.

По нашему мнению, именно таким образом осуществляется овладение грамматическим материалом иностранными стажерами-филологами. Как отмечает большинство психологов и методистов, возраст сам по себе не снижает способности к овладению иностранным языком. При обучении взрослых дополнительные трудности, как правило, связаны с неуверенностью в себе, боязнью допустить ошибку. В то же время, взрослые обладают более развитыми волевыми качествами, целеустремленностью. Поэтому обучение иностранному языку в зрелом возрасте должно осуществляться на таком материале, который бы соответствовал потребностям общения и сферам интересов учащихся и для овладения которым необходимо преодолевать определенное напряжение, трудности, создаваемые, в частности, новизной вовлечения в учебный процесс новых языковых единиц. Трудности обусловлены тем, что овладение грамматическими явлениями часто сводится к механическому запоминанию большого количества образцов применения формы в различных ситуациях. В этом случае усвоение грамматической темы дробится на фрагменты, создавая

у учащихся впечатление о безграничном количестве языковых форм и случайности их употребления. Поэтому наиболее целесообразным при совершенствовании грамматического аспекта устной речи стажеров-филологов представляется, во-первых, презентация формальных структур как смысловых (с обязательной опорой на родной язык), а во-вторых, визуальная презентация языкового материала (по сравнению с презентацией, основанной на чисто слуховом восприятии), способная сформировать у учащихся особенно прочное и точное запоминание необходимого материала [2,4].

С нашей точки зрения, проблема эффективности краткосрочного обучения должна решаться и с учетом механизмов процесса забывания, исследованных И. П. Павловым, в частности, положения о том, что угасшие рефлексы требуют для своего возобновления меньшего количества повторений, чем для их начального образования. Вместе с тем, психологи отмечают, что сходство материала, а также длительное его изучение, оказывает не только положительное, но и отрицательное влияние на ход совершенствования владения им.

Языковой материал всегда характеризуется большей или меньшей степенью трудности для запоминания. По данным психологии, овладение двумя (и более) связями, имеющими общие и известные элементы, является многоступенчатым процессом, включающим ряд своеобразных ступеней формирования навыков владения лингвистическим материалом: дифференцирование, эмансипацию и автоматизацию.

Так, на первой ступени при рецепции материала наблюдается осознание каждого отдельного звена, но при репродукции этого звена могут активизироваться и другие, так как они еще не прочно закреплены в памяти учащегося. На второй ступени несколько частей материала, вначале объединенных в сознании, «эмансипируются» друг от друга. На третьей ступени при репродукции уже не происходит одновременная активизация нескольких частей материала. В то же время, трудности в репродуцировании учебного материала ведут к такой активизации. Выделенные Л. А. Шварцем этапы существуют во взаимосвязи в процессе учебного или естественного общения. Ввиду этого, главным в системе овладения учащимися знакомым материалом можно считать нахождение межъязыковых различий и максимальное акцентирование внимания учащихся на этом материале. Такая схема использована при создании экспериментального комплекса упражнений для совершенствования грамматического аспекта выражения пространственных отношений русского языка в процессе создания определенного уровня профессиональной компетенции учащихся. Как правило, в естественной устно-речевой деятельности теоретическими языковыми знаниями носители языка и люди, владеющие им как средством общения, не пользуются. Грамматические закономерности, функционируя в языковом сознании человека как речевые операции и действия, возникают в виде правил лишь тогда, когда говорящего подводит «чувство языка», и он замечает ошибку.

Такие знания реализуются в языковых дискурсивных операциях, которые мы (вслед за С. Ф. Шатиловым) определяем как языковые навыки. Это, в первую очередь, определенных рода грамматические операции, предполагающие образование грамматических конструкций на основе правил и являющиеся составными частями дискурсивных действий. Если в основе речевых навыков лежат речевые автоматизмы, создающие «чувство языка», то в основе языковых операций – дискурсивность операций и теоретические лингвистические знания о языковых явлениях, овладевая которыми учащиеся осмысливают языковые средства, приобретают способность контролировать правильность своей речи. Создавая сознательную основу для овладения речевыми грамматическими навыками, языковые навыки (вместе с речевыми) осуществляют самоконтроль корректности и адекватности речи. Поэтому для совершенствования грамматического аспекта устной речи стажеров-филологов наряду с условно и подлинно-коммуникативными должно быть использовано некоторое количество коммуникативных (в частности, языковых) упражнений, способствующих осмысленному усвоению грамматических правил и более точному их использованию в устной коммуникации. Один из видов коммуникативных умений – говорение – включает частные (диалогическое и монологическое) умения.

Поскольку, психофизиологическая природа навыков и умений различна, умение учащихся оперировать языковыми фактами вне связи с их коммуникативно-речевой функцией не переходит в грамматически правильное говорение. Поэтому попытки создать умения путем выполнения некомуникативных (языковых) упражнений, не приводят учащихся к безошибочному автоматизированному употреблению грамматических явлений в речи. Как справедливо отмечает С. Ф. Шатилов, грамматические операции и сознательный выбор грамматических средств при обучении противостоят автоматическому течению динамического грамматического стереотипа. Наше понимание термина «навык» определяется положением о том, что автоматизировать в речи можно и нужно лишь языковые средства, но не само содержание (мысль), т. е. речевое действие, являющееся единицей речевой деятельности: «До уровня навыка могут быть отработаны действия только операционального аспекта деятельности – лексического, грамматического и фонетического, лексические операции (навыки). Эти речевые операции (или речевые навыки) носят аспектный характер и в единстве дают новое качество – речевое действие. Речевое действие как единица деятельности является новым речевым образованием (для выражения какой-либо мысли), отличное от речевых операций (навыков) как его компонентов.

Как отмечает А. А. Леонтьев [12], в основе автоматизированности речевых операций лежат стереотипные речевые связи на всех уровнях языка, обеспечивающие безошибочность, стабильность их выполнения в отношении качества и времени. В этом случае при совершенном владении языком в речевой деятельности функционируют технические и собственные речевые (грамматические и лексические) навыки в их органическом единстве в разных видах речевой деятельности. Под речевыми грамматическими

навыками, (отражающими лингвистическую природу каждого языка) в экспрессивных видах речевой деятельности (говорение и письмо) понимаются автоматизированные грамматические операции выбора и вызова синтаксико-морфологических структур предложения (стереотипов), а также их реализации (структурирования) в соответствии с условиями их употребления в устной (ситуативной и контекстной) коммуникации в соответствии с языковыми и стилистическими нормами устной речи. В теоретической литературе по-разному определяют основу, на которой происходит формирование навыков: 1) знания, способные обеспечить обобщенную и полную систему ориентиров; 2) сознательное усвоение (воспроизведение) языкового материала, причем автоматизация касается лишь речевой модели (синтаксического навыка), не затрагивая морфологические, лексические и др. навыки [3]. Нам представляется более справедливым положение С. Ф. Шатилова о том, что формирование навыков и умений происходит параллельно (одновременно), в то же время, в силу их принципиального отличия целесообразно выделять трудности овладения каждым из них, чтобы преодолевать их с наименьшими затратами нервных усилий и большей безошибочностью.

Наиболее распространенная схема поэтапного формирования речевых грамматических навыков, учитывающая их основные качества (единство автоматизма и сознательности, фиксированности и лабильности, устойчивости (стабильности) и изменчивости, базируется на исследованиях С. Ф. Шатилова и состоит из трех этапов [16]:

- ориентировочно-подготовительного;
- стереотипизирующе-ситуативного;
- варьирующе-ситуативного.

На I этапе проводится ознакомление иностранных учащихся с новым для них грамматическим материалом и создание ориентировочной основы формирования навыка, что выражается в первичном выполнении языкового и речевого грамматического действия по образцу, осуществляющееся путем подражания, «прилаживания» его к определенному образцу.

II этап представляет собой автоматизацию речевого грамматического действия, т.е. формирование грамматического стереотипа, создаваемого путем многократного повторения в устной речи изучаемого грамматического материала на ограниченном материале, что дает возможность варьировать лексические единицы. Данный процесс, продолжающийся и на III этапе, обычно изолирован от других, особенно в условиях отсутствия естественной языковой среды. Основной целью II этапа является, таким образом, целенаправленная речевая тренировка грамматической формы (структуры), изолированно и в естественной речевой функции в однотипных микроситуациях с целью формирования первичных грамматических речевых стереотипов. На II этапе формирования навыков большее значение имеет форма изучаемого языкового материала, поскольку объем используемого учащимися в речи языкового материала достаточно ограничен. Если конечной

целью обучения является создание определенного уровня коммуникативной компетенции, форма должна быть максимально правильной.

Целью III этапа является дальнейшая автоматизация речевых навыков владения грамматическими явлениями в варьируемых условиях языковой тренировки, т.е. формирование не только автоматизированности и стабильности навыка, но также его гибкости, способности к переносу.

Своеобразие процесса совершенствования владения иноязычным речевым материалом в условиях языковой среды и при обучении филологов состоит в том, что ориентировочно-подготовительный (I) этап становится этапом создания у учащихся генерализованного представления о системе определенных языковых средств изучаемого языка, что предполагает, прежде всего, систематизацию и углубление знаний о средствах выражения грамматического явления в изучаемом языке в сопоставлении со средствами родного языка. Методической задачей здесь является выделение специфических признаков основных средств выражения пространственных отношений русского языка, т.е. создание ориентировочной основы действия. Для выполнения этой задачи нужно проводить системное обобщение наиболее употребительных и изучаемых на краткосрочных курсах русского языка ППК пространственного значения в сопоставительном плане (с опорой на родной язык учащихся), обращая особое внимание на их функциональные связи. Это позволяет определить ориентиры, обеспечивающие последующее корректное употребление фрагментов категории пространства в устной спонтанной речи учащихся; осознать внутренние логические (в частности, парадигматические) связи между ними и осуществить тем самым систематизацию и обобщение ранее приобретенных сведений о данном грамматическом явлении на основе системно-функционального подхода.

Нам предоставляется, что необходимость сообщения теоретических сведений психологически обоснована, во-первых, наличием сложившейся у стажеров-филологов привычки к осмыслению и сопоставлению совершаемых речевых действий с ранее изученными, а во-вторых, положением о том, что навыки, создаваемые на базе знаний, характеризуются большей прочностью, устойчивостью и в то же время «лабильностью», «приспособляемостью» к изменению коммуникативных условий, чем навыки, создаваемые путем «проб и ошибок». В частности, П. Б. Гуревич рассматривает опору на правило в качестве резервного механизма порождения речевого высказывания в случае заминки в действии автоматизма. Кроме того, определенный уровень профессиональной компетенции учителя-русиста предполагает наличие необходимого объема теоретических знаний. Знание стажерами-филологами лингвистической теории не может устранить некорректное оформление речевых высказываний, так как знания сами по себе не обеспечивают безошибочность владения иностранным языком.

На этапе совершенствования учащиеся испытывают необходимость в употреблении усвоенных языковых структур в эмоционально-окрашенной неподготовленной (спонтанной) речи, протекающей в конкретных коммуникативных обстоятельствах и требующей такой взаимосвязи

понимания и говорения, при которой невозможно постоянно дискурсивно-логическое осмысление грамматической стороны высказывания. Речевое грамматическое действие, удаляясь в процессе автоматизации за пределы сознания учащихся, продолжает контролироваться извне специальной системой действий, осуществляющих связь вышестоящих центров со звеньями передвижения «сложных кинематических цепей» и создающих тем самым физиологическую базу любого сложного движения. Физиологической основой «чувствительности» речевого автоматизма здесь становится готовность механизмов перекодировки импульсов к установлению динамических связей с понятийными центрами. Таким образом, автоматизированные компоненты речевой деятельности протекают с участием компонентов обратной афферентации. При несовпадении обратной афферентации с возбуждениями акцептора действия начинается сознательная коррекция вышестоящих центров речевой функциональной системы. Уровень осознаваемости процесса коррекции зависит в данном случае от уровня сформированности системы грамматических понятий и готовности соответствующих звеньев речевой цепи к установлению динамических связей с вышестоящими центрами, что возможно лишь при взаимопроникновении навыка и умения.

На II этапе (стереотипизирующе-вариативном) или этапе дифференциации необходимо обеспечить взаимосвязь значения и формы. Для этого в ходе учебных занятий должно быть организовано осмысление формы (и выражаемого ею значения) изучаемого грамматического явления (в нашем случае ППК), соотнесение с соответствующими пространственными значениями в русском и немецком языках. Это способствует, в частности, выполнению переводных упражнений, обусловленное необходимостью дифференциации в сознании стажеров грамматического материала изучаемого языка, сходного с материалом родного языка [14]. Проводится не «поэлементное», а «целостное» употребление лингвистического материала (с использованием речевых стимулов, моделей-образцов), обеспечивающее, в первую очередь, создание прочных связей формы и содержания.

Основное внимание на этом этапе важно уделить изучению форм, максимально отличающихся от форм родного языка, соблюдать последовательность от менее сходного в родном и изучаемом языках грамматического материала к более сходному с параллельным обращением к теории и результатам сопоставительного лингвистического анализа. Хотя при совершенствовании речевых грамматических навыков на втором этапе наибольшее внимание уделяется содержанию, а не форме, форма тоже имеет значение, т. к., во-первых, адекватность понимания собеседниками друг друга зависит от формальной правильности (или неправильности речевых произведений), а во-вторых, корректная (с точки зрения нормы) в том числе, грамматически правильная речь, является важнейшим требованием к русской речи зарубежного филолога, учителя-русиста. В этой связи, необходимо создать для учащихся оптимальные условия для усвоения формальной стороны речи с необходимым сохранением в центре внимания содержания,

для практической речевой тренировки формы, выработки грамматического стереотипа, а также осознания формы и содержания в процессе выполнения языковых операций. В данном случае совершенству выполнения грамматических операций служит многократное безошибочное повторение изучаемого грамматического материала в речи, причем «учебная речь выступает и как средство, и как цель учебного процесса.

Предлагаемый методистами «путь через ошибки» мы не считаем эффективным в связи с особенностями краткосрочной формы обучения данного контингента учащихся, в частности, дефицита учебного времени, сложности коррекции ранее сформированных стереотипов, необходимости достижения уровня владения изучаемым языком, свойственного филологически образованному носителю данного языка. Поскольку особую опасность на II этапе может представлять возникновение «жесткого навыка» (т. е. неспособность к безошибочному функционированию в изменяющихся коммуникативных условиях), возрастает значение формирования не только прочного, но подвижного «динамического стереотипа». Этому способствуют ситуативно-вариативные условия тренировки, не разрушающие формирующийся грамматический стереотип и развивающие логически и тематически связное употребление грамматического явления в разнообразных контекстах. На II этапе предполагается создание стереотипа, в котором особенно часто проявляется закономерность использования изучаемого грамматического материала, т. е. совершенствование грамматического аспекта устной речи должно быть направлено, по нашему мнению, на дальнейшее развитие речевой «динамической стереотипии». Таким образом, II этап является решающим в процессе коррекции речевых ошибок, встречающихся при несовершенном владении изучаемым языком: недостаточная автоматизированность навыка способствует самостоятельному обращению учащихся к теоретическим сведениям (то есть к I этапу), к попыткам использовать их в условиях естественной коммуникации, минуя второй этап.

Подобная автоматизированность базируется на прочных речевых связях смысла и формы, осуществляющихся без специального участия сознания. Поэтому на III (варирующе-ситуативном) этапе методической задачей становится совершенствование речевых грамматических навыков параллельно (одновременно) с развитием профессиональных умений стажеров, что предполагает автоматизацию навыков в варьирующихся условиях речевой тренировки в связи с текстом; воображаемой ситуацией, в частности, в связи с ситуациями, связанными с педагогической деятельностью стажеров-филологов. В этой связи, III этап можно назвать этапом комбинирования, поскольку речь здесь идет о дальнейшем совершенствовании вариативной комбинаторности речевого грамматического навыка в условиях, максимально приближенных к естественно-коммуникативным.

Задачи третьего этапа более успешно решаются при наличии языкового окружения, когда грамматический стереотип имеет возможность

дальнейшего развития «приспосабливаемости» и «лабильности» в условиях естественного речевого общения. Поэтому из учебного процесса можно было бы исключить создание вариативно-речевых условий. Однако внеаудиторное общение часто не развивает, а тормозит процесс совершенствования речевых грамматических навыков и ограничивает употребление разнообразных языковых форм в иностранной речи. Пребывание в языковой среде, наряду с положительным, может оказывать и отрицательное воздействие на процесс совершенствования навыков и умений. Разговорной речи свойственен «элемент компрессии», перенимаемый учащимися. Это означает постоянное употребление суженного круга языковых средств, которые сочетаясь со средствами жестовой формы общения, создают коммуникативную адекватность высказывания в определенной ситуации, в которой носитель языка употребил бы более точное выражение. Учитывая опасность подобного «упрощения» речи первоначальная обработка фрагментов формально и семантически правильной речи учащихся должна проводиться на занятии, т. к. опережающее внеаудиторное общение закрепляет употребление только одной (часто ошибочной) формы выражения смысла и, тем самым ведет к объединению их речи. Таким образом, внеаудиторное общение должно стать продолжением речевой аудиторной практики.

Как уже отмечалось, две уравновешивающие и противостоящие друг другу тенденции навыка – устойчивость и изменчивость (подвижность) – позволяют осуществлять параллельное совершенствование речевых грамматических навыков и профессионально-методических умений слушателей. Поэтому в процессе совершенствования грамматического аспекта устной речи стажеров-филологов необходимы упражнения, направленные как на создание речевых автоматизмов, так и на развитие творческих возможностей учащихся. Поскольку подготовка учителя-русиста должна обеспечить его глубокое понимание и владение всеми выразительными средствами языка во всех сферах коммуникации, а также основательное знание лингвистической теории, в условиях краткосрочного обучения необходимо акцентировать внимание на правильном, адекватном и инициативном употреблении стажерами-филологами грамматических явлений, (в частности, основных средств выражения пространственных отношений русского языка), прежде всего, в экспрессивных видах речевой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Беляев Б.В.** Новое в психологии обучения иностранным языкам // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком: Сб. статей. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. – С.143-145.
2. **Беляев Б.В.** Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Пособие для преподавателей и студентов. – М.: Просвещение. 1965. – 227 с.
3. **Барановская Т.А.** К вопросу о роли языка в развитии личностного сознания // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 1. – С. 101-104.
4. **Бондарко А.В.** Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии – Л.: Наука, 1983. – 207 с.

5. **Выготский Л.С.** Собрание сочинений в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982. – т. 2. Мышление и речь. – С.6-361.
6. **Губарева С.А.** Обучение иностранных магистрантов и аспирантов аудированию на материале лекций по специальности: учебное пособие / С.А. Губарева. – СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2011. – 71 с.
7. **Губарева С.А.** Интенсификация процесса обучения иностранных магистрантов аудированию лекций по курсу физики // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете: Сб.научн.трудов 10-й Междунар. научно-практ.конф. – СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2010. – С. 103-104.
8. **Губарева С.А.** Методическая организация лексико-грамматического материала в процессе обучения иностранных магистрантов аудированию лекций по специальности // Традиции и новации в преподавании русского языка и литературы: материалы докладов и сообщений XVI междунар. науч.-методич. конф. – СПб.: СПбГУТД, 2011. – С. 121-125.
9. **Есаджанян Б.М.** Профессиональная направленность преподавания русского языка студентам-филологам как компонент их методической подготовки // Русский язык за рубежом. – 1982. – № 6. – С.66-72
10. **Коношенок М.Н.** Современная публицистика как лингвокультуроведческий компонент обучения иностранных учащихся РКИ // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете. Сборник научных трудов 10-й международной научно-практической конференции. СПб, 2010.
11. **Леонтьев А.А.** Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). М.: Смысл, 2001. – 392 с.
12. **Леонтьев А.А.** Психологические основы обучения русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. – 1974. – № 4. – С.54-60.
13. **Малиновская Н.И.** Морфологические трудности русской речи // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете: сб. науч. тр. 11 Междунар. науч.- практ. конф. –СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – С.180-182.
14. **Медведев В.Б.** Специфика предложно-падежных конструкций и падежей с пространственными значениями: На материале русского и немецкого языков: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Л.: 1983. – 15 с.
15. **Шатилов С.Ф.** Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. – Л.: Изд-во Лен. Ун-та, 1985. – 56 с.
16. **Шатилов С.Ф., Склизов Ю.А.** О функциональном подходе в обучении практической грамматике на продвинутом этапе языкового вуза // Иностранные языки в высшей школе: Сб. – М.: Высшая школа, 1975. – Вып. 10. – С.47-54.

УДК 378.4.147

О.В. Смирнова

НИУ Высшая Школа Экономики, Москва

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ МОБИЛЬНОСТИ
КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ
ЭКОНОМИСТА-МЕЖДУНАРОДНИКА**

Статья посвящена профессиональной подготовке экономистов-международников: формированию и развитию у них коммуникативной мобильности. Коммуникативная мобильность – качество личности, являющееся ключевым компонентом коммуникативной компетенции бакалавра экономики. В статье представлены организационно-педагогические условия, необходимые для формирования коммуникативной мобильности специалиста в области мировой экономики и международных отношений. Обосновывается необходимость использования проблемных профессиональных коммуникативных задач для реализации данных педагогических условий.