

Министерство образования РСФСР
СВЕРДЛОВСКИЙ ОРДЕНА «ЗНАК ПОЧЕТА»
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

И. А. Гиниатуллин

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ
УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
ПО ОВЛАДЕНИЮ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ
НА СПЕЦИАЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ**

Учебное пособие к спецкурсу

1165520

Свердловск 1990

ВВЕДЕНИЕ

Среди основных тенденций развития современного образования в мире важную роль играет развитие познавательной активности и самостоятельности обучаемых и обеспечение непрерывности образования¹. Данные тенденции являются актуальными и для подготовки специалистов, и для повышения их квалификации путем непрерывного последипломного образования в нашей стране². В методике обучения иностранным языкам также акцентируется принцип активности учащихся, подчеркивается важность самообразования и непрерывного образования по предмету, необходимость формирования у обучаемых самостоятельного мышления, умений учебной деятельности³.

Названные тенденции и согласующиеся с ними методические требования особенно актуальны для педагогических вузов, так как их выпускники ответственны за обучение будущих поколений школьников. Однако эти важные тенденции и требования не реализуются в настоящее время в достаточной мере при подготовке учителей иностранных языков. Наряду с другими причинами это приводит к тому, что студенты, как показывает опыт, нередко не овладевают изучаемым иностранным языком на должном уровне. После же окончания вуза положение усугубляется вследствие несформированности у многих учителей навыков и умений самообразования⁴.

¹ *Куписевич Ч.* Основы общей дидактики. М., 1986. С. 322—332; *Янушкевич Ф.* Технология обучения в системе высшего образования. М., 1986. С. 44—47.

² *Ягодин Г.* Высшее образование: Состояние и перспективы перестройки // Коммунист. 1986. № 16. С. 68.

³ *Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А., Фоломкина С. К., Шатилов С. Ф.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1982. С. 60; *Бим И. Л.* Творчество учителя и методическая наука // Иностранные языки в школе. 1988. № 4. С. 8—9; *Китайгородская Г. А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1982. С. 12; *Лапидус Б. А.* Обучение иностранным языкам: Поиск новых путей // Иностранные языки в школе. 1988. № 3. С. 7; *Леонтьев А. А.* Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком // Иностранные языки в школе. 1985. № 5. С. 24 и др.

⁴ *Левитан К. М.* Организация самообразования учителей иностранных языков. Свердловск, 1974. С. 14—15; *Новичков В. Б.* Управление самообразованием учителей в педагогическом коллективе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1983. С. 4.

Данная ситуация не в последнюю очередь обусловлена тем, что для развития познавательной самостоятельности в овладении иностранным языком как специальностью не созданы пока все необходимые теоретические предпосылки. Нет полной ясности в интерпретации категорий познавательной самостоятельности и самостоятельной учебной деятельности применительно к обучению иностранному языку. Из педагогики известно, что «...формой воплощения целей является содержание образования»⁵. Но именно содержательный аспект познавательной самостоятельности и самостоятельной учебной деятельности при подготовке специалистов по иностранному языку относится к числу наименее разработанных проблем. В имеющихся методических исследованиях недостаточно описан и систематизирован состав самостоятельной учебной деятельности, в особенности тех познавательных действий при овладении языком, в которых материализуется «умение учиться», что связано с теоретической недооценкой собственно методической стороны в структуре самостоятельной учебной деятельности. В дополнении и уточнении нуждается понятийно-терминологический аппарат, который позволял бы получить целостное представление о единицах самостоятельной познавательной деятельности в единстве всех ее сторон.

В свете современных тенденций заслуживают исследования и такие важные для практика вопросы, как вопрос о взаимосвязи самостоятельной учебной деятельности в период обучения в вузе с постдипломным непрерывным образованием, о целях этого этапа образования применительно к владению иноязычной речью, о формах практико-языкового самообразования.

В предлагаемом пособии делается попытка в большей или меньшей мере осветить указанные вопросы в их взаимосвязи с позиций функционально-деятельностного подхода. В итоге рассмотрения перечисленных проблем дается типология самостоятельной учебной деятельности по практическому овладению иностранным языком как специальностью. Системе формирования этой деятельности предполагается посвятить вторую часть работы.

1. К ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Признаки самостоятельности учащихся в познавательной деятельности

Поскольку соответствующий исторический обзор взглядов педагогов и психологов на самостоятельную учебную деятельность (СУД) — самостоятельную работу (СР) уже делался в ли-

⁵ *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения. М., 1981. С. 35.

тературе⁶, обратимся к современным точкам зрения. Интересующий нас феномен, описывающий самостоятельную познавательную деятельность учащихся, обозначается многими авторами и как СР. Поэтому в данной части нашего пособия мы будем недифференцированно пользоваться обоими терминами, в дальнейшем же дадим обоснование разграничению этих понятий.

Дидактический смысл СУД связан, в первую очередь, с вопросами: что следует понимать под самостоятельностью обучаемых в познавательной деятельности? В чем заключается их самостоятельность, подлежащая развитию в процессе учебной деятельности?

В педагогической литературе констатируется отсутствие единства, даже «разной» у разных авторов при ответе на этот вопрос, а следовательно, и в интерпретации СУД — СР⁷. В многочисленных дидактических и частнометодических исследованиях⁸ устанавливаются следующие отдельные педагогически релевантные признаки познавательной самостоятельности учащихся в учебной деятельности, реализуемой при общем руководстве со стороны учителя в разных формах организации с использованием различных источников знаний и получением определенного результата:

- личное выполнение умственных и физических действий;
- целеустремленность в работе: целенаправленность деятельности; осознание цели, смысла и содержания работы; личностный смысл деятельности;
- инициативность: собственные побуждения учащихся; стремление в различных ситуациях действовать самому; максимум инициативы;
- собственные усилия учащихся: готовность к труду и преодолению трудностей; умственные и физические усилия; волевые усилия; максимальное напряжение сил;
- активность, проявление максимума активности;
- творческий характер деятельности: активность умствен-

⁶ См.: Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. М., 1980. С. 16—45.

⁷ Там же. С. 9; см. также: Жарова Л. В. Организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся: Учеб. пособие к спецкурсу. М., 1986. С. 14—20.

⁸ Бурак В. К. Самостоятельная работа учащихся: Книга для учителя. М., 1984. С. 7—10; Ганелин Е. Я. Некоторые принципиальные вопросы развития самостоятельности школьников // Учен. зап. Кыштым, 1944. Т. 52. С. 11; Дайри Н. Г. Обучение истории в старших классах. М., 1966. С. 38; Дашков М. А. Урок в восьмилетней школе. М., 1961. С. 16; Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. М., 1961. С. 15; Жарова Л. В. Учен. соч. С. 14—20; Микельсон Р. И. О самостоятельной работе учащихся в процессе обучения. М., 1940. С. 78; Пидкасистый П. И. Указ. соч. С. 9; Мюни А. В. Самостоятельная работа учащихся на уроках физики. М., 1981. С. 1; Pädagogisches Wörterbuch. Berlin, 1987. S. 343 и др.

ных действий; собственная мысль учащихся; проблемный характер деятельности; внесение в выполняемую работу чего-то нового по отношению к воспроизводимому образцу; установление новых для себя фактов; поиск новых, наиболее рациональных способов выполнения задания; самостоятельность суждений и выводов; принятие собственных решений; максимум самостоятельных суждений; отсутствие точных разъяснений, контроля в открытой форме; анализ результатов в процессе активных умственных действий;

— отсутствие непосредственного педагогического руководства: выполнение работы без помощи, но под наблюдением учителя, без непосредственного участия учителя, без непосредственной помощи учителя, без помощи учителя;

— обособление во времени, по форме деятельности: выделение специального времени для работы; выполнение работы индивидуально или по группам.

Выделенные на основе анализа литературы и сгруппированные выше отдельные признаки познавательной самостоятельности учащихся (или соответствующей ей СУД) иногда используются авторами в качестве единичных (хотя и емких по их связям и содержанию) при определении СР — СУД, например, через отсутствие всякой помощи со стороны учителя, но при его наблюдении за работой⁹, через групповую или индивидуальную формы работы¹⁰, через самостоятельность суждений и выводов учащихся¹¹ и др. Но в преобладающем большинстве случаев признаки различно комбинируются исследователями. Обычно связываются (при указании на педагогическое руководство и на определенные результаты работы): обособленность во времени + отсутствие непосредственного участия учителя в работе + умственные и физические усилия учащихся по достижению цели; готовность к труду и преодолению трудностей + целенаправленность действий; максимальное напряжение сил + отсутствие непосредственной помощи учителя; собственные побуждения учащегося + осознание им смысла и цели работы; способность и стремление принимать собственные решения + способность и стремление действовать без чужой помощи; собственная мысль + личное выполнение действий; активность учащихся + творческий характер их деятельности; проявление максимума активности, творчества, самостоятельности суждений, инициативы; максимальное напряжение сил + отсутствие непосредственной помощи учителя + активные умственные действия, связанные с поиском наиболее рациональных способов выполнения задания и с анализом результатов работы и т. д.

Различие в сочетании тех или иных признаков СР — СУД приводит к многочисленным отличающимся друг от друга дефи-

⁹ Микельсон Р. И. Указ. соч.

¹⁰ Бурак В. К. Указ. соч.

¹¹ Ганелин Е. Я. Указ. соч.

ниями. Их общая основа может быть выражена примерно следующим образом: познавательная самостоятельность — это способность (готовность) осуществлять учебную деятельность, в которой реализуется ряд таких существенных признаков, как соединение в деятельности учащегося собственной мысли с личным выполнением умственных и физических действий и т. д. (в зависимости от выделяемых признаков). При этом указывается на общее руководство деятельностью со стороны учителя, получение результата учебного труда, разные формы его организации, источники знаний. За этим стоит общее понимание СР (СУД) как деятельности учащихся, направленной на овладение знаниями, навыками и умениями, в которой проявляются, формируются и реализуются признаки познавательной самостоятельности.

Вместе с тем в определении СУД просматриваются некоторые тенденции, заметные даже в приводимых выше перечнях признаков. Во-первых, это тенденция движения от характеристики СР — СУД как одноаспектного феномена к ее многоаспектному, комплексному, все более целостному пониманию с более глубоким проникновением в сущность явления. Данная тенденция отмечается и в специальных обзорно-аналитических работах¹². В исследованиях последнего времени подчеркивается необходимость «...не гипертрофировать отдельные признаки, а рассматривать СР как целостную систему действий учителя и учащихся, раскрываемую через совокупность признаков...»¹³. Во-вторых, это стремление многих педагогов более расширительно толковать СУД, не связывая ее жестко с определенными организационными формами работы. В-третьих, это тенденция к более полному соотношению признаков познавательной самостоятельности с основными структурными элементами (компонентами) учебной деятельности, что обусловлено распространением и утверждением деятельностного подхода к обучению¹⁴.

Названные тенденции получили существенное развитие в указанном выше фундаментальном труде П. И. Пидкасистого. Остановимся подробнее на ряде положений данного исследования. В нем за исходную единицу функционального анализа строения учения принимаются действия учащегося, «...которые выступают универсальной формой выражения познавательной активности школьника и тем самым детерминируют его общую структуру деятельности»¹⁵. Данное положение представляется нам принципиально важным для анализа СУД.

¹² См., напр.: Видаль Тэрри С. М. Проблема самостоятельной работы учащихся старших классов по истории в советской методике и практике преподавания: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1982. С. 5—6.

¹³ Жарова Л. В. Указ. соч. С. 222.

¹⁴ См., напр., указ. соч. П. И. Пидкасистого, А. В. Усовой, Л. В. Жаровой.

¹⁵ Пидкасистый П. И. Указ. соч. С. 222.

Первостепенным признаком действия (что рассматривается в концепции П. И. Пидкасистого как центральное явление в исследовании строения СУД) считается вторичность способа действия относительно регулятивной основы и общей структуры деятельности. В соответствии с этим как самостоятельные (т. е. полностью самостоятельные) определяются такие действия, содержание которых является непосредственной целью данного познавательного акта и соотносится с мотивом деятельности, т. е. актуально осознается и приобретает в деятельности ученика личностный смысл, и цель-мотив которых детерминирует способ действия¹⁶. Если в структуре самостоятельной деятельности хотя бы один из элементов (целеполагание, определение предмета деятельности, выбор средств деятельности) отсутствует (т. е. не является самостоятельным), то это говорит о том, что деятельность учащегося не обладает самостоятельным характером¹⁷.

Приведенное положение ценно тем, что формулирует важный критерий собственно самостоятельного познавательного акта: самостоятельность всех основных элементов его структуры. Заметим только, что в самом составе элементов структуры деятельности целесообразно также и в данном случае отразить самостоятельное исполнение намеченных действий и самоконтроль эксплицитно (они подразумеваются, о чем свидетельствует предшествующий текст работы) и выделить (в рамках самоконтроля или специально) действия анализа результатов работы, чрезвычайно важные для дальнейшего совершенствования деятельности.

Обратимся вновь к признакам СУД, выделяемым в литературе (см. перечень, приведенный ранее). Нельзя ли выразить их многообразие, связать их между собой какой-либо общей, универсальной категорией? Сравним вначале разные значения слова «самостоятельный» в современном русском языке.

Наиболее полный перечень значений ключевого слова «самостоятельный» выглядит следующим образом (выделения в статье из словаря наши):

1. *Не находящийся в подчинении или зависимости, действующий свободно; независимый.* || Своим трудом, деятельностью обеспечивающий себе материальную независимость.

2. *Обладающий собственной инициативой, способный рассуждать и действовать независимо.* || Свойственный такому человеку.

3. *Осуществляемый своими собственными силами, на основе своей инициативы.* || Совершаемый без помощи других.

4. *Свободный от посторонних влияний, воздействий, развивающийся своим путем; оригинальный.*

¹⁶ Пидкасистый П. И. Указ. соч. С. 76—77, 108—109, 126 и др.

¹⁷ Там же. С. 117—118.

5. Имеющий свое собственное значение и занимающий свое отдельное место среди других. || Отдельный, *обособленный от других*, особый¹⁸.

Как видно, общей, ведущей семой отдельных значений выступает сема *независимости, автономности, свободы от воздействий извне*, уточняемая аспектами инициативности, наличия собственных усилий, отсутствия помощи других, оригинальности, обособленности. Общая сема довольно прозрачно связывает все значения слова. Это обстоятельство указывает на семантическую возможность описания, выражения разных значений на основе их общего компонента. Если мы далее сравним перечень признаков СУД из литературы со значениями ключевого слова, то обращает на себя внимание, что 1) ряд признаков семантически близок определенным значениям, ср.: «личное выполнение действий» и «осуществляемый своими собственными силами»; «целеустремленность» и «не находящийся в подчинении, действующий свободно»; «активность» и «обладающий собственной инициативой», «творческий характер деятельности» и «свободный от посторонних влияний, оригинальный»; 2) другие признаки совпадают с соответствующими значениями почти буквально, ср.: «инициативность» и «осуществляемый на основе своей инициативы»; «собственные усилия учащихся» и «осуществляемый своими собственными силами»; «отсутствие непосредственного педагогического руководства» и «свободный от посторонних воздействий», «совершаемый без помощи других»; «обособление во времени, по форме» и «занимающий свое отдельное место, обособленный от других».

В данном случае важна, разумеется, не столько семантическая корреляция между признаками и значениями, хотя она сама по себе говорит о том, что педагогика непротиворечиво по отношению к языку пользуется словом «самостоятельный» для выражения понятия весьма высокой степени обобщенности. Для нас обладает «инструментальной» значимостью тот факт, что все признаки коррелируют с теми или иными значениями ключевого слова, которые в свою очередь связаны между собой одной общей семантической категорией. Это говорит о возможности соотнесения разных признаков через данную общую категорию. Попытаемся ниже это сделать.

Общая семантическая категория, которая имеется в виду, это, как уже говорилось, категория независимости, автономности, свободы от воздействия извне. Именно через данную общую категорию, очевидно, возможно выразить все основные признаки учебной самостоятельности¹⁹:

¹⁸ *Словарь русского языка*: В 4 т. / Под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд. М., 1984. Т. 4. С. 23.

¹⁹ Мы не повторяем здесь всех аспектов того или иного признака, которые приводятся в литературе, а пользуемся приведенными ранее обобщающими формулировками (ср. перечень признаков выше).

— *личное выполнение учебных действий* — это независимость учащегося в исполнении действий от какого-либо участия в них других лиц;

— *целеустремленность в работе* может предполагать независимость в целеполагании, в осознании, преследовании поставленной цели, независимость в понимании, видении смысла деятельности (личностный смысл деятельности);

— *инициативность* означает автономность от побуждений извне;

— *собственные усилия учащихся* имеют в виду независимость в преодолении напряжения, трудностей при реализации деятельности, автономность в регуляции деятельности в целом;

— *активность* (или максимум активности) либо совпадает с инициативностью, либо может быть описана применительно к нашему предмету через независимость в обеспечении достаточно высокой интенсивности деятельности²⁰;

— *творческий характер деятельности* (в соответствии с его различной интерпретацией в литературе) может означать умственную активность (ср. выше), независимость учащихся от воздействий извне в содержании мыслительной деятельности, в решении трудных, проблемных задач, в формировании суждений, выводов, в принятии решений, в установлении новых для себя фактов, в поиске наиболее рациональных способов выполнения заданий и т. д. или автономность в процессе деятельности от каких-либо образцов, разъяснений, контроля и т. п.;

— *обособление во времени или по форме работы* представляет собой автономность деятельности по названным аспектам;

— *отсутствие непосредственного педагогического руководства* синонимично независимости деятельности учащегося от (непосредственной) регуляции со стороны педагога.

Как видно, возможность передачи различных признаков познавательной самостоятельности через категорию независимости, автономности деятельности учащихся от воздействий извне подтверждается. Но эта категория в нашем случае равнозначна независимости от *управления извне*, т. е. способности к *самоуправ-*

²⁰ Согласно С. Л. Рубинштейну, понятие «активность» не идентично понятию «деятельность» (Rubinstein S. L. Grundfragen der allgemeinen Psychologie. Berlin, 1977. S. 239). Понятием «активность» в психологии обозначается как состояние готовности к преднамеренной деятельности (которое можно было бы назвать состоянием инициативной готовности), так и приведение в действие или интенсификация каких-либо функций организма («активизация функций»: Wörterbuch der Psychologie. Leipzig, 1981. S. 18; Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozess. Berlin, 1980. S. 129, 145, 230). Если иметь в виду, что состояние активности и процесс активизации трудно различаются (Wörterbuch der Psychologie. S. 19), и если рассматривать интенсификацию функций организма широко (от состояния покоя в направлении нарастания интенсивности), то основное содержание понятия «активность» в применении к деятельности можно, вероятно, выразить через инициативность проведения деятельности и ее интенсивность.

лению, взятой в самом общем виде. Следовательно, именно данная способность может рассматриваться как интегративный признак познавательной самостоятельности, через который раскрывается содержание других признаков. Последние (во многом пересекаясь и часто перекрывая друг друга) отражают, по сути дела, различные компонентные аспекты самоуправления познавательной деятельностью (мотивация, целеполагание и планирование деятельности в общем, ее реализация по намеченной программе с выполнением ряда требований при осуществлении контроля и т. д.). Таким образом, *сущность познавательной самостоятельности наиболее полно проявляется в способности учащегося к управлению своей познавательной деятельностью.*

Принципиально на это же указывает и критерий П. И. Пидкасистого, требующий наличия всех структурных элементов в самостоятельной деятельности учащихся (ср. выше). В зарубежной дидактике также существует мнение, что в общем определении самостоятельности следует исходить из основополагающей взаимосвязи между руководством и самостоятельностью, что последняя характеризуется способностью учащегося освобождаться в процессе учебной деятельности от непосредственного управления этой деятельностью со стороны преподавателя²¹.

Интерпретация самостоятельности через независимость от управляющих воздействий извне, через способность к самоуправлению соответствует психологическому пониманию сущности данного феномена. Согласно психологии сущность самостоятельности состоит в том, что индивидуум определяет свои поступки, ориентируясь не на воздействия окружения, а исходя из своих убеждений, знаний и представлений о том, как следует поступать²². Самостоятельной делает личность именно способность к саморегуляции. Саморегуляция осуществляется образованием самосознания — специальной системой «я», которая реализует самоуправление с помощью механизмов контроля, согласования, санкционирования, усиления²³.

Как видно, приоритетный, интегративный характер названного признака согласуется и с психологической трактовкой самостоятельности.

1.2. Познавательная самостоятельность и состав самостоятельной учебной деятельности

В концепции П. И. Пидкасистого различаются две группы действий, в равной степени необходимые и только в единстве

²¹ Rausch E. Selbständige geistige Tätigkeit im Unterricht // Didaktische Untersuchungen zur Entwicklung von Ziel- und Verlaufsqualitäten, insbesondere der Selbständigkeit: Beiträge zur Pädagogik. Berlin, 1978. Bd 14. S. 52—53.

²² *Общая психология* / Под ред. А. В. Петровского, М., 1976. С. 400.

²³ *Общая психология* / Под ред. В. В. Богословского, А. Г. Ковалева, А. А. Степанова, М., 1981. С. 79, 74—75; *Wörterbuch der Psychologie*. S. 544.

составляющие строение учения: «несамостоятельные» и «самостоятельные» действия. К первой группе относятся учебно-тренировочные действия. Здесь преобладают исполнительские действия, слабее представлены контрольные, которые направлены лишь на проверку исполнения, очень слабо представлены или отсутствуют полностью ориентировочные действия. Детерминация действия его целью и выделение операций — способов действия либо уже заданы в готовом виде, либо строятся на основе ранее усвоенных операций, нахождение способа действий для учащихся «как бы вовсе не существует» (например, воспроизведение и пояснение прочитанного или услышанного, нахождение в нем законченной мысли, составление плана, осмысленная передача содержания и т. п.).

Во второй группе действий (согласно концепции П. И. Пидкасистого) на первое место выступает возникновение гипотезы, разработка плана решения и т. д. Ученик уясняет новые для себя факты, создает новые способы выполнения действия; уровень детерминации деятельности целью, познавательной задачей становится высоким (например, обнаружение нового факта, явления, их характеристика, систематизация фактов, отыскание путей применения фактов, установление существенных связей и закономерностей развития явления, определение путей поиска научных фактов и выявления их сущности с помощью первичного обобщения на основе сравнения, решение задач в измененных ситуациях и др.). В основе первой группы действий лежат интеллектуальные умения эмпирических обобщений, вторая группа базируется на умениях теоретических обобщений. В плане мотивации «несамостоятельные» действия побуждаются мотивами учения, не совпадающими с ценностной значимостью этих действий для школьника, а действия «самостоятельные» стимулируются, как правило, тем, на что они направлены и что выступает в качестве их цели-мотива. При действиях первой группы имеет место «своеобразное сотрудничество учителя и ученика», при действиях второй группы ученик управляет всем процессом выполнения задания в целом. Действия второй группы ориентированы на решение познавательных задач на уровне подпроблем и проблем в целом (при этом в реальном решении задач они опираются на усвоенные ранее действия первой группы). Именно действия второй группы и составляют в основном самостоятельную деятельность ученика²⁴.

В общем виде СУД определяется П. И. Пидкасистым как «...система, подсистемами которой являются действия, содержание которых актуально осознается и приобретает в деятельности ученика личностный смысл, а элементами этой системы — мотив, цель, средства, способы выполнения учебных действий»²⁵.

²⁴ Пидкасистый П. И. Указ. соч. С. 77, 96—105, 160—161 и др.

²⁵ Там же. С. 76.

Принципиально принимая выделение группы подлинно самостоятельных учебных действий как дидактический ориентир, выскажем в связи с анализируемым подходом некоторые собственные соображения. Одно из них связано с отнесением тех или иных действий к самостоятельным. Рассмотрим типичные конкретные случаи из обучения иностранному языку, когда учащиеся совершают, например, такие иноязычные коммуникативные устно-речевые действия, как: а) объяснение учителю причины опоздания на занятие; б) запрос дополнительной информации в связи с каким-либо страноведческим аспектом, который заинтересовал обучаемого после рассказа учителя или прослушанного с пленки аудиотекста; в) речевые действия передачи содержания прочитанного партнеру-учащемуся, который должен выяснить, о каких новых интересных фактах узнал его товарищ по учебе, после того как обучаемые прочитали небольшие различные информативные и мотивирующие познавательный интерес тексты и т. п. Во всех случаях мы имеем дело с воспроизведением и на содержательном, и на языковом уровнях: а) ученик воспроизводит содержание, которое эмпирически готово, и коммуникативно повторяет речевой образец, неоднократно слышанный; б) в своем вопросе или просьбе рассказать о чем-то он пользуется парциальным образцом из текста и (или) затренированной речевой моделью; в) он воспроизводит или несколько модифицирует части текста-образца. По воспроизводящему характеру действий мы должны были бы отнести их к группе «несамостоятельных» действий. В то же время по интегративному признаку самоуправления эти речевые действия учащихся, несомненно, характеризуются самостоятельностью.

Воспользуемся признаками-критериями П. И. Пидкасистого и проверим, так ли это. При этом применим вначале признаки, которые можно условно назвать результирующими, поскольку соответствующий признак включен либо в определение СУД (содержание действия актуально осознается и приобретает в деятельности ученика личностный смысл), либо служит первостепенным признаком действия как такового (производность, вторичность способа действия относительно его регулятивной основы, т. е. детерминированность способа действия целью-мотивом).

Главным содержанием приведенных выше действий учащихся являются определенные коммуникативные действия: а) объяснение-разъяснение, б) запрос информации, в) действия рассказа. Это содержание актуально осознается учеником и, несомненно, приобретает в его деятельности личностный смысл: а) оправдать, обосновать свое опоздание для учителя; б) удовлетворить свой познавательный интерес; в) удовлетворить интерес партнера, проявить свое знание интересных фактов, наконец, помочь товарищу по учебе, который выясняет, что интересного содержит текст, прочитанный другим учеником. Но кроме глав-

ного содержания (коммуникативных действий) упомянутые учебные действия объективно включают также и операции языкового оформления высказываний. На завершающей стадии усвоения очередной «порции» языкового материала (на уровне речевых упражнений с нарастающей степенью коммуникативности) или в ходе дальнейшего его применения в речи эти операции не осознаются или почти не осознаются и как бы не входят для учащегося в содержание учебно-познавательного действия, хотя контроль за языковой правильностью иноязычной речи очень долгое время даже для будущих специалистов иностранного языка выражен в несколько большей степени, чем при речи на родном языке. Если же — при некоторых языковых затруднениях — языковые операции в процессе коммуникативных упражнений частично осознаются, то доминирующий характер действий речевого общения в составе содержания учебных действий неизбежно сохраняется. Этим самым сохраняется и соответствие признаку самостоятельности, о котором идет речь. Наличие переходных, пограничных феноменов, как известно, при дидактических дифференциациях неизбежно. Кроме того, выполнение частично осознаваемых операций языкового оформления (при эффективном обучении иностранному языку) способно приобретать в нашем примере определенный личностный смысл для учащегося как отражение личностного смысла коммуникативных действий (ярко выраженная необходимость языковых операций для коммуникативных действий), а также как дополнительный личностный смысл, проистекающий от следования обучаемого устойчивому внутреннему образу хорошего, успешно работающего ученика, стремящегося к качественному выполнению учебной работы.

Что касается другого результирующего признака самостоятельности познавательного действия (детерминированность способа действия целью-мотивом), то соответствие ему приведенных речевых действий учащихся очевидно: выбор способа обращения (формулы речевого этикета), композиционно-речевой формы (коммуникативного способа действия) и комбинирование логико-содержательной схемы высказывания — все определяется в конечном счете речевой интенцией, мотивом — замыслом — целью коммуникативного действия. А его реализация детерминирует «отзыв» из памяти языковых средств и их оформление.

Следовательно, с точки зрения результирующих признаков коммуникативные действия учащихся в нашем примере — а все они являются познавательными для иностранного языка — следует отнести к самостоятельным действиям. Применение двух других признаков П. И. Пидкасистого, которые, по сути дела, конкретизируют психологическое содержание второго результирующего признака и могут быть названы уточняющими (является ли содержание данного познавательного акта непосред-

венной целью познавательных действий, выполняемых школьником; соотносится ли это содержание с мотивом совершаемой школьником познавательной деятельности), приводит в нашем примере к тому же результату. Осознаваемое содержание познавательных действий является непосредственной коммуникативной целью учащихся и адекватно соотносится с выполняемой познавательной деятельностью, ср.: а) мотив: оправдаться; действие: объяснить; б) мотив: познавательный интерес; действие: запрос соответствующих сведений; в) мотив: информационное содействие партнеру, самоутверждение через проявление знания; действие: передача информации.

Как видно, познавательные действия в рассматриваемых случаях обладают всеми признаками принадлежности к самостоятельным действиям. С другой стороны, они представляют собой воспроизведение и не содержат развернутого формирования содержательной гипотезы, поскольку содержательная проблема как таковая в приведенных примерах отсутствует. Но главное, совершая познавательные действия, учащийся не создает новые для себя способы интеллектуальных действий, а осваивает актуализируемые действия образцов речевого поведения из родноязычной коммуникации и иноязычных речевых образцов, которые он имел в приведенных ситуациях. В концепции П. И. Пидкасистого, однако, подчеркивается, что «...центральным моментом (для самостоятельных действий.— И. Г.) являются особые действия по соотносению используемых способов и знаний с условиями конструирования новых способов, адекватных требованиям новой задачи»²⁶. И тем не менее мы должны были на основании признаков автора концепции отнести действия учащихся (воспроизводящие и «непроблемные») к самостоятельным. Как объяснить это противоречие? Может быть, следует искать особую специфическую «проблемность» и для относительно простых речевых действий на иностранном языке, которые, разумеется, сложнее, чем аналогичные родноязычные, даже после специального подготовительного этапа (языковые, тренировочные, предкоммуникативные, условно-коммуникативные и другие упражнения в зависимости от используемой терминологии)?

Такой путь не кажется нам оптимальным, тем более что и в специфической сфере обучения иностранному языку имеется немало, в том числе устно-речевых, коммуникативных действий, обладающих подлинной (хотя и «речевой») проблемностью (различные оценки, сопоставления, сложные интеллектуально-коммуникативные действия анализа в ходе ответов на сложные вопросы, разговоров дискуссионного типа и т. п.). Объяснение выявившегося противоречия заключается, по-видимому, в том, что предложенные П. И. Пидкасистым признаки самостоятель-

²⁶ Пидкасистый П. И. Указ. соч. С. 100.

ности познавательных действий универсальны, в то время как иллюстрирующий «номенклатурный» перечень характерных типичных действий обеих выделенных групп ориентируется не на все возможные предметно-содержательные виды учебно-познавательной деятельности, а главным образом на интеллектуальную деятельность учебно-исследовательского типа (с научно-исследовательской деятельностью как прототипом), предполагающую соответствующие ей проблемные задачи. Подобные задачи релевантны для очень многих предметов, когда содержание обучения базируется на системных научных теориях с последующим выходом в решение прикладных задач. Это важно, например, для истории, литературы (литературоведческий аспект), родного языка (системно-теоретический аспект), географии, биологии, физики и математики (системно-теоретический аспект) и т. п. В другом положении находятся такие, например, предметы, как иностранный язык (практический аспект), музыка и пение, изобразительное искусство (за исключением искусствоведческой стороны), черчение, физическая культура и т. п. Здесь доминирующее содержание обучения связано с овладением такой деятельностью, которая не может быть интерпретирована как базирующаяся на умениях теоретических обобщений (ср. с характеристикой действий второй группы по П. И. Пидкасистому). Значит ли это, что такие предметы лишены или почти лишены подлинно самостоятельных действий? Разумеется, нет. Дело в том, что содержательный аспект познавательной самостоятельности выявляется только через соотнесение признаков самостоятельности с набором целевых деятельностей, на которые ориентировано содержание обучения предмету. Их набор соответствует основным видам реальной деятельности человека, рассмотренным сквозь призму специфики соответствующего предмета и целей, преследуемых в данной форме обучения с учетом требований непрерывного образования.

В этой связи, вероятно, можно говорить об определенном социально-самостоятельном статусе видов учебной деятельности в смысле их соответствия релевантным реальным деятельностям. Данное понятие могло бы быть дидактически полезным при содержательном анализе целеустановок обучения тому или иному предмету, при отборе действий, способных легче формировать «неучебный» личностный смысл познавательной активности учащихся и т. д.

По-видимому, для ряда предметов характерно сочетание (в разном объеме) нескольких разновидностей реальных деятельностей, соотносящихся с видами познания²⁷. Обучению родному языку можно считать свойственной ориентацию на сочетание коммуникативной и научно-теоретической деятельности

²⁷ Педагогика / Под общ. ред. Г. Нойнера, Ю. К. Бабанского. М., 1984. С. 255—260.

(системно-филологический аспект), в обучении литературе сочетаются коммуникативная, когнитивно-эстетическая (в основном на уровне рецепции) и научно-теоретическая (литературоведческая) деятельность, в физике — научно-теоретическая и практическая (конструктивно-техническая, производственно-техническая, бытовая техническая и т. п.), в преподавании физкультуры ярко проявляется практическая двигательная деятельность, направленная на поддержание здоровья, реализацию требований гигиены труда, на совершенствование собственного физического развития и т. д., но не исключены и элементы теоретического познания (физиология, саморегуляция и др.). Для иностранного языка на первый план со всей очевидностью выступает коммуникативная деятельность в разных видах речи. С ней соотносится определенное (в разных формах обучения в разной степени выраженное) нормативно-теоретическое познание (системно-языковой аспект, сравнение с родным языком), а также — как определенный аналог когнитивно-теоретической деятельности — интегрированное в коммуникацию овладение общекультурными и страноведческими знаниями, некоторой научно-популярной информацией из различных областей науки, техники, жизни.

Ясно, что самостоятельные познавательные действия в составе содержания обучения, ориентирующиеся на определенные виды реальной деятельности, обладают разной сложностью и (в рамках целей обучения) следует стремиться к тому, чтобы учащиеся овладевали действиями все большей сложности. Универсальными категориями повышающейся сложности являются, вероятно, нарастающие комплексность содержания действий и их проблемность для обучаемых, причем это относится не только к теоретико-познавательным действиям, но и к любым другим. При овладении иностранным языком должна нарастать сложность коммуникативных действий. (Заметим, что эта проблема в методике обучения иностранному языку как теоретическая изучена пока недостаточно.) Направленность на овладение сложными самостоятельными действиями не ставит, однако, знака равенства между этими действиями и самостоятельными действиями вообще. В составе последних могут быть действия и не очень сложные. Это зависит от специфики предмета и этапа обучения. Применительно к обучению иностранному языку сказанное означает, что к числу вполне самостоятельных учебных действий могут быть отнесены и сравнительно простые репродуктивные действия, если они имеют коммуникативный характер. Как мы увидим ниже, отнесение любых коммуникативных действий к собственно самостоятельным не подвергается сомнению в методике преподавания иностранного языка. Приведенными выше примерами и их анализом мы хотели прежде всего показать, что содержательный аспект самостоятельности в учебной деятельности в отличие от ее общих признаков не носит

универсального характера и для своего выявления требует сопоставления общих признаков с конкретными действиями, на которые ориентировано содержание обучения.

Другое соображение, которое представляется необходимым высказать в связи с выделением П. И. Пидкасистым двух групп действий, касается интерпретации действий первой группы как лишенных самостоятельности. Хотя разделение действий на самостоятельные и «несамостоятельные» рассматривается в концепции как условное, проводимое для уточнения содержания понятия «самостоятельная деятельность»²⁸, возникает определенное противопоставление действий полностью самостоятельных другим действиям, которые как бы совсем не обладают самостоятельностью. Но лишены ли действия первой группы в полной мере результирующих признаков СУД по П. И. Пидкасистому? Возьмем пример одного из самых «несамостоятельных» действий при изучении иностранного языка — запоминание и первичное усвоение списка новой активной лексики, снабженного необходимой информацией (значения, особенности произношения слов, грамматическая характеристика, типичные словосочетания). Рассмотрим при этом не рациональную схему первичного усвоения (включающую элементарный анализ слова, сравнения с родноязычным, активизацию разнообразных ассоциаций, «вывод» слова в личностно значимое элементарное речевое действие в составе воображаемого фрагмента какого-либо типичного коммуникативного акта и т. д., подробнее см. в приложениях), а крайний, довольно распространенный в практике случай запоминания-заучивания, хотя и осознанного, но не реализующего рациональную схему в ее достаточной полноте. Выполняя это действие, учащийся, несомненно, осознает его актуальное содержание. Но приобретает ли содержание действий для учащегося личностный «неучебный» смысл? В той мере, которая характеризует совершение коммуникативного речевого поступка, разумеется, нет. Но при нормальных условиях обучения каждый ученик прекрасно знает, что слова всегда запоминаются не как самоцель, а как подготовка к речи, т. е. к самостоятельным действиям, которые принимаются нами как личностно значимые. В силу этого он не может при определении для себя значимости действия частично не исходить из будущего предназначения данного действия, благодаря чему возникает эффект «отраженного» личностного смысла.

Современное обучение иностранному языку стремится к последовательной и полной реализации принципа коммуникативной направленности, и чем эффективнее это происходит в конкретных условиях обучения, тем закономернее и сильнее эффект «отраженного» личностного смысла. Помимо этого, данное действие для нормального случая (т. е. для относительно успеш-

²⁸ Пидкасистый П. И. Указ. соч. С. 105—106.

но работающего, в целом добросовестного учащегося) не может быть лишенным полностью «учебного» личностного смысла, вытекающего из самой социальной роли школьника. Думается, что трактовка личностного смысла как исключительно «неучебного» страдает некоторой односторонностью. «Учебный» личностный смысл познавательной деятельности для ученика выступает фактически как его позитивное отношение к своим «производственным обязанностям», как понимание, осознание и принятие для себя значимости этих обязанностей, вытекающих из социальной роли обучающегося.

Независимость ученика от обязывающего характера его социального статуса возможна в конечном счете только на пути его внутреннего принятия учащимся, на пути обретения «учебной» свободы как «познанной необходимости», поскольку реальности учебного процесса являются для ученика объективными данностями. Также и действия второй группы в принципе не могут быть абсолютно избавленными от данного компонента личностного смысла, который сопровождает их по меньшей мере как общестимулирующий фон, проступающий то более заметно, то менее выражено, но всегда играющий важную роль в усилении и стабилизации мотивации. Если бы это было не так, то нам пришлось бы признать, что в процессе выполнения действий второй группы учащийся способен вообще лично отойти от глубинного сознания своей социальной роли и внутренне полностью сменить ее на другую, игнорируя объективные обстоятельства. Дело обстоит, по-видимому, так, что относительно действий первой группы доминирует, «свертываясь», но не исчезая, по мере развития деятельности (в рамках ее отдельных циклов и в целом) «учебный» личностный смысл, а применительно к действиям второй группы — личностный смысл, адекватный реальным деятельности.

Подчеркнем, что особенно благоприятные возможности для возникновения «учебного» личностного смысла появляются при правильном осуществлении педагогического общения в условиях педагогики сотрудничества.

В силу комплексного характера мотивации «учебный» личностный смысл в нашем примере взаимодействует с «отраженным» и регулятивная основа действия в целом репрезентируется двумя сливающимися целями-мотивами: 1) удовлетворительно — хорошо — наилучшим образом (в зависимости от конкретной ситуации) выполнить свою учебную обязанность и для этого усвоить новые слова; 2) усвоить слова также потому, что они понадобятся позднее для коммуникативных действий. Конкретный способ действия по усвоению лексики детерминирован этими целями-мотивами только в смысле его актуализации, отзыва из арсенала готовых способов действий. Но, как отмечалось ранее, это может иметь место и при вполне самостоятельных (коммуникативных) действиях «непроблемного» типа.

Наконец, если задание поставлено учителем правильно, т. е. если оно среди прочего ориентировало на конкретную разговорную тему и содержало предварительную мотивацию будущих «коммуникантов» конкретными содержательно интересными моментами, то действия ученика не только получают «учебный» и привычный общий «отраженный» личностный смысл, но и будут (по крайней мере, частично, однако конкретно и распознаваемо) соотнесены для него с аналогом значимой реальной деятельности в виде предстоящих учебно-коммуникативных актов в связи с разговорной темой. Таким образом, даже начальное действие первой группы обладает некоторой различной познавательной самостоятельностью.

Действиям первой группы не может быть не присуща частичная самостоятельность, поскольку при системно-дидактическом отборе содержания обучения они должны выводиться из предварительно отобранных подлинно самостоятельных действий. Иначе их право на дидактическое существование становится весьма зыбким. Объективным проявлением данной зависимости в обучении иностранному языку выступает общая коммуникативная направленность всех упражнений подготовительного этапа и направленность на конкретные коммуникативные действия прорабатываемого цикла для большинства этих упражнений. Действия первой группы — это в основном компонентные действия более комплексных самостоятельных действий. И нет оснований считать их «несамостоятельными» по той причине, что они менее самостоятельны.

Выделение второй группы собственно самостоятельных действий не только не требует в качестве необходимого условия признания полной «несамостоятельности» действий первой группы, но в конечном счете противоречило бы признанию этого, так как в рамках дидактических систем самостоятельность действий не может возникнуть сразу, в сформированном виде. Объективно учитывая это, П. И. Пидкасистый следующим образом разъясняет условность разделения видов деятельности в составе учения на «несамостоятельную» и «самостоятельную»: условность состоит в том, что постоянно происходят трансформации этих видов, действия первой группы подчинены действиям второй, они — ступень и условие для самостоятельных действий, на их основе «...происходит как бы процесс наращивания и иерархизации индивидуальной деятельности»²⁹. Но фактически это означает: действиям первой группы присуща частичная самостоятельность.

Признание де-факто частичной самостоятельности действий первой группы содержится у П. И. Пидкасистого также в его классификации самостоятельных работ. Не рассматривая сейчас вопрос о разграничении СУД и СР (это мы попытаемся сделать

²⁹ Пидкасистый П. И. Указ. соч. С. 106.

позднее), констатируем только, что СР, интерпретируемая как форма СУД и средство организации и управления СУД³⁰, закономерно и адекватно отражает СУД и познавательную самостоятельность учащихся при взгляде со стороны преподавания. И если классификация самостоятельных работ: 1) воспроизводящие по образцу, 2) реконструктивно-вариативные, 3) эвристические, 4) творческие (исследовательские)³¹ — включает те их виды, которые базируются в основном или в значительной мере на действиях учения первой группы (ср. виды 1 и 2), и если уровень самостоятельности учеников по классификации несомненно повышается от вида 1 к виду 4, то это только подтверждает тот факт, что действиям первой группы присуща определенная и нарастающая самостоятельность, которая повышается в системе СУД в целом. Именно поэтому П. И. Пидкасистый сам обозначает выполнение воспроизводящих самостоятельных работ по образцу как «элементарный уровень познавательной самостоятельности»³². Трактовка самостоятельности в качестве динамичной категории, полагающая и частичную самостоятельность как разновидность и ступень самостоятельности, полностью соответствует и психологическому пониманию этой категории. Об этом свидетельствует выделение в психологии трех классических уровней самостоятельности: копирующей, воспроизводящей и творческой (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн).

Мы считали целесообразным так подробно остановиться на вопросе частичной самостоятельности действий первой группы по той причине, что признание ее заставляет несколько иначе взглянуть на СУД в целом.

В принципе самостоятельная учебная деятельность — это совокупность, вернее, системная совокупность (система) учебно-познавательных действий, выполнение которых характеризуется самостоятельностью обучающихся, т. е. система действий, которым свойственна познавательная самостоятельность. В концепции П. И. Пидкасистого СУД трактуется на той же исходной основе с тем только ограничением, что самостоятельными признаются лишь действия второй группы (подлинно самостоятельные действия). Но если действиям первой группы, как было показано, также свойственна определенная (частичная и нарастающая) самостоятельность, то логично возникает мысль о более широкой трактовке СУД с включением в эту категорию и познавательных действий первой группы. Такой подход будет, однако, оправданным при двух условиях: 1) если он соответствует потребностям дидактики, связанным с СУД; 2) если при этом будет сохранена целостность дидактически безусловно ре-

³⁰ Там же. С. 150.

³¹ Там же. С. 158.

³² Там же. С. 160.

levantного понятия, имеющего в виду подлинно самостоятельные действия, т. е. понятия СУД в интерпретации П. И. Пидкасистого и исследователей, разделяющих данную точку зрения.

Из динамичности самостоятельности (копирующая — воспроизводящая — творческая), в том числе и познавательной самостоятельности, из ее способности к развитию вытекает развивающийся и развивающий характер СУД. Именно этот характер СУД расценивается в дидактике как очень важный, сущностный момент СУД³³. Но данный сущностный момент нашел бы наиболее полное выражение в таком понимании СУД, которое не ограничивает себя действиями самой высокой степени самостоятельности, не исключает из самого понятия СУД действия с меньшей самостоятельностью, вовлекает их в сферу понятия, связывает первые действия со вторыми и тем самым отражает уже на уровне самого понятия как целостность категории, так и ее внутреннюю динамику. В ином случае возникает противоречие между «несамостоятельной» деятельностью в рамках действий первой группы, с одной стороны, и СУД — с другой, противоречие, разрешаемое косвенно через классификацию самостоятельных работ, начальные виды которых неизбежно связаны с действиями, предполагающими некоторую самостоятельность учащихся.

Таким образом, отнесение к СУД действий первой группы, по нашему мнению, повышает степень соответствия содержания данной категории ее ведущей функциональной предназначенности в дидактике.

Вместе с тем имеется несомненная необходимость понятийного выделения собственно самостоятельных действий как дидактического ориентира, как зоны высокой, подлинной познавательной самостоятельности. Под подлинно (полностью) самостоятельными познавательными действиями мы понимаем такие действия, которые по уровню и характеру самостоятельности соответствуют конечно-целевым деятельностиам, на которые ориентируется содержание обучения. Если рассматривать СУД просто как систему познавательных действий нарастающей самостоятельности без указанного выделения, то ориентир обучения теряет четкость, связь с реальными деятельностиами ослабляется на понятийном уровне, возникает опасность «размывания» внутренних структур системы СУД и известной дестабилизации систем более высокого порядка. Поэтому и должно быть выполнено второе условие, упоминавшееся выше. Оно может быть выполнено путем сохранения (вычленения) в рамках СУД как

³³ Принципиальная связь между развивающим характером обучения и познавательной активностью и самостоятельностью подчеркивается в ряде фундаментальных исследований по теоретическим основам развивающего обучения (Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов, Л. В. Занков, В. С. Ильин, И. Я. Лернер, И. Т. Огородникова, Н. А. Полоникова, М. Н. Скаткин, В. С. Цетлин, Г. И. Щукина и др.).

генеральной категории соответствующего специального понятия, определенного на базе общего, например понятия «подлинно самостоятельные учебные действия» (ср. выше).

На основании сказанного представляется целесообразным и возможным интерпретировать СУД в общем виде как систему, объединяющую в себе частично самостоятельные учебные действия с нарастающей самостоятельностью (ЧСУД) и подлинно самостоятельные учебные действия обучаемых (ПСУД), т.е. $СУД = ЧСУД + ПСУД$.

Терминологические расхождения с принятой в литературе интерпретацией, которые появляются при предлагаемой трактовке, минимальны (ср. СУД и ПСУД). Можно было бы, разумеется, сохранить за термином «СУД» его прежнее значение, но тогда встает терминологическая проблема для обозначения генерального понятия, в то время как термин «СУД», как думается, наилучшим образом (в сопоставлении с ЧСУД и ПСУД) способен выразить существо общей категории.

И сами вводимые понятия (частично самостоятельные учебные действия, общее понятие СУД с включением обеих групп действий), и предлагаемые термины мы рассматриваем, естественно, в качестве рабочих. Изложенная интерпретация СУД неизбежно влечет за собой в качестве следующего логического шага некоторые изменения во взгляде на категорию «учение». Как соотносятся между собой СУД и учение? Если трактовать эту сторону теории П. И. Пидкасистого формально, то учение предстает как совокупность «несамостоятельной» и «самостоятельной» деятельности учащихся³⁴. На самом же деле, как мы видели, та же теория объективно допускает статус действий первой группы как ЧСУД (условный характер разделения действий на две группы, наращивание и иерархизация индивидуальной деятельности, целостная классификация видов СР).

Поскольку в структуре учения других групп действий нет вообще, то деятельностный состав учения с учетом предложенной трактовки СУД можно представить как совокупность ЧСУД и ПСУД, иначе говоря, учение = ЧСУД + ПСУД = СУД в организованном учебном процессе, т.е. в реальном содержательно-деятельностном аспекте учение исчерпывается адекватной ему СУД.

В наших рассуждениях мы до сих пор шли со стороны СУД. Попытаемся взглянуть на взаимоотношения учения и СУД со стороны учения.

Педагогическая сущность различения в обучении преподавания и учения связана с необходимостью и целесообразностью выделения направляемой преподавателем познавательной деятельности обучающегося в отдельную категорию, базирующуюся

³⁴ Пидкасистый П. И. Указ. соч. С. 105—106.

на признании того, кто учится, субъектом учебного процесса наряду с преподавателем³⁵.

Может ли деятельность быть абсолютно «несамостоятельной»? С психологической точки зрения — нет, так как деятельность и действия предполагают осознание совершаемого (А. Н. Леонтьев), а значит, и какую-то определенную степень саморегуляции (по крайней мере, на уровне копирующей самостоятельности) того, что продлевается во внутреннем и внешнем плане. Теоретически, вероятно, нельзя исключить понятие самостоятельной совокупности операций, индивидуум — исполнитель которых выступает как ничего не осознающий, полностью манипулируемый «биомеханизм», используемый в качестве аппарата, инструмента операций. Но это уже понятие, лежащее за пределами педагогики. В педагогическом процессе учитель, даже водя рукой малыша при вырисовывании палочек, должен признать его в необходимой мере субъектом действий, без чего эффективное обучение не может состояться. Признание же учащегося субъектом познавательной деятельности есть по сути принципиальное признание его определенной самостоятельности в учении. Если нет каких-то в чем-либо (в какой-либо мере) самостоятельных познавательных действий, то нет и акта учения. Любая другая интерпретация приведет нас к необходимости согласиться с тем, что возможны акты познавательной деятельности учащегося, на которые не распространяется методологически важное положение о том, что учащийся — субъект процесса обучения.

Как видно, отправляясь в рассуждениях и с другой стороны — со стороны учения, мы приходим к тому же результату: учение не может иметь в своем составе полностью «несамостоятельных» действий и, следовательно, исчерпывается действиями с частичной и полной познавательной самостоятельностью учащихся.

Данное положение кажется нам весьма существенным для практики обучения, так как из него вытекает необходимость рассматривать все действия обучающегося под углом зрения его определенной самостоятельности.

Итак, деятельностный денотат учения и СУД в обучении один и тот же, и в этом плане применительно к организованному учебному процессу имеем: учение = ЧСУД + ПСУД = СУД. Для условий обучения, следовательно, возможно в данном аспекте выразить одно понятие через другое. Тогда СУД — это учение, в действиях которого реализуется и системно формируется частичная нарастающая и полная познавательная самостоятель-

³⁵ Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. М., 1983. С. 124—154; Куписевич Ч. Указ. соч. С. 24; Щукина Г. И. Проблемы активизации обучения и учения в свете теории деятельности // Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся. Л., 1984. С. 7.

ность учащихся, а учение — это СУД, система которой включает действия с частичной нарастающей и действия с полной познавательной самостоятельностью учащихся. Такой взгляд позволяет привести всю учебную активность, все действия учащегося в обучении к одному знаменателю, рассматривать их как целостный континуум, в котором развивается подлинная познавательная самостоятельность. А учащийся предстает как субъект обучения, частичную самостоятельность которого педагог должен с самого начала реализовать, развивать, ведя учащегося к полной познавательной самостоятельности.

Совпадение в названном аспекте не означает тем не менее тождества понятий «учение» и «СУД». Учение является своеобразной понятийной оппозицией преподаванию и содержит также чрезвычайно важный аспект взаимодействия с преподаванием, аспект детерминированности деятельности учащегося педагогическим руководством (управлением). В этом аспекте оно выступает как СУД, руководимая преподавателем, а СУД только тогда может считаться учением, когда управляется преподаванием. С другой стороны, СУД не исчерпывается учением как дидактическая категория, так как она в конечном счете устремлена за пределы учебного процесса. Оба феномена процессуально сливаются в организованных формах обучения, но за их рамками — в самообразовательной деятельности (называемой также «учебной самодеятельностью»³⁶) — СУД не может быть интерпретирована как учение, так как исчезает преподавание и вследствие этого должно уйти само учение как понятийная оппозиция преподаванию³⁷. СУД, однако, остается, переходит в другое качество и продолжает существовать в последующих формах непрерывного образования — в самообразовании и опять как учение (на новом витке спирали) в иных коллективных формах непрерывного образования (различные курсы повышения квалификации, вечерние университеты и курсы по разным отраслям знаний, предлагаемые населению, и т. п.). Таким образом, несмотря на значительную близость понятий «учение» и «СУД», необходимость в их дифференциации остается.

Приведенные рассуждения дают основание для дальнейшего уточнения определения СУД: 1) как системы (в рамках обучения) действий учения, состоящей из ЧСУД с нарастающей самостоятельностью и ПСУД и ориентированной на последующие формы непрерывного образования; 2) как категории этих последующих форм непрерывного образования. При таком подходе

³⁶ *Руководство самообразованием школьников: Из опыта работы* / Ред.-сост. Б. Ф. Райский, М. Н. Скаткин. М., 1983. С. 5.

³⁷ Не в смысле реальных деятельностей, обозначаемых понятиями «преподавание — учение», а в смысле прослеживания диалектических связей возможно, естественно, трактовать СУД самообразования как слияние «самопреподавания» (ср. понятие в немецком языке «Selbstunterricht») и соответствующего ему «учения».

становится возможным рассматривать СУД в целостном контексте ее развития от низших уровней до высших *как главное субъектно-деятельностное связующее звено между всеми формами непрерывного образования.*

Независимо от решения вопроса терминологии (т. е. как обозначить частичную самостоятельность действий первой группы, подлинную самостоятельность действий второй группы, совокупность обеих групп действий в аспекте познавательной самостоятельности) принципиально важным, как нам кажется, является: 1) охарактеризовать учение определенной общей целостной категорией, выражающей наличие и нарастание познавательной самостоятельности учащихся во всем составе учения, включая действия первой группы; 2) связать через эту категорию учение в целом с последующими ступенями развития познавательной самостоятельности во всех остальных звеньях непрерывного образования.

Контрольные вопросы и задания

1. С чем связана главная трудность характеристики самостоятельности учащихся в познавательной деятельности? Как можно попытаться решить эту проблему?

2. Проведите по одноязычным толковым словарям сравнительный анализ разных значений слова «самостоятельный» в изучаемых иностранных языках. Сравните вывод из этого анализа с выводом, приводимым в тексте подраздела.

3. Через какой комплексный признак познавательная самостоятельность проявляется наиболее полно? Проиллюстрируйте интегративный характер этого признака.

4. Обладает ли самостоятельность в учебной деятельности по овладению иностранным языком спецификой в содержательном аспекте по сравнению с другими предметами?

5. В чем заключаются основные аргументы в пользу признания частичной самостоятельности как характеристики первой группы учебных действий? Согласны ли Вы с данными аргументами? Что меняет признание частичной самостоятельности названных действий в понимании СУД, в интерпретации учения? Что означает это для практики обучения?

6. Просмотрите текст подраздела еще раз и сформулируйте сводную дефиницию СУД, которая связывала бы это понятие с системностью, интегративным признаком самостоятельности, динамикой движения к подлинно самостоятельным познавательным действиям с учением и непрерывным образованием.

2. К МЕТОДИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

2.1. Познавательная самостоятельность и содержательный аспект самостоятельной учебной деятельности по овладению иностранным языком как специальностью

Как интерпретируется познавательная самостоятельность и СУД в методике преподавания иностранного языка? В имею-

щейся методической литературе познавательная самостоятельность в обучении иностранному языку определяется как феномен, проявляющийся в умении ориентироваться в языковом материале, понимать услышанный или прочитанный текст и выражать письменно или устно свои мысли³⁸, как коммуникативная и психологическая способность выполнять самостоятельные работы по иностранному языку³⁹, как готовность студента осуществлять без непосредственной помощи (на основе приобретенных языковых навыков) речевую деятельность⁴⁰, как коммуникативно-познавательная самостоятельность, обеспечивающая умение общаться на иностранном языке⁴¹, как (применительно к монологической речи) речевая самостоятельность, проявляющаяся в создании монологических высказываний без опор⁴², как умения самостоятельно решать коммуникативные задачи в различных сферах будущей деятельности⁴³ и т. п. Аналогичное понимание познавательной самостоятельности косвенно выражено и в ряде других исследований в связи с уровнями СР (умения понять грамматические и лексические конструкции, пересказать прочитанное, говорить соответственно заданной ситуации⁴⁴), в связи с уровнями речемыслительной самостоятельности⁴⁵ или с конечной целью СУД, трактуемой как умение самостоятельно без чьей-либо непосредственной помощи осуществлять речевую деятельность (РД)⁴⁶.

Самостоятельность в овладении иностранным языком (в частности, лексическим аспектом иноязычной речи) интерпретиру-

³⁸ Бетяева Е. Я. Повышение самостоятельности и активности учащихся на уроках иностранного языка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1969. С. 6.

³⁹ Качан И. Т. Самостоятельная работа учащихся старших классов на уроке иностранного языка: (На материале английского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1977. С. 4—5.

⁴⁰ Потемкина Н. Н. Индивидуальный подход к самостоятельной работе как дидактическое условие совершенствования речевой деятельности студентов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1983. С. 8—9.

⁴¹ Малышева А. Н. Организация и контроль самостоятельной работы учащихся на среднем этапе обучения иностранному языку в общеобразовательной школе: (На материале английского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1987. С. 6.

⁴² Фадеева Н. Б. Самостоятельная работа учащихся 6—7 классов на уроках иностранного языка при овладении устной (монологической) речью: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1987. С. 9—10, 13.

⁴³ Бердичевский А. Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе: Науч.-теорет. пособие. М., 1989. С. 86—87.

⁴⁴ Тарвидене З. Ю. Преемственность в самостоятельной учебной работе учащихся средней общеобразовательной школы и студентов педагогического вуза: (На материале преподавания иностранных языков в Литовской ССР): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вильнюс, 1987. С. 13.

⁴⁵ Горчев А. Ю. Самостоятельная работа школьников по иностранному языку: Условия эффективности // Иностранные языки в школе. 1988. № 4. С. 107.

⁴⁶ Бурденюк Г. М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам. Кишинев, 1988. С. 5.

ется также через две группы признаков, одна из которых соотносится с компонентами навыков и умений, а другая — со структурой учебной деятельности, с процессом выполнения учебных заданий и характером взаимодействия учителя и учащихся⁴⁷. Таким образом, познавательная самостоятельность в овладении иностранным языком характеризуется в методических исследованиях как процессуально-целевая категория, как способность (готовность) обучающегося осуществлять учебно-речевую деятельность на изучаемом языке, участвуя в руководимом преподавателем учебном процессе.

Понимание самостоятельности учащегося прежде всего как «речевой самостоятельности», к которой он приходит через определенные подготовительные стадии, предполагает и интерпретацию СУД как совокупности подготовительно-речевой и главным образом речевой деятельности обучаемого. Наиболее полно и последовательно применительно к вузовскому обучению данная интерпретация представлена в монографии Г. М. Бурденюк, дефинирующей СУД при обучении иностранному языку как «...систему реализации взаимодействия педагога и обучающегося в виде конкретного процесса приобретения последним знаний, навыков, умений на основе самостоятельной аналитико-синтетической деятельности, продукт которой всегда включен в деятельность более высокого порядка, т. е. в общение»⁴⁸. Целью и средством реализации СУД выступает речевая деятельность. Компонентами целостной структуры управляемой СУД являются внеаудиторная СР и аудиторная самостоятельная деятельность (АСД). СР — это необходимый подготовительный языковой этап, АСД — речевой этап, логически завершающий формирование речевых умений. В СУД материализируется единство деятельностей преподавания и учения⁴⁹. Плодотворным в концепции Г. М. Бурденюк представляется прежде всего само применение понятийного аппарата теории управления (управление, управляющие воздействия и т. д.) к обучению иностранному языку, в результате чего процесс обучения выступает как системная совокупность разных уровней управления — социально-педагогического, психофизиологического, методического — при особой важности стимулирующих управляющих воздействий во время всего процесса СУД⁵⁰. В положении о реализации и материализации в СУД деятельностей преподавания и учения заключена, по сути (хотя и не формулируется прямо), мысль о совпадении деятельностного состава учения и СУД. Значимость именно такого понимания учения заключается в том, что все

⁴⁷ *Василовская Е. В.* Развитие самостоятельности учащихся 5—7 классов при овладении лексическим аспектом устной речи на немецком языке: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1977. С. 9, 19.

⁴⁸ *Бурденюк Г. М.* Указ. соч. С. 15.

⁴⁹ Там же. С. 15, 19—20, 33.

⁵⁰ Там же. С. 78—90, 70—71.

учение может и должно быть рассмотрено с позиций СУД и, следовательно, с позиций определенной самостоятельности обучающегося.

Для обучения чрезвычайно важно при этом выявить, в чем заключается самостоятельность, и описать с достаточной полнотой ее содержание для различных условий. Мы видели, что в работе Г. М. Бурденюк и других исследователей представление о самостоятельности обучаемых при овладении иностранным языком связывается в основном с речевой самостоятельностью, интерпретируемой как осуществление самим учащимся языковых операций и речевых действий. Приоритет речевой деятельности для СУД при обучении иностранному языку бесспорен. Речевая деятельность, как подчеркивалось ранее, является самостоятельной реальной деятельностью, которой обучающийся должен овладеть на уровне, задаваемом соответствующими целями обучения. Но во-первых, даже для самой речевой деятельности необходимо последовательно и достаточно полно раскрыть содержание самостоятельности как самоуправления деятельностью, которое не сводится только к общей характеристике «осуществление обучаемым речевых действий». В этой связи весьма продуктивной представляется наметившаяся в методических исследованиях последнего времени тенденция характеризовать содержание обучения речи как деятельность решения речевых, или коммуникативных, задач с включением в нее таких умений, как «умение принять речевую задачу», «видение коммуникативной задачи», «умение выделить коммуникативную задачу», «умение составить коммуникативный план, выделить средства для реализации коммуникативной задачи»⁵¹. Вероятно, такой подход должен быть последовательно распространен на все компоненты всех учебных, и в особенности речевых, актов для различных условий общения. С последними будут связаны и различные уровни собственно речевой самостоятельности, как правило, недостаточно учитываемые в практике обучения иноязычной речи.

Между тем очевидно, что при прочих равных условиях более высокой речевой самостоятельности требуют, например, «инициативное» говорение и письмо (по сравнению с «реактивным»), решение более сложных мыслительно-коммуникативных задач (по сравнению с относительно простыми), формирование нестандартных по содержанию и языку речевых продуктов (по сравнению с шаблонными) и др. Можно предположить, что овладение неродным языком в силу отсутствия естественной речевой среды требует в некоторых аспектах даже более выраженной учебно-речевой самостоятельности, чем родноязычная

⁵¹ См. напр.: *Малышева А. Н.* Указ. соч. С. 9—14; *Бердичевский А. Л.* Указ. соч. С. 86—87; *Харченко Т. И.* Развитие познавательной активности учащихся в процессе овладения иностранным языком на среднем этапе обучения в школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1984. С. 14—15.

коммуникация. Во всяком случае, значение фактора речевой самостоятельности как категории самоуправления особенно велико для будущих специалистов по иностранному языку, когда речь идет о формировании и поддержании (по основному языку) коммуникативной компетенции на уровне, близком к уровню филологически образованного носителя языка⁵².

Во-вторых, к собственно речевой деятельности изучающего иностранный язык, как уже отмечалось ранее, объективно примыкает (переплетаясь с ней) другая познавательная деятельность, ориентирующаяся на усвоение и мыслительную переработку разнообразной экстралингвистической общесоциальной информации, которую получает член современного социума в процессе общения (информация о различных аспектах жизни стран изучаемого языка, сведения из иноязычных источников о своей стране и других странах, информация в связи с какими-либо индивидуальными общепознавательными интересами: от новинок в науке и технике в популярном изложении до тенденций в современной моде и т. п.). Условно всю эту информацию можно разделить на страноведческую (специально выделяемую в методике ввиду ее особой связи с языковыми интересами) и общекультурную. Само получение общесоциальной информации, ее начальная (а частично и последующая) мыслительная переработка в ходе чтения — аудирования — говорения — письма интегрированы в собственно коммуникативную деятельность и как бы «профилируют» ее. Однако речевая деятельность не перекрывает ряд познавательных действий относительно названной информации, например таких, как систематизирующее накопление информации по субтеме из многих источников, ее системный анализ, обобщение и др. Эти действия или их комплексы ориентируются на модель исследовательской деятельности в упрощенном варианте, следуют своим закономерностям и выходят за пределы собственно коммуникативной деятельности, сохраняя с ней тесную связь. Назовем в рабочих целях такие познавательные действия общекогнитивными. В методике обучения иностранному языку большое значение справедливо придается страноведческой информации, но развитию общекогнитивных действий в связи с иноязычной познавательной самостоятельностью должного внимания не уделяется. Между тем они во многом питают РД в мотивационно-информационном плане и обладают несомненной специфической зачимостью для будущих учителей иностранного языка.

В-третьих, СУД не может исчерпываться собственно языковыми операциями и речевыми действиями еще и потому, что деятельность овладения РД на иностранном языке не может быть абсолютно идентичной самой РД. Овладение любой но-

⁵² *Профессиограмма* учителя иностранного языка: Рекомендации / Сост. С. Ф. Шатилов, К. И. Саломатов, Е. С. Рабунский. Л., 1985. С. 18—19.

вой деятельностью по своему составу неизбежно шире самой деятельности за счет дидактической составляющей, которая даже при самом «жестком» управлении со стороны преподавания должна закономерно получать аутодидактическое отражение, воплощаясь в определенные специфические действия обучающегося. Будучи тесно взаимосвязанными с основной деятельностью, подчиняясь ей и направляя ее, эти действия репрезентируют методическую сторону СУД, в значительной мере определяющую конечную эффективность обучения. Важность данной стороны СУД при обучении иностранному языку осознается рядом исследователей. Например, Г. М. Бурденюк подчеркивает значимость человеческого фактора в связи с саморегуляцией, говорит о саморегулировании (под воздействием внешнего управления) внимания, эмоциональных оценок, ценностных ориентиров⁵³, А. Л. Бердичевский отмечает необходимость формирования иноязычно-учебной компетенции, т. е. «способов самостоятельного приобретения знаний и развития навыков и умений в иностранном языке»⁵⁴, во многих работах акцентируется важность самоконтроля.

В целом, однако, последовательно дифференцированного и субстанционально достаточно полного освещения методическая сторона СУД и самостоятельности как элемент содержания обучения пока не получила. При этом иногда формирование у учащихся «умений учиться» рассматривается как «организационно-техническая функция СР»⁵⁵. С такой точкой зрения едва ли можно согласиться, так как она может привести к отрицанию самой целесообразности выявления «умений учиться», к представлению о том, что эти умения — нечто побочное, что формулируется само по себе при наличии некоторой СР — СУД. Но дело в том, что СР — СУД будет способна формировать «умения учиться» только тогда, когда в ней будут заложены соответствующие действия, которые предварительно должны быть выявлены. Развитие методического компонента СУД является, естественно, функцией СУД, но такой, значение которой выходит далеко за пределы «организационно-технического», особенно в условиях самообразования.

Представляется несомненным, что общая интерпретация СУД и познавательной самостоятельности, несмотря на вариативность их конкретной реализации, должна быть единой как для условий организованного институционального обучения (школа, вуз), так и для условий последующего самообразования. Рассмотрение обсуждаемого феномена в пределах одного цикла организованного обучения (подготовительный языковой этап — речевой этап), части цикла, одной формы СР и т. д. — а

⁵³ Бурденюк Г. М. Указ. соч. С. 27, 117—118.

⁵⁴ Бердичевский А. Л. Указ. соч. С. 22.

⁵⁵ Фадеева Н. Б. Указ. соч. С. 12.

именно такой подход существует в методических работах по проблеме — при всей его необходимости и важности полученных результатов затрудняет характеристику самостоятельности в содержательном аспекте, его системное выявление в динамике СУД для непрерывного образования в общем. На практике это проявляется в конечном счете в том, что, добиваясь определенного уровня обученности в иноязычной речи, даже языковые вузы и факультеты не могут в настоящее время решить в целом задачу подготовки выпускников к эффективному практико-языковому самообразованию. Этот широкоизвестный факт подтверждается результатами специальных обследований.

По данным К. М. Левитана, систематическим самообразованием постоянно занимаются только 58% учителей иностранных языков (причем речь идет о сведениях, полученных от самих учителей путем анкетного опроса, и не только о практико-языковом, но и о методическом, научно-лингвистическом, страноведческом, идейно-политическом и психолого-педагогическом самообразовании)⁵⁶. Об этом же свидетельствуют и данные нашего опроса специальных кафедр педвузов⁵⁷: почти все кафедры, ответившие на соответствующий вопрос анкеты (более 50% опрошенных), полагают на основании опыта, что уже через 5 лет после окончания вуза только часть выпускников занимается систематическим поддержанием и повышением уровня владения иностранным языком. Одна из основных причин такого положения заключается, очевидно, в том, что само содержание СУД в процессе обучения не отражает в должной мере содержания познавательной самостоятельности для послевузовских условий (и в особенности методической составляющей самостоятельности). Именно СУД, как было показано ранее, выступает главным субъектно-деятельностным связующим звеном между всеми частями непрерывного образования (школа — вуз — постдипломное самообразование в сочетании с организованными формами повышения квалификации). Это интегративное свойство СУД ставит в повестку дня целостную интерпретацию ее содержательного аспекта для обучения в вузе и для постдипломной части непрерывного образования.

Выведение интерпретации СУД в послевузовский этап предполагает далее установление закономерной связи между, с одной стороны, методическими действиями СУД («аутометодическими» действиями), собственно языковыми операциями, речевыми и общекогнитивными действиями (обозначим их в совокупности рабочим термином «предметные познавательные действия») и, с другой стороны, сферой педагогической деятельно-

⁵⁶ Левитан К. М. Организация самообразования учителей иностранных языков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1975. С. 8.

⁵⁷ Опрос 62 кафедр на базе предложенной нами анкеты был проведен ученой комиссией по иностранным языкам при Министерстве просвещения РСФСР в 1987/88 учебном году с целью изучения опыта организации СР.

сти учителя иностранного языка, которая включает в себя учебную и внеклассную работу по иностранному языку и воспитательную работу классного руководителя⁵⁸.

Указанная взаимосвязь реализуется через применение добытых языковых знаний, навыков, умений, экстралингвистической информации в профессиональной деятельности учителя. Такое применение может быть непосредственно интегрировано в качестве действий в решение задач профессиональной деятельности (например, адаптивно-вариативные языковые операции и речевые действия в ходе уроков⁵⁹). Оно может стабильно сопровождать самообразовательные предметные действия СУД специалиста (например, определение области конкретных возможных приложений языковых, страноведческих, общекультурных знаний и соответствующих материалов для решения потенциальных типовых задач педагогической деятельности). Оно может представлять собой целенаправленный поиск информации или иную подготовительную деятельность для решения актуально стоящих профессиональных задач (например, решение возникшей при подготовке к занятиям языковой проблемы, подбор определенных страноведческих материалов, профессионально профилированная фонетическая отработка текста и т. д.). Такие действия, имея известный промежуточный характер, в большей мере тяготеют к профессиональной деятельности, обслуживают функционально именно ее задачи, поэтому их целесообразно выделять специально. Вместе с тем они должны быть отнесены к познавательным действиям, так как направлены либо на овладение новыми знаниями, навыками и умениями, либо на поддержание и совершенствование имеющихся.

Обозначим действия СУД, связанные с использованием приобретаемых знаний, навыков, умений, информации в педагогической деятельности преподавания иностранного языка или в ее учебных аналогах, рабочим термином «профессионально-прикладные действия».

2.2. Самостоятельная учебная деятельность и самостоятельная работа

Хотя бы кратко следует остановиться на вопросе разграничения понятий СУД — СР. В большинстве исследований, специально рассматривающих соответствующую проблематику применительно к иностранному языку (за исключением цитированнейшей монографии Г. М. Бурденюк), понятие СУД не разрабатывается. Авторы работ оперируют обычно понятием «самостоя-

⁵⁸ Саломатов К. И., Шатилов С. Ф. Совершенствование профессионально-методической подготовки будущих учителей // Иностранные языки в школе. 1988. № 1. С. 18.

⁵⁹ Профессиограмма учителя иностранного языка. С. 7—8.

тельная работа» или «самостоятельные работы»⁶⁰, иногда прямо указывая на то, что подразумевается как средство организации учебной деятельности учащихся, так и как средство добывания знаний, развития умений и навыков, самостоятельного поиска и применения новой информации⁶¹. Таким образом, СР выступает одновременно и категорией обучения (преподавания), и категорией учения. Г. М. Бурденюк, разрабатывающая понятие СУД при обучении иностранному языку, понимает под ней «систему реализации взаимодействия педагога и обучающегося», которая в то же время осуществляется «...в виде конкретного процесса приобретения последним знаний, навыков и умений на основе самостоятельной аналитико-синтетической интеллектуальной деятельности...»⁶². Возможно двойное понимание приведенной дефиниции: 1) понятие СУД также является совместной категорией преподавания и учения; 2) СУД трактуется в большей степени как категория учения (ср. выделение «реализации», акцентирование «процесса приобретения знаний, навыков» и т. д.).

Нам представляется целесообразным более четкое разграничение на понятийном уровне СУД и СР, предполагающее трактовку СУД как познавательной деятельности, управляемой самим обучающимся, т. е. рассматриваемой с позиций «внутреннего» самоуправления учащегося, которое может в различной степени зависеть от «внешнего» управления (педагогического руководства). Данная понятийная трактовка СУД ни в коей мере не умаляет роли педагогического руководства; в школьных и вузовских условиях оно в целом, естественно, детерминирует внутреннее самоуправление. Но эта трактовка способствует большей понятийной однородности описания содержания познавательной деятельности «от обучающегося». Кроме того, она позволяет непротиворечиво пользоваться единым понятием СУД не только в пределах организованного обучения (преподавание+учение), но и в сфере самообразования после окончания учебного заведения, позволяет связать через целостную и динамичную категорию СУД деятельностный аспект различных частей непрерывного образования. Указанная понятийная связь затрудняется, если соответствующее понятие (СР или СУД) изначально несет в себе сему объемного педагогического руководства (преподавания) и вынужденно применяется к условиям, когда преподавания как такового нет. С предлагаемой точки зрения учение (для условий своего существования) совпадает с СУД, что не делает, однако, понятие «учение» излишним, так как полного равенства между этими понятиями не возникает. «Учение» распространяется только на область организован-

⁶⁰ См., напр., указ. соч. Е. Я. Бетяевой, И. Т. Качан, А. Н. Малышевой, Н. Н. Потемкиной, Н. Б. Фадеевой.

⁶¹ *Тарвидене* З. Ю. Указ. соч. С. 9—10.

⁶² *Бурденюк* Г. М. Указ. соч. С. 15.

ного обучения, где имеет место «преподавание», а понятие «СУД» становится генеральным для обозначения (через призму самоуправления) учебной деятельности вообще. Иначе говоря, СУД — это все, что делает в познавательных целях сам учащийся, включая и отражение в его действиях педагогического руководства, но исключая деятельность педагога как таковую. Взаимосвязь между деятельностью обучающегося и педагога описывается при этом подходе на уровне межпонятийных связей.

Понятие «самостоятельная работа» в дидактических и методических исследованиях, обозначая деятельность ученика, рассматривает ее одновременно с позиций преподавания. Значение этого термина содержит в себе обычно две семы: «самостоятельная (в каком-либо отношении) деятельность учащегося» и «включенность этой деятельности в управляющую деятельность преподавания», т. е. инструментально-дидактическая сема, отражающая предназначенность деятельности обучаемых для реализации дидактических целей, общую соотнесенность с дидактическим инструментарием. На «инструментальную» функцию понятия четко указывает стремление дидактов и методистов характеризовать СР как специфическое средство организации и управления самостоятельной деятельностью учащихся, как средство обучения⁶³, как форму организации учебных занятий, как метод обучения, как форму и метод обучения⁶⁴, как вид и способ, и средство учебной деятельности⁶⁵, и даже как методический прием⁶⁶. В целом понятие СР тяготеет, очевидно, к понятийной сфере преподавания, и, упрощая, можно было бы сказать, что СР — это СУД «глазами педагога» и что она возможна в рамках обучения, т. е. там, где есть преподавание. Традиционно СР связывается с отсутствием непосредственного участия учителя в деятельности учащегося⁶⁷. Если учесть распространенность среди исследователей и практиков данного понимания СР, то, вероятно, имеет смысл сохранить за термином его традиционное значение, тем более что при прочих равных условиях именно руководимая педагогом СУД без его непосредственного участия (особенно домашняя СР) играет особую роль как средство сближения обучения и самообразования⁶⁸.

⁶³ Пидкасистый П. И. Указ. соч. С. 150.

⁶⁴ Лужных Л. А. Организация самостоятельной работы студентов по иностранному языку в цикле аудиторных — внеаудиторных занятий в техническом вузе (1 год обучения): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1973. С. 5—6.

⁶⁵ Мальшева А. Н. Указ. соч. С. 8.

⁶⁶ Тарвидене З. Ю. Указ. соч. С. 9—10.

⁶⁷ Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1981. С. 137.

⁶⁸ Калинина С. В. Формирование готовности старшеклассников к самообразованию в условиях домашней учебной работы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1980. С. 13.

Нам кажется менее целесообразным считать СР только подготовительным к РД языковым этапом за пределами аудиторных занятий, как предлагает Г. М. Бурденюк. Ссылаясь на аналогию из лексики английского языка, она считает, что понятие «деятельность» в отличие от понятия «работа» предполагает творческий аспект и что СР следовало бы именовать исполнительный языковой этап, входящий в СУД как интегративная часть целого⁶⁹. Само разграничение совокупности определенных действий по их наполненности творческим (креативным) элементом справедливо и выразимо лингвистически иными путями. Возражение вызывает жесткое связывание внеаудиторного (даже только подготовительного языкового) этапа с отсутствием познавательной креативности. Ведь и в реальной коммуникации, и в обучении иностранному языку мы часто имеем дело с шаблонными речевыми действиями, а при овладении новым языковым материалом вполне возможны многие творческие познавательные действия, креативный потенциал которых нередко остается для обучающихся нераскрытым, например при многообразных межъязыковых и внутриязыковых сопоставлениях новых языковых единиц, выявлении их внутренней формы, поиске языковых эквивалентов и т. д. Из практики известно, что решение подобных языковых задач, базирующихся на самостоятельных посильных наблюдениях и сравнениях, способно значительно повысить познавательно-творческий потенциал докоммуникативной учебной деятельности. Не следует забывать и об аналогичном потенциале аутометодических задач, связанных с самонаблюдением, самоанализом и т. п. в процессе усвоения нового языкового материала. Представляется, что оптимальнее не закреплять терминологически за определенными этапами СУД статус «нетворческих», а стремиться к максимальному исчерпанию креативных возможностей каждого этапа.

Если функция предложенной Г. М. Бурденюк дифференциации состоит в терминологической фиксации промежуточного характера подготовительного языкового этапа по сравнению с РД в аудитории, то эта функция вполне реализуется описательно или в терминах системы упражнений, или как «частично самостоятельные подготовительные действия», не вступая в противоречие с привычным пониманием СР. Если же смысл различия понятий «работа — деятельность» имеет в виду сравнительное соотнесение подготовительного и речевого этапов учебной деятельности с РД как реальной, релевантной, отдельной деятельностью, функционирующей в социуме в качестве самостоятельной, то в этом случае целесообразнее, с нашей точки зрения, говорить о различном относительном социально-само-

⁶⁹ Бурденюк Г. М. Указ. соч. С. 19—20.

стоятельностью статусе видов учебной деятельности (ср. выше)⁷⁰. Заметим также, что употребление слов «работа» и «деятельность» в современном русском языке, как нам кажется, не дает достаточного основания для разграничения, о котором идет речь⁷¹.

Завершая краткий анализ характеристики самостоятельности и СУД в методических работах последнего времени, подчеркнем, что при всей актуальности и важности проведенных исследований, их результатов и продуктивности вытекающих из них тенденций наиболее общей проблемой остается недостаточность раскрытия содержательного аспекта самостоятельности, неполнота интерпретации СУД в овладении иностранным языком как самоуправляемой деятельности, детерминированной в период обучения педагогическим руководством. Возникает необходимость как в более комплексной и целостной, так и в более дифференцированной характеристике СУД. Первый аспект предполагает учет всех основных компонентов СУД в их единстве и целостность рассмотрения СУД для всех звеньев непрерывного образования, второй — достаточный учет специфики каждого из основных компонентов СУД и особенностей их реализации в разных звеньях непрерывного образования.

Контрольные вопросы и задания

1. С какой деятельностью связывается главным образом познавательная самостоятельность в методической литературе по обучению иностранному языку? Как в соответствии с этим понимается СУД? Какие тенденции в освещении СУД в методических исследованиях кажутся Вам продуктивными? Почему?

2. С какими разновидностями познавательных действий связано общее содержание СУД в практическом овладении иностранным языком будущими преподавателями этого предмета?

3. Исходя из личного опыта учебной работы попытайтесь в самом общем виде определить, вырабатывается ли у Вас в ходе учебно-речевой деятельности в достаточной степени самостоятельность в овладении иностранным языком. Сопоставьте свой вывод с выводами товарищей по учебе. Какие стороны СУД формируются, по Вашему мнению, традиционным учебным процессом в наименьшей степени? Почему?

4. Можно ли считать СУД идентичной учению?

5. Как Вы понимаете разницу между СУД и СР?

6. Может ли подготовительный предкоммуникативный этап усвоения нового языкового материала быть творческим? Приведите конкретные примеры из личного опыта учебной работы.

⁷⁰ Не следует смешивать общий социально-самостоятельный статус деятельности и самостоятельность обучаемого в конкретном процессе учебной имитации этой деятельности. Высокий общий самостоятельный статус РД сам по себе отнюдь не гарантирует максимальной самостоятельности учащегося во всех учебных аналогах РД.

⁷¹ Ожегов С. И. Словарь русского языка. 10-е изд. / Под ред. Н. Ю. Шведовой. М., 1973. С. 150, 586.

3. ТИПОЛОГИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОВЛАДЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ КАК СПЕЦИАЛЬНОСТЬЮ

3.1. Исходные положения типологии самостоятельной учебной деятельности

Под типологией СУД в нашей работе понимается набор взаимосвязанных функциональных рабочих классификаций СУД с целью уточнения ее содержательного и организационно-содержательного аспекта. Как мы видели, недостаточная полнота описания СУД в овладении иностранным языком как специальностью связана в значительной мере именно с этим аспектом. Невозможность обойтись одной классификацией и необходимость в нескольких существенных дифференциациях объясняются высокой степенью комплексности самого феномена СУД.

Мы будем исходить прежде всего из ряда положений, приведенных выше: универсальной формой выражения учебной активности являются действия обучающихся (П. И. Пидкасистый); выявление этих познавательных действий должно учитывать специфику предмета обучения (практическое владение иностранным языком) и проводиться с учетом самостоятельности учащегося, понимаемой как его способность к самоуправлению познавательной деятельностью, которое определенным образом взаимодействует с внешним управлением; к СУД относятся все познавательные действия независимо от степени их самостоятельности; при выделении познавательных действий следует ориентироваться не только на обучение в вузе, но и на послевузовское звено непрерывного образования.

В связи с последним положением необходимо остановиться на вопросе о конечных целях СУД по практическому овладению иностранным языком в вузе и в послевузовский период, а также на некоторых других вопросах, связанных с названным.

Практические цели обучения иностранному языку как специальности предполагают достижение довольно высокого уровня лингвистической, лингвострановедческой и коммуникативной (или иноязычно-речевой коммуникативной) компетенции⁷². Сам целевой уровень характеризуется обычно как близкий или приближающийся к уровню образованного или филологически образованного носителя языка. Хотя специальных научных исследований, выявляющих действительный уровень владения

⁷² Ср.: Профессиограмма учителя иностранного языка. С. 18—19; Бердичевский А. Л. Указ. соч. С. 24—25; Скалкин В. Л. Основы теории обучения устноречевой коммуникативной деятельности (вузы расширенных программ по иностранному языку): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1986. С. 1, 18.

иностранным языком выпускниками языковых факультетов на материале многих вузов, насколько нам известно, не проводилось, опыт показывает, что указанный уровень достигается в настоящее время лишь в отдельных случаях⁷³.

Думается, что критическая оценка традиционной целеустановки как игнорирующей реальность имеет под собой основания⁷⁴. Действительное приближение к уровню владения иностранным языком его носителями (по прочности и гибкости навыков и умений, по реализуемому в речи объему языкового материала и лингвострановедческих знаний и т. д.) для большинства студентов едва ли возможно за время обучения в вузе при отсутствии естественной языковой среды уже из-за объективно ограниченного общего объема индивидуальной учебно-речевой деятельности, который при прочих равных условиях и определяет конечный эффект обучения неродному языку. Даже с учетом резервов оптимизации обучения стандартная целеустановка для вуза, вероятно, не должна претендовать на столь высокий уровень. Вместе с тем она, требуя обязательного достижения определенных конкретных параметров, должна оставаться открытой в смысле возможности приближения к уровню носителей языка в вузовском курсе и в особенности в ходе дальнейшей работы над языком. Для подлинно компетентного специалиста в области иностранного языка уровень, о котором идет речь, является не только мотивирующим ориентиром всей профессиональной жизни, но и постоянным источником конкретной мотивации и образцом для подражания в повседневных актах овладения языком. Представляется, что в формировании своих целевых установок будущему учителю иностранного языка с самого начала следует исходить из диалектического понимания как перспективной возможности, так и объективной сложности овладения языком на уровне, соотносимом с уровнем его носителей. Стабильное стремление к это-

⁷³ По нашим наблюдениям (1981—1984) за речью советских студентов-германистов, проходивших полный курс обучения при Лейпцигском университете им. К. Маркса, а также за речью немецких студентов-славистов из ГДР, обучавшихся в течение года в вузах СССР, уровень владения иностранным языком даже этими выпускниками чаще всего ощутимо отличается от соответствующего уровня носителей языка. Интересным в указанном отношении могло бы быть, вероятно, изучение материалов республиканских и всесоюзных олимпиад лучших студентов старших курсов языковых факультетов.

⁷⁴ Напр., Б. А. Липидус подчеркивает: «...надо спуститься с облаков на землю и вместо разговоров о том, что выпускники факультетов и институтов иностранных языков должны владеть изучаемым языком на уровне, приближающемся к уровню филологически образованного носителя языка, разработать обоснованную и реально достижимую совокупность практических задач, опирающихся на реально усваиваемый объем учебного материала (языкового, лингвострановедческого и т. д.) и отражающих основные требования социального заказа на специалиста...» (Указ. соч. С. 7).

му уровню должно сочетаться у студента с реалистическим отношением к промежуточным целям и результатам учебной деятельности.

Мы исходим из того, что процесс подлинного овладения иностранным языком как специальностью не завершается в вузе. Это объясняется, с одной стороны, количественно-качественными параметрами предмета обучения (субстанциональные размеры систем языковых единиц, многообразие их функционирования, многоаспектность коммуникативно-речевой действительности, высокий удельный вес дидактически «энергоемких» навыков и умений в содержании обучения и т. д.) и, с другой стороны, условиями обучения (отрыв от естественной речевой среды). Кроме того, опыт свидетельствует, что после окончания вуза часто происходит снижение уровня владения языком, в первую очередь вследствие сокращения объема речевой деятельности (отсутствие регулярной организованной речевой практики и ее компенсаторов). С учетом отмеченного практическую цель постдипломного овладения иностранным языком в качестве специальности в самом общем виде можно определить как направленное на совершенствование профессиональной деятельности поддержание и дальнейшее повышение достигнутого в вузе уровня владения языком с тенденцией его максимального приближения к соответствующему уровню носителей языка, имеющих сходный социально-коммуникативный статус.

Если попытаться конкретизировать названную общую цель, то, основываясь на многолетних наблюдениях за работой учителей иностранного языка и их иноязычной речью, на наблюдениях зарубежных специалистов за речью советских преподавателей на изучаемом языке⁷⁵; к содержанию цели следует отнести прежде всего:

— решение конкретных коммуникативно-информационных и языковых задач, которые выдвигаются текущей профессионально-педагогической деятельностью и требуют дополнительных познавательных действий;

— обеспечение наибольшего объема иноязычной учебно-речевой и речевой практики в различных видах речи, который приемлем для данных конкретных условий жизнедеятельности специалиста. Этот реальный объем может быть в определенных условиях объективно недостаточным, но вероятность того, что он будет чрезмерным, очевидно, невелика. При неблагоприятных условиях для осуществления устно-речевой деятельности (отсутствие коммуникантов-партнеров) необходима компенсация эрзац-аналогами (речевые упражнения без реального собеседника) и интенсивной практикой в других видах речи (аудирование, чтение, письмо);

⁷⁵ См., напр.: *Specht E. Einige Mängel beim Gebrauch der deutschen Sprache (für sowjetische Deutschlehrer)*. Leipzig, 1975.

— корректирующее поддержание или коррекция фонетических, грамматических и лексических навыков применительно к части языкового материала, употребляемой с ошибками⁷⁶; Типичные ошибки учителей проявляются чаще всего в нарушении норм иностранного языка под влиянием интерференции родного языка и связаны с недостаточной прочностью (отработанностью) некоторых конкретных языковых навыков (в особенности при совершении усложненных речемыслительных действий);

— дальнейшее расширение объема языкового материала, которым практически владеет специалист, в том числе активного словарного запаса, с тенденцией сокращения его отстояния от соответствующего потенциала носителей языка и от собственного родноязычного запаса языковых средств. Объектами усвоения здесь выступают, например, неологизмы и актуализмы последнего времени, в частности связанные с перестройкой нашего общества; идиоматика; не освоенные в вузе единицы разговорной речи; синонимическая палитра различных языковых единиц и др.;

— последовательное совершенствование умений во всех видах речевой деятельности с приоритетом следующих целевых объектов: а) усложненные интеллектуально-речевые действия (чтение и аудирование содержательно сложных текстов, характерных для коммуникации образованных носителей языка; диалогическая и монологическая речь с минимальной предварительной подготовкой и без подготовки по проблемным предметам общения и т. п.); б) высокая активность речевого поведения; в) улучшение коммуникативно-стилистических и в целом культурно-речевых характеристик речи (например, в рецепции: дальнейшее развитие способности выделять средства повышения коммуникативной эффективности, воспринимать наиболее выразительные из них (художественные) на коммуникативно-эстетическом уровне; в продукции: развитие умений применять в своей речи ряд психологических и лингвистических средств повышения эффективности общения для того, чтобы заинтересовать партнеров, оптимально проинформировать, убедить их и т. п.);

— расширение актуальных страноведческих и общекультурных знаний;

— совершенствование профессионально-прикладной стороны практико-языковой СУД (использование результатов в педаго-

⁷⁶ Перечень некоторых типичных языковых ошибок учителей см. в указ. соч. Э. Шпехт, а также в «Примерной программе курсов повышения квалификации учителей иностранных языков (практика устной и письменной речи)», составленной преподавателями факультета иностранных языков Свердловского пединститута И. А. Гилятуллиним, А. В. Грейсером, Т. А. Знаменской и др.

гической работе) и ее методической стороны (аутометодические действия).

В настоящее время в связи с растущей популярностью идеи непрерывного образования отмечается все больший интерес к постдипломному образованию специалистов⁷⁷. Его общие условия по сравнению с вузовским этапом характеризуются новым социальным статусом бывшего студента, наличием собственной профессиональной деятельности, естественно занимающей основную часть рабочего времени, и отсутствием постоянного, организуемого извне учебного процесса с целью продолжения образования. Последнее означает резкое сокращение специально создаваемого для молодых учителей иностранного языка иноязычного лингвосоциума, в рамках которого иноязычная речевая практика проходит на уровне, стремящемся к реально-коммуникативному. Давление родноязычного окружения усиливается. Нейтрализация этого изменения, осуществление целей дальнейшего овладения изучаемым языком, о которых говорилось выше, становится функцией постдипломного звена практико-языкового непрерывного образования учителей. Структурно данное звено складывается из самообразования и ряда коллективных форм повышения квалификации, среди которых главное место занимают специальные курсы (очные, очно-заочные разной продолжительности), проводимые институтами усовершенствования учителей⁷⁸.

Самообразование интерпретируется в современной дидактике как управляемая самим учащимся систематическая познавательная деятельность, направленная на совершенствование своего образования (А. К. Громцева). Самообразование учителя в целом понимается как процесс самостоятельного овладения общечеловеческим опытом, методологическими, общенаучными и специальными знаниями, профессиональными умениями и навыками для целенаправленного совершенствования собственной педагогической практики⁷⁹. Педагогическое руководство самообразовательной деятельностью учащихся является ведущим условием ее успешности на начальных стадиях приобщения к самообразованию⁸⁰, основной результат педагогического руководства должен выражаться в наращивании самоуправляющих функций в деятельности ученика⁸¹. Логично полагать, что выпускник педагогического вуза должен быть

⁷⁷ Янушкевич Ф. Указ. соч. С. 30.

⁷⁸ Витлин Ж. Л. Методические рекомендации по взаимосвязи образования на курсах и самообразования учителей иностранного (немецкого) языка. Л., 1978. С. 3—4.

⁷⁹ Новичков В. Б. Указ. соч. С. 13.

⁸⁰ Голованова Н. Ф. Самообразование как составная часть самовоспитания старших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 1976. С. 12.

⁸¹ Сергеева Л. Н. Педагогическое руководство самообразованием старших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1982. С. 11.

подготовлен и к собственной самообразовательной деятельности, и к руководству самообразованием учеников.

Как соотносятся между собой функционально в рамках постдипломного непрерывного образования организованные извне коллективные формы повышения квалификации и самообразование? Если учесть приобретение обучающимся нового, профессионального статуса, кратковременность участия в курсах повышения квалификации (один раз в несколько лет) и отсутствие организационной возможности обеспечить в остальное время надежную обратную связь между обучающимся и внешними по отношению к нему презентантами основных коллективных форм (институты усовершенствования или другие учреждения), то становится ясно, что эти последние не могут претендовать на сколько-нибудь эффективное управление процессом в целом. Поэтому вполне правомерна та утверждающаяся в настоящее время точка зрения, согласно которой основной формой, важнейшим и наиболее активным компонентом системы постдипломного непрерывного образования и для учителей иностранного языка является их самообразование⁸². Именно на самообразование ложится основная тяжесть выполнения целей послевузовского этапа. Этим самым учитель из объекта повышения квалификации превращается в его подлинного, ведущего субъекта. При таком подходе резко возрастает значение *подготовки* будущего учителя к постдипломному самообразованию. Если молодой специалист не будет в состоянии осуществлять цели самообразования, то вследствие специфики владения иноязычной речью практико-языковая часть его квалификации подвергнется в течение сравнительно небольшого периода профессиональной жизни столь серьезным деформациям, которые способны поставить под сомнение смысл вузовского звена образования.

Наблюдение за речью выпускников разных лет в школах, на курсах повышения квалификации, собственные оценки учителями уровня и динамики иноязычных навыков и умений подтверждают справедливость высказанной мысли.

Принимая во внимание принципиальную важность эффективной подготовки выпускников к самообразовательной деятельности, правомерно говорить о необходимости формирования у них *самообразовательной компетенции* как одной из существенных квалификационных характеристик, отсутствие которой, если рассматривать перспективы профессионального развития комплексно, способно снижать или даже разрушать

⁸² Самообразование учителей английского языка, работающих в школах с углубленным изучением иностранного языка: Метод. рекомендации / Сост. Ж. Л. Витлин, Р. Я. Экслер. Л., 1987. С. 3; Торо А. М. Основные пути повышения квалификации учителей иностранного (английского) языка Республики Куба: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1985. С. 12, 21.

другие составные профессиональной компетенции. Под практико-языковой самообразовательной компетенцией учителя иностранного языка мы подразумеваем способность поддерживать и повышать в процессе самообразования уровень владения иностранным языком для непрерывного совершенствования профессиональной (педагогической) деятельности.

Продолжая наши рассуждения о выведении СУД в послевузовское звено непрерывного образования (см. подраздел 2.1), можно дифференцировать три взаимосвязанные, но в функционально-деятельностном аспекте не совпадающие стороны практико-языковой самообразовательной компетенции: методическую (аутометодические действия самообразования), коммуникативно-языковую в широком понимании (предметные действия) и профессионально-прикладную (использование приобретаемых предметных знаний, навыков, умений в преподавании иностранного языка).

Содержание самообразовательной компетенции не перекрывается коммуникативной и коммуникативно-методической компетенцией⁸³. Ее значимость, как мы пытались показать, сопоставима с важностью других элементов профессиональной компетенции. Поэтому мы считаем, что формирование самообразовательной компетенции следует включить и в требования к специальной (языковой) подготовке, содержащейся в «Профессиональной программе учителя иностранного языка» и в вузовских программах. В нашей работе мы будем в дальнейшем исходить из того, что практический курс обучения иностранному языку как специальности и соответствующая СУД студента ориентируются на две взаимосвязанные цели: формирование как коммуникативной, так и самообразовательной компетенции.

Ведущая роль самообразования учителя в послевузовском образовании не имеет в виду индифферентного отношения к последнему со стороны внешней социально-профессиональной среды и ее институтов. Не претендуя на полную реализацию функций управления постдипломным образованием, среда не может не участвовать в этом процессе. Если потребность в процессе отвечает интересам среды, но среда предоставляет ведущую роль субъекту процесса, взаимодействуя с ним, то ее главные функции должны, вероятно, заключаться, во-первых, в предъявлении требований к результатам самообразования и, во-вторых, в создании зависящих от нее условий для самостоятельного выполнения учителем этих требований.

Осуществление первой функции требует, по нашему мнению, прежде всего изменения содержания и формы постдипломной аттестации учителя иностранного языка. И из состава

⁸³ Ср. три стороны самообразовательной компетенции с характеристикой коммуникативной и коммуникативно-методической компетенции в «Профессиональной программе учителя иностранного языка» (С. 18—20) и в указ. соч. А. Л. Бердичевского (С. 24—27).

квалификационных характеристик профессиограммы учителя, и из специальных исследований⁸⁴ со всей очевидностью вытекает, что знаниям, навыкам и умениям, связанным с владением иностранным языком, должно отводиться в структуре аттестации одно из центральных мест. Адекватной формой названного аспекта аттестации мог бы быть квалификационный экзамен по иностранному языку или по языку и методике его преподавания, проводимый один раз в несколько лет с использованием достаточно надежных тестов. Результат экзамена будет служить одним из объективных оснований аттестации и поможет преодолеть весьма распространенные формализм и субъективизм в работе аттестационных комиссий⁸⁵. Нам кажется, что предлагаемое изменение полностью соответствует позиции учителя как ведущего субъекта в системе непрерывного образования. Речь идет в основном не о том, чтобы вынудить учителя заниматься самообразованием, а о том, чтобы показать ему на социально-релевантном уровне значимость для общества его квалификации, сделав это через требование, в котором — в силу его обоснованности — доминирует не административное, но объективно необходимое и потому закономерное.

Социальная значимость самообразования учителя должна также получить выражение через создание благоприятных условий для его профессионального совершенствования (вторая функция среды), т. е. общих условий (степень загруженности, организационно-материальные условия педагогического труда и др.) и некоторых профессионально-специфических условий (рекомендации и материалы по самообразованию, литература, фоно- и видеотеки на иностранных языках для СУД учителя, консультации, профессиональные объединения типа союзов, обществ, клубов и т. п. с возможностью зарубежных контактов, система разнообразных, в том числе хозрасчетных, курсов и стажировок в СССР и за рубежом, которыми учитель мог бы пользоваться в свободное от работы время по собственному усмотрению чаще, чем один раз в несколько лет, и т. п.). В рамках осуществления данной функции задача коллективных, организованных извне форм непрерывного образования состо-

⁸⁴ Ли Т. В. Исследование методики аттестации учителей общеобразовательных школ: (На материале учителей иностранных языков): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1977. С. 12.

⁸⁵ Результаты аттестации должны, естественно, коррелировать с оплатой труда учителя, состав экзаменационных и аттестационных комиссий должен быть разным и т. д. Интересно, что наши предварительные опросы специалистов на курсах повышения квалификации показали: молодые учителя, как правило, положительно относятся к идее подобного экзамена. По договоренности со Свердловским областным управлением народного образования в 1991 году на одной из территорий области предполагается в порядке эксперимента проведение аттестации с квалификационным экзаменом по специальности.

ит, очевидно, в том, чтобы предоставить учителям возможность интенсивных отрезков устно-речевой иноязычной коммуникации (курсы, практикумы, конференции и т. п.), и в том, чтобы оказать им методическую помощь в самообразовании (в разработке конкретных индивидуальных программ, в преодолении трудностей самообразовательной СУД и т. д.).

Официальные образовательные институты (педвузы, учреждения повышения квалификации и др.) должны выступать в качестве помощника специалиста, который реализует свое самообразование как главный компонент постдипломного непрерывного образования. Попытки сформировать систему непрерывного образования на основе преимущественно внешнего управления (например, через комплексы докурсовых, межкурсовых и послекурсовых заданий⁸⁶) могут, с нашей точки зрения, иметь лишь ограниченный эффект и, скорее, отражают инерцию взглядов прошлого периода на повышение квалификации учителей.

Если самообразование рассматривается как главный компонент послевузовского непрерывного образования, то и для него должны быть найдены определенные формы по организационному признаку, трактуемому в плане организующей активности самого учителя и внешней соотнесенности самообразовательной деятельности с другими видами деятельности. Каковы эти формы? Что касается вузовского этапа, то для обучения по языковым специальностям выделяются аудиторные занятия, подготовка к ним (самоподготовка), занятия в лаборатории устной речи, внеаудиторные мероприятия при ведущей роли аудиторных занятий⁸⁷.

Исходя из общих условий и целевой ориентации постдипломного непрерывного образования учителя иностранного языка, сущности самообразования как самоуправляемой познавательной деятельности, а также из наблюдаемой самообразовательной практики (интервью с учителями и работниками кафедр иностранных языков) можно дифференцировать следующие три общие формы реализации практико-языкового самообразования специалиста по иностранному языку.

1. *Естественная или близкая к ней аутодидактически профилированная коммуникация на иностранном языке во всех видах речевой деятельности и различных сферах общения.* Несмотря на доминирование родноязычного языкового окружения, в жизнедеятельности учителя иностранного языка существует некоторая, хотя и ограниченная внешне, но способная к активному функционированию иноязычная среда общения. Она базируется главным образом на рецептивной речевой деятельности (чтение прессы, литературы по интересам, слушание радио и т. д.), но

⁸⁶ Ср., напр.: Сазанова А. А., Тилене Л. П. О совместной работе кафедр иностранного языка пединститута и кабинета иностранных языков ИУУ // Иностранные языки в школе. 1988. № 2. С. 80.

⁸⁷ Скалкин В. Л. Указ. соч. С. 29.

в ней есть и продуктивно-речевые сегменты (например, контакты с носителями языка, с коллегами, владеющими иностранным языком, частично с обучаемыми). К естественным мы относим коммуникативные акты, полностью вытекающие из ситуаций естественной жизнедеятельности и не оставляющие их участникам альтернатив типа «Общаться или не общаться?», «Общаться на иностранном языке или на родном языке?» (например, общение с носителем языка, не владеющим русским языком; чтение нужного текста, отсутствующего на родном языке, и т. п.).

Близким к естественной коммуникации мы называем такие акты общения, которые хотя и вполне согласуются с естественной жизнедеятельностью, но не вытекают из нее с неизбежностью (например, я могу поговорить со своим коллегой — специалистом по иностранному языку — или могу не говорить; я могу общаться с ним на изучаемом языке, но и на родном языке; следуя установке на максимальное расширение своей иноязычной практики, я выбираю первый вариант и даже специально создаю соответствующую ситуацию общения в рамках наших естественных коммуникативных контактов). Приведенный пример регуляции общения со стороны самообучающегося уже представляет собой разновидность аутодидактического профилирования коммуникации. Однако оно — более широкое понятие и подразумевает: а) всякую саморегуляцию обучающимся коммуникантом речевой деятельности с целью повышения ее учебного эффекта и б) осуществление им в пределах актов общения наряду с собственно коммуникативными действиями других частных познавательных действий по овладению иностранным языком, которые совместимы в данном акте с коммуникативными (например, краткие промежуточные действия по проговариванию фонетических образцов при аудировании, по закреплению новых лексических единиц в процессе чтения, действия по фиксации в памяти или письменно трудностей для их последующего разрешения и др.). Существует определенный объективный, зависящий от вида речевой деятельности и от ситуации общения «порог насыщения» коммуникации такими действиями. Степень приближения к нему находится во взаимосвязи с уровнем методической подготовленности обучающегося.

2. *Дискретная иноязычная внутреннеречевая практика в родноязычном окружении.* Специалистам в области иностранных языков с опытом самообразовательной работы хорошо известен феномен, состоящий в том, что в позиции пассивной рецепции в родноязычном окружении (когда собственная внешнеречевая реакция необязательна) нередко происходит своеобразная рефлексия родноязычной среды во внутренней речи на иностранном языке (частичный перевод чужих родноязычных текстов; реакции на изучаемом языке на непосредственные вербальные или невербальные воздействия окружения; «проигрывание» на иностранном языке фрагментов коммуникативных актов, предстоящих

или уже имевших место на родном языке и т. п.). В позиции активной родноязычной коммуникации такая рефлексия осложняется тем, что в этом случае должны относительно синхронно и однонаправленно функционировать механизмы двух языков.

Образно указанный феномен можно было бы назвать скрытым иноязычным сопровождением родноязычной коммуникации. Принципиально его психологической основой служит думание как вид речевой деятельности⁸⁸ (думание в связи с читаемым, слышимым, в связи с невербальными стимулами). К думанию примыкает внутреннеречевой перевод, который также возможно считать специфическим видом речевой деятельности⁸⁹. В рассматриваемом феномене интересно взаимодействие родноязычной среды и иноязычной внутренней речи, так как обычно имеет место лингвистически однородное взаимодействие. Названная неоднородность может быть интерпретирована как один из способов установления баланса между запросами сформированной иноязычной речемыслительной деятельности и наличной (родноязычной) внешней средой.

Развитой механизм речи на иностранном языке стремится для своего сохранения к достаточно активному режиму функционирования. При отсутствии адекватной лингвосреды он вынужден прибегать к компенсации и частично использовать воздействия имеющейся среды, временно изолируясь от нее в языковом аспекте. Внутреннеречевая иноязычная рефлексия приводится в действие как произвольно, так и непроизвольно. Ее объем поддается саморегуляции и способен расширяться до некоторых пределов. В исследовательских интервью об опыте самообразования преподаватели иностранного языка⁹⁰ нередко отмечали, что частичное внутреннеречевое отражение на изучаемом языке окружающей жизни стало для них привычным, помогает им «поддерживать языковую форму», проверять себя в разнообразных ситуациях, обогащать свою речь лексически, получая извне и разрешая затем языковые задачи типа «А как это будет на изучаемом языке?». По-видимому, в этом случае мы имеем дело со своеобразной формой профессионально-самообразовательного речевого поведения.

По нашим наблюдениям, чем выше уровень владения иностранным языком и самообразовательная активность, тем в большей мере субъект самообразования пользуется данной формой совершенствования лингвистических знаний, навыков и умений. Несмотря на относительную прерывистость и фрагментарность, указанная деятельность является вполне реальным путем расширения общего объема речевой практики без дополнительных

⁸⁸ Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1985. С. 40—42.

⁸⁹ Там же. С. 43.

⁹⁰ В предварительном опросе участвовало более 30 преподавателей кафедр иностранных языков и школьных учителей.

затрат времени, может служить для специалиста средством, катализатором и индикатором целенаправленного конкретного преодоления разрыва между уровнем владения родным и иностранным языком⁹¹. Учитывая сказанное, а также то, что названная деятельность характеризуется собственной организацией, мы рассматриваем ее как особую форму реализации практико-языкового самообразования.

3. *Специальные самостоятельные учебные занятия.* Первая и вторая формы, как мы видели, ориентируются в основном на компоненты естественной жизнедеятельности, как бы подключаясь к ней. Чтение литературы по интересам, слушание радио, просмотр фильмов, непосредственное общение, внутреннеречевое думание, сопровождающее внешнюю речь, осуществляются и на родном языке. В рамках первых двух форм субъект практико-языкового самообразования лишь «заменяет» для части этих деятельностей язык, переводит их «на рельсы» изучаемого языка, модифицирует в соответствии с познавательными целями. Третья же форма представляет собой специальную организационную структуру, которая оформляет аутодидактические усилия, не вписывающиеся непосредственно в естественные деятельности. Она требует дополнительного времени и отличается более выраженным учебным характером (например, СУД по дальнейшему овладению языковым материалом, которое началось в рамках первых двух форм; работа по собственным учебным материалам, специальным учебным пособиям и т. д.). Необходимость в таких регулярных самостоятельных учебных занятиях и их специфика как организационной формы очевидны.

Следует заметить, что в условиях самообразовательной деятельности с ее меньшей толерантностью по отношению к жестким организационным структурам границы между различаемыми нами формами в ряде случаев довольно подвижны. Например, групповая самообразовательная работа с коллегой, начатая как специальное учебное занятие (обратный перевод какого-либо текста и т. п.), может трансформироваться в аутодидактически профилированную коммуникацию, когда партнеры переходят к обсуждению на иностранном языке каких-то заинтересовавших их моментов содержания текста, актуальных событий повседневной жизни и т. п. Собственно организационный признак в этом примере также внешне утрачивает свою четкость по сравнению с аналогичной ситуацией официального обучения: специальная встреча коллег для совместного занятия стано-

⁹¹ Представляется, что думание как вид речевой деятельности играет исключительно важную роль не только в становлении механизмов речестроения и речестроения, но и в «прилаживании» (через эти механизмы) языка ко всему комплексу взаимодействующих психологических структур личности. Глубоко права И. А. Зимняя, которая, подчеркивая важность думания, пишет: «...вызывает сожаление тот факт, что думанию, как правило, не учат ни на родном, ни тем более на иностранном языке» (Указ. соч. С. 40—41).

вится в формально-организационном аспекте трудно отличимой от беседы в рамках досуга, при случайной встрече и т. п. Причина этого в том, что организующее воздействие извне не оказывается, а самоорганизация в большей степени склонна к синтезу с другими формами деятельности. Вероятно, для самообразования вообще характерна более высокая организационная интегративность, способность «пронизывать» другие формы деятельности. Помимо этого, определенную роль применительно к нашему предмету играет и специфика иностранного языка: сама коммуникативная или квазикоммуникативная основа овладения им несет в себе выраженную синтезирующую способность. Тем не менее в целом отдельные формы реализации практико-языкового самообразования достаточно различимы. Их общая флексибельность отражает специфику условий самообразования и предметной деятельности.

Таким образом, мы дополнительно уточнили некоторые исходные положения для функциональной типологии СУД, касающиеся:

— практических целей СУД в овладении иностранным языком как специальностью в период вузовского обучения и в послевузовском звене непрерывного образования;

— самообразования как главного компонента послевузовского этапа;

— отдельных условий и основных форм реализации практико-языкового самообразования.

Минимальные исходные основания для типологии СУД будут, однако, недостаточны, если не коснуться еще одного вопроса. Проводя некоторые дифференциации элементов деятельностного массива и учитывая общие цели, условия и формы СУД, функциональная типология не сможет на определенном этапе обойтись без установления взаимосвязей между целями и условиями СУД на более конкретных уровнях. Это вызывает потребность в использовании соответствующего предмету нашей работы варианта понятия, которое обозначается в педагогических исследованиях как «учебная ситуация»⁹², «когнитивная ситуация»⁹³, «ситуация обучения (усвоения)»⁹⁴, «воспитательная ситуация»⁹⁵ и т. п. В самом общем значении понятие имеет в виду совокупность факторов, обуславливающих определенный отрезок деятельности учащегося, педагога или обоих субъектов процесса. Нередко в понятие включается и сама деятельность. Состав и уровень образующих ситуацию факторов может трактоваться различно в зависимости от целей исследования. Если к этим

⁹² *Ильясов И. И.* Структура процесса учения. М., 1986. С. 43.

⁹³ *Клингберг Л.* Проблемы теории обучения: Пер. с нем. М., 1984. С. 109.

⁹⁴ *Пидкасистый П. И.* Указ. соч. С. 92—97.

⁹⁵ *Педагогика* / Под общ. ред. Г. Нойнера, Ю. К. Бабанского. С. 77.

факторам относить только определенные сочетания внешних и внутренних условий, полагая задачи деятельности за пределами ситуации, то это удобно, например, для того, чтобы рассматривать способы решения сходных познавательных задач для различных наборов условий (как ситуаций), изучать процесс выявления обучающимся познавательных задач в определенных ситуациях, сконцентрировать внимание на сочетании условий как конкретном состоянии педагогического процесса для выяснения его последующих задач и соответствующей регуляции (воспитательная ситуация) и т. п.

Если в состав ситуации включаются и условия, и задачи действий учащегося, то она становится адекватным понятийным инструментом при соотнесении комплекса основных регулянтов познавательного поведения, с одной стороны, и конкретного состава познавательных действий — с другой. Когда понятие ситуации применяется как общая категория для обозначения структурных взаимосвязей между целями, условиями и содержанием деятельности субъектов педагогического процесса, то закономерно максимальное расширение объема понятия. Так, П. И. Пидкасистый вслед за Н. И. Непомнящей дефинирует ситуацию обучения (усвоения) как «...целостное образование, которое включает педагогические условия и деятельность учителя в их единстве, а также деятельность ученика и его субъективную включенность в данную ситуацию»⁹⁶.

Представляется, что с дальнейшим распространением в современных педагогических исследованиях системно-деятельностного подхода сфера использования функциональных модификаций понятия «педагогическая ситуация» будет расширяться. Поэтому целесообразно в каждом случае достаточно четко определять понятие и по возможности маркировать его содержание терминологически. В зависимости от предмета исследования наряду с ситуацией обучения (усвоения) целесообразно, вероятно, дифференцировать следующие ситуации: ситуации СУД и ситуации преподавания; ситуации условий и комплексные ситуации (в включением в них задач деятельности); исходные, промежуточные и конечные ситуации для отражения динамики процесса; моделируемые и реальные ситуации и др. При решении комбинированных познавательных задач имеет смысл различать подзадачи (субзадачи) и соотносимые с ними подситуации (субситуации). Применительно к созданию ситуаций СУД важно, по нашему мнению, дифференцировать сами факторы как регулянты деятельности, входящие в состав ситуации, и информацию об этих факторах, направленную на создание ситуации. Дело в том, что ситуативная информация, служащая в процессе обучения дидактическим инструментом, превращается в ситуативный (регулятивный) фактор только тогда, когда адек-

⁹⁶ Пидкасистый П. И. Указ. соч. С. 92.

ватно «присваивается» учащимся и вовлекается им в деятельность.

В нашей работе мы будем в основном оперировать понятием моделируемой комплексной ситуации СУД, имея в виду динамическую совокупность взаимосвязанных факторов, регулирующих действия обучающегося в пределах (относительно) целостного акта познавательной деятельности (познавательная задача, внутренние и внешние условия ее решения). В соответствии с целями нашей работы на данном ее этапе мы будем абстрагироваться от внутренних факторов, связанных с индивидуальными особенностями учащихся. Под (относительно) целостным актом познавательной деятельности понимается такой ее (относительно) завершённый и непрерывный отрезок, в рамках которого актуализируется (или непосредственно формируется) и решается определенная познавательная задача, принимаемая в данном конкретном познавательном процессе за (относительно) отдельную в совокупном ряду задач. Типичным примером (относительно) целостного деятельностного акта при овладении иностранным языком является СУД в рамках упражнения.

В теории и практике обучения иностранным языкам широко применяется понятие «коммуникативно-речевая ситуация» («ситуация коммуникативно-речевой деятельности», «речевая ситуация» и т. д.). Как соотносятся между собой коммуникативно-речевые ситуации и ситуации СУД в процессе овладения иностранным языком? В методическом плане оба понятия в принципе обозначают совокупность факторов, обуславливающих некоторую деятельность учащихся при овладении языком. Коммуникативно-речевая ситуация может функционировать как частичная или полная⁹⁷ и детерминирует познавательную деятельность с условно-коммуникативным или коммуникативным характером. Ситуации СУД регулируют любую учебную деятельность. Поэтому с методической точки зрения второе понятие — более широкое и коммуникативно-речевая ситуация представляет разновидность ситуации СУД. При овладении иностранным языком познавательная деятельность с коммуникативно-речевым или частичным коммуникативным характером, несомненно, должна преобладать. Но не всякая деятельность в этом процессе может считаться коммуникативной или условно-коммуникативной, тогда как учебной, относящейся к СУД является любая деятельность, направленная на овладение языком, в том числе и ведущая коммуникативно-речевая. Это справедливо и по отношению к задачам и ситуациям деятельности.

Все коммуникативные задачи и коммуникативные ситуации по своей функциональной направленности являются при изуче-

⁹⁷ Подробнее о динамике ситуативности см., напр., в ст.: *Giniatullin I., Scharf A. Zur Dynamik des kommunikativen Charakters der Übungsgestaltung im Fremdsprachenunterricht // Fremdsprachenunterricht. 1987. N 10. S. 482—490.*

нии языка одновременно учебными, выступают формой существования и высшим типом учебных задач и ситуаций. Однако коммуникативно-речевая ситуация не единственная разновидность ситуации СУД. Особенно ясно это видно в языковых и условно-коммуникативных упражнениях, менее отчетливо — в собственно коммуникативных. Но даже в этих упражнениях (или в очень многих из них) обучающемуся объективно трудно на сколько-нибудь продолжительное время совершенно освободиться от в разной степени выраженного сознания неполноты владения иностранным языком. Перманентное, редуцирующееся по мере нарастания речевого опыта «сознание — ощущение» этой неполноты в течение длительного периода сопровождает речемыслительные действия в лучшем случае на фоновом уровне. Материализуясь в конкретных трудностях, оно вызывает дополнительные усилия обучающегося, которому наряду с доминантными коммуникативно-мыслительными действиями приходится выполнять с участием сознания и другие подчиненные действия (не полностью автоматизированное грамматическое оформление отдельных фрагментов высказывания, быстрое напоминание припоминание некоторых лексических единиц, отсутствовавших в последней серии подготовительных упражнений, и т. п.). Даже при очень качественных подготовительных упражнениях и максимально плавном нарастании коммуникативности в данной серии упражнений «не собственно коммуникативные» подзадачи будут возникать в качестве фоновых и воплощаться в дополнительные учебные действия разных уровней (распределение внимания, произвольная интенсификация ряда процессов, выраженный языковой контроль, элементы осознанного языкового оформления и др.).

Следует принять во внимание и то, что в рамках целостных деятельностных актов (упражнений) учащийся выполняет также другие необходимые или целесообразные действия, в частности такие, которые мы назвали выше аутометодическими (например, действия начальной ориентации в задании коммуникативного упражнения из учебника, сознательно продолжаемая работа по преодолению какого-то типичного недочета в собственной речи, краткий учебный анализ сделанного после решения коммуникативной задачи и т. п.). Таким образом, и в коммуникативных упражнениях обучающийся решает познавательную задачу не только как ведущую коммуникативную задачу, но и через другие подзадачи. Следовательно, и в таких упражнениях мы имеем дело с комбинированной познавательной задачей, которой соответствует комбинированная ситуация СУД. Коммуникативно-речевая ситуация выступает в качестве доминантной составной последней. В условно-коммуникативных упражнениях доминантный характер аналогов коммуникативно-речевых ситуаций как компонентов ситуации СУД выражен, естественно, в меньшей мере.

3.2. Типологические классификации самостоятельной учебной деятельности

В качестве первой рабочей классификации, относящейся к типологии СУД, предлагается *деятельностно-компонентная (или функционально-компонентная) классификация*, согласно которой выделяются три типа практико-языковых познавательных действий по овладению иностранным языком как специальностью: *аутометодические, предметные и профессионально-прикладные*. Общее представление о характере указанных познавательных действий было дано ранее.

Основой данной классификации служит функция тех или иных действий в составе СУД, компонентами которой они являются. Общая функция предметных действий состоит в осуществлении деятельности, непосредственно представляющей главную цель обучающегося и выступающей одновременно главным средством достижения цели, т. е. в осуществлении коммуникативно-языковой деятельности в ее широком понимании. Функция профессионально-прикладных действий заключается в том, чтобы связать предметные действия обучающегося со сферой их профессионального приложения. В дидактической интерпретации познавательной самостоятельности считается общепризнанным, что использование усваиваемых знаний, формируемых навыков и умений, их практическое применение является заключительным этапом учебного познания⁹⁸. Естественно, что важнейшая конечная сфера практического применения иноязычных коммуникативно-речевых умений — это профессиональная «сверхдеятельность», в которую включена специфическая речевая.

Наконец, функция аутометодических действий имеет своим содержанием методическую регуляцию обучающимся других познавательных действий: налаживание самой реализации предметных и профессионально-прикладных действий (если они не образованы другими деятельностями, например предметные — естественным общением), «прилаживание» этих действий к целям овладения языком (если они направляются другими источниками), а также дидактически целесообразное упорядочение предметных и профессионально-прикладных действий (их сегментация, определение последовательности и др.) и создание благоприятных условий для их усвоения. Ясно, что методическая регуляция, рассматриваемая на уровне СУД (т. е. как методическая саморегуляция), взаимодействует в обучении с внешним педагогическим управлением, все полнее присваивая его функции по мере продвижения к самообразованию (копирующее отражение внешнего управления, все большее сотрудничество с ним, приближение к полному аутометодическому управлению).

⁹⁸ Педагогика / Под общ. ред. Г. Нойнера, Ю. К. Бабанского. С. 277.

Разумеется, действия всех трех типов тесно взаимосвязаны благодаря их функциональной взаимообусловленности. Аутометодические действия лишаются смысла, если не сопровождаются предметными или предметными и профессионально-прикладными. Предметные и прикладные действия (применительно к познавательной деятельности) также нельзя представить себе при совершенном отсутствии аутометодических, так как последние являются управляющими для них, а сами предметные и прикладные действия выступают объектами управления для аутометодических действий с теми ограничениями, которые накладываются собственными закономерностями других типов действий. Имеется в виду, что предметные действия в составе СУД детерминированы не только методическими, но и чисто лингвистическими правилами, а профессионально-прикладные действия управляются как потребностями и закономерностями обучения школьников иностранному языку, так и со стороны аутометодических и предметных действий. Например, реализуя общую аутометодическую задачу проведения СУД, я в процессе чтения (решение предметной задачи) одновременно осуществляю потенциальный поиск текстового материала для использования в преподавании иностранного языка (профессионально-прикладная задача). Обнаружив соответствующий отрывок текста, я могу заняться его адаптацией для своих учеников, т. е. решением другой прикладной задачи. При этом я буду исходить из правил профессиональной деятельности (возможная функция текста в учебном процессе, уровень языковой подготовки учащихся и т. п.), из предметно-лингвистических закономерностей (упрощение текста на основе языковых норм), а также из целесообразности совершенствования своей практики адаптации текстов, что означает постановку дополнительной аутометодической задачи (как с учетом имеющегося опыта сделать процесс адаптации экономичнее, быстрее преодолеть его трудности и т. д.).

Принципиальная возможность дифференциации типов познавательных действий, несмотря на их тесную взаимосвязь, базируется на функциональных различиях, которые диалектически сочетаются с функциональной взаимообусловленностью действий. Разница в функциях приводит к разнице в конкретных сознательно преследуемых целях, которые, как известно, и образуют основу различных действий и деятельностей (А. Н. Леонтьев). Возможность различных упомянутых типов познавательных действий СУД подтверждается в конечном счете объективным существованием их реальных прототипов, также не только тесно взаимосвязанных, но и относительно автономных: практико-теоретической методической, коммуникативной и преподавательской деятельности. Что же касается *необходимости* дифференциации типов познавательных действий, то она вытекает для нас из стремления к максимальному уточнению содержательно-деятельностного состава СУД.

Комплексное познавательное действие СУД	Примерное субдействие (операция), входящее в состав действия	Тип субдействия (операции)
Семантизация как уяснение значения и формы незнако-мой единицы язы-кового материала	а) восприятие формы но-вой языковой единицы б) осознание необходимо-сти ее понимания в) выяснение общего спо-соба семантизации (языковой анализ, экст-ралингвистический си-туативно-контекстуаль-ный анализ, догадка, сочетание этих прие-мов, получение инфор-мации из словаря, из описания правила в по-собии, от преподавате-ля и т. п.) г) реализация способа се-мантизации с повтор-ным восприятием фор-мы языковой единицы, соотносением формы со значением при возмож-ном выполнении необ-ходимых для этого про-межуточных лингво-аналитических опера-ций и воспроизведении формы	а) предметный б) аутометодический, пред-метный или смешанный. в) аутометодический г) смешанный: внутреннее управление последовательностью операций; тяготеет к аутометодическому ти-пу; восприятие формы, ее соотношение со зна-чением, аналитические операции — предметный тип
Произвольное запо-минание (введе-ние в память) еди-ницы нового язы-кового материала	а) самоустановка на про-извольное прочное запо-минание, ее поддер-жание на протяжении действия б) неоднократное вос-приятие и воспроизве-дение языковой еднн-цы в единстве формы и значения в различ-ных вариантах формы в) параллельная произ-вольная реализация ка-ких-либо приемов ра-ционального запомина-ния	а) аутометодический б) предметный в) смешанный: подбор приемов, их осознанное примене-ние носят аутометоди-ческий характер; сами же операции, лежащие в основе приемов, мо-гут быть предметными
Осознанная раз-вернутая реализа-ция языкового правила	а) лингвоаналитическое опознавание объекта при-менения определенного правила (по соответст-вующим ситуативно-	а) предметный

Комплексное познавательное действие СУД	Примерное субдействие (операция), входящее в состав действия	Тип субдействия (операции)
Языковой самоконтроль в процессе речи ⁹⁹	контекстуальным или языковым признакам)	
	б) произвольная актуализация (припоминание) правила или образца-аналога	б) аутометодический
	в) направляемое специальным произвольным усилием исполнение операций правила (распознавание, оформление языкового знака)	в) смешанный: произвольное усилие для исполнения правила — аутометодический тип; языковые операции — предметный тип
	а) актуализация (подтверждение) установки на языковой контроль	а) аутометодический
	б) распределение внимания между языковой формой и содержанием речи	б) аутометодический
	в) восприятие и понимание речи (при говорении и письме — восприятие собственной речи), ее внутреннее сличение с языковыми эталонами, содержанием текста, реакцией компетентных партнеров	в) предметный
	г) уточнение эталонов (в случае сомнения) имеющимися в распоряжении средствами	г) преимущественно аутометодический с возможными предметными лингвоаналитическими операциями
д) при обнаружении расхождений — скорректированное повторение языковых операций как осознанная реализация языкового правила (см. выше)	д) см. выше (реализация языкового правила)	

⁹⁹ Имеется в виду языковой самоконтроль, параллельно сопровождающий продуктивную или рецептивную речь обучающегося. Специальный языковой контроль уже готового (своего или чужого) речевого продукта будет отличаться большей концентрацией на языковой стороне текста, более развернутыми действиями уточнения эталонов при возникновении сомнений, а также возможными дополнительными аутометодическими действиями (применение некоторых специфических приемов профилактики «невидения» ошибок, методический анализ ошибок).

В реальном процессе СУД познавательные действия разных типов (даже функционально сходные) нередко выступают как отдельные и сравнительно легко дифференцируются (ср., например, аутометодические действия общего планирования и предметные действия коммуникативного планирования и многие другие во второй классификации, приводимой ниже). Однако в ряде случаев переплетения функциональных взаимосвязей могут придавать познавательным действиям более сложный, синтетический вид в смысле их типологической принадлежности. К подобным действиям относятся, например, семантизация языкового материала (включая грамматические и фонетические языковые единицы), его произвольное запоминание, осознанная развернутая реализация языковых правил, языковой самоконтроль (см. табл.).

В рамках целостных актов и комплексных действий СУД познавательные действия разных типов могут примыкать друг к другу или перемежаться сегментарно, как бы сливаясь одно с другим. Их присутствие опознается по различиям в функциях. Сложнее всего дифференцируются в комплексных образованиях некоторые аутометодические и предметные действия. Различия между ними, вытекающие из специфики функций, — это различия между деятельностью в условиях *овладения* и последующего *владения* ей. Упрощая, можно было бы сказать, что к аутометодическим действиям в нашем случае относится все, что делает обучающийся при целесообразно организованном изучении иностранного языка за исключением того, что он будет делать в предполагаемых коммуникативных ситуациях, когда овладеет данными речевыми действиями (или за исключением того, что он делал бы, если бы совершал аналогичные речевые действия на родном языке). Ядро предметных действий составляют собственно языковые операции, речевые действия текстопонимания и текстообразования.

При всей ее сложности системная типологическая дифференциация познавательных действий представляется совершенно необходимой для того, чтобы охватить и учесть в содержании обучения функционально обусловленное разнообразие состава СУД. Нельзя не согласиться с Б. А. Лapidусом, который подчеркивает важность разграничения, с одной стороны, умений как способов правильного и рационального функционирования учебной деятельности, способов самостоятельного присвоения знаний, умений и навыков, а с другой — умений, являющихся компонентами соответствующих видов речевой деятельности¹⁰⁰.

Первой, деятельностно-компонентной, классификацией наме-

¹⁰⁰ Лapidус Б. А. О необходимости специальной воспитательной работы со студентами языкового вуза в интересах повышения эффективности аудиторных занятий // Иностранные языки в высшей школе. М., 1982. Вып. 17. С. 18.

чаются генерализованные типы познавательных действий, характеризующие в своей совокупности три взаимосвязанные компонентные деятельности (поддеятельности) в составе СУД при ведущей роли предметной деятельности (доминантная поддеятельность). Эти общие типы нуждаются в уточнении, которое возможно с помощью второй предлагаемой рабочей классификации — *компонентно-элементной*. Она выделяет для каждого типа познавательных действий его более конкретные виды. В качестве основы различения таких видов принимается их частная функция как элементов соответствующей компонентной деятельности в составе СУД (аутометодической, предметной или профессионально-прикладной). Поскольку компонентные деятельности тесно взаимосвязаны, то их частные функции и, следовательно, виды действий будут отражать эти взаимосвязи.

Предлагаемый ниже перечень видов познавательных действий не претендует на полноту, в первую очередь нам было важно сформировать некоторую классификационную структуру, которую в дальнейшем можно дополнять и уточнять.

Данная классификация абстрагируется от степени познавательной самостоятельности обучающегося (последняя будет предметом специальной дифференциации). Поэтому в перечнях настоящей классификации фигурируют варианты действий, допускающие разную степень познавательной самостоятельности (например, уяснение, подтверждение, уточнение, выявление конкретных познавательных задач и объектов усвоения и т. п.). В принципе (независимо от избранных формулировок) всегда имеется в виду перспективное повышение самостоятельности обучающихся.

Виды познавательных действий, относящиеся к тому или иному типу, выделялись путем функционального анализа описанной в литературе, представленной в учебниках и учебных пособиях и наблюдаемой деятельности обучения иностранным языкам и овладения ими. При этом учитывались результаты исследований структуры педагогической деятельности (Ю. К. Бабанский, Н. В. Кузьмина, А. Коссаковски и др.) и обучающей деятельности применительно к иностранному языку (И. Л. Бим, К. И. Саломатов, С. Ф. Шатилов и др.), а также приведенные ранее исходные положения типологии СУД.

В рамках компонентно-элементной классификации СУД предлагается дифференцировать для аутометодического компонентного типа познавательных действий следующие элементные разновидности. Заметим предварительно, что в условиях обучения аутометодические действия студентов имеют характер осознанного отражения, осмысления и принятия внешнего педагогического управления (результаты деятельности методистов, авторов программ и учебников, преподавателей, деканата и пр.). Именно аутометодические действия составляют тот аспект сознательности обучения, которому в настоящее время придается

все большее значение ¹⁰¹. По мере продвижения к самообразованию методическая самостоятельность обучающегося должна нарастать.

1. АУТОМЕТОДИЧЕСКИЕ ДЕЙСТВИЯ СУД

А. Действия аутометодической мотивации

В методической литературе речь идет, как правило, о «внешней» мотивации и ее воздействии на обучаемого. При несомненной необходимости названного аспекта мотивации нецелесообразно, с нашей точки зрения, исключать из комплексного подхода к мотивообразованию также и самомотивацию, тем более если учитывать возрастные особенности студентов.

Высшим уровнем мотивационной системы личности как системы непосредственной регуляции жизнедеятельности человека является сознательно-волевой уровень регуляции ¹⁰². Самомотивация, которой в современной вузовской дидактике закономерно уделяется все большее внимание ¹⁰³, взаимодействует с внешними воздействиями как побудительного, так и антимотивирующего характера. Методическое назначение самомотивации для обучающегося заключается в том, чтобы оценить собственное мотивационное состояние относительно познавательной деятельности и исходя из него попытаться нейтрализовать внешние и внутренние антимотивы и усилить или создать для себя определенные мотивирующие факторы. Психологической основой мотивационной самодиагностики служит самонаблюдение и самооценка, а самопобуждение может происходить путем прямой волевой саморегуляции типа самоприказа или через опосредствованные самовоздействия, в том числе и на собственную эмоциональную сферу, которая является силой, определяющей мотивы поступков ¹⁰⁴, но регулирование которой исключает прямой самоприказ, выступая в виде косвенных психологических операций (самоотвлечение, усиление, самоободрение и т. п.) ¹⁰⁵.

¹⁰¹ Напр., В. Г. Костомаров и О. Д. Митрофанова справедливо определяют сознательность обучения не только как осознание в системе фактов языка, но и как понимание учащимся организации обучения, его осознанное согласие с ней, осмысление им продуктивности приемов работы (Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Учебный принцип активной коммуникативности в обучении русскому языку иностранцев // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Доклады советской делегации на V конгрессе МАПРЯЛ. М., 1982. С. 19).

¹⁰² Асеев В. Г. Особенности строения человеческой мотивации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1971. С. 5.

¹⁰³ См., напр.: Semmer N. Die Bedeutung der Lerntheorie für die Hochschuldidaktik // Hochschuldidaktik: Lehren und Lernen im Hochschulalltag. Salzburg, 1979. S. 121—122.

¹⁰⁴ Лернер И. Я. Указ. соч. С. 60—63.

¹⁰⁵ Общая психология / Под ред. А. В. Петровского. М., 1976. С. 386—387.

В соответствии со сказанным мы различаем следующие взаимосвязанные разновидности действий аутометодической мотивации, реализующихся в начале, в процессе познавательного акта или в его заключительной фазе.

1. Аутометодические действия диагностики своего мотивационного состояния: выявление для себя (самонаблюдение, самооценка), осознание своего отношения к данной учебно-познавательной деятельности как преимущественно положительного, индифферентного или негативно окрашенного с определением возможных причин негативного отношения, если оно имеет место.

2. Аутометодические действия «самонастроя» на учебно-познавательную деятельность и преодоления непродуктивного мотивационно-психологического состояния (выбор и реализация способов самопобуждения в зависимости от мотивационного диагноза):

а) подтверждение, закрепление, акцентирование имеющегося позитивного отношения к учебно-познавательной деятельности, желания ее осуществить, познавательного интереса;

б) принятие для себя, фиксация в сознании и внутреннее усиление внешних мотивирующих воздействий (осознание и принятие аргументов в пользу учебной деятельности, их подтверждение, солидаризация с положительными оценками, мнениями о деятельности, их эмоционально усиленное повторение, дополнение и т. п.);

в) собственно формирование элементов положительного «самонастроя» на учебную деятельность с возможным применением таких приемов, как:

— самоубеждение важностью данной познавательной деятельности для достижения ближайших и перспективных целей овладения языком, ее интересностью, чувством долга и др. (самоаргументация в пользу учебной деятельности);

— периодическое применение (проговаривание на изучаемом языке) привычной — избранной в качестве постоянной — аутосуггестивной речевой формулы, в которой сочетается установка на положительное отношение к учебной деятельности, на уверенность в своих силах и на успешный результат (например: «Я работаю, учусь с удовольствием, я уверен в успехе, значит, результаты будут все лучше и лучше» и т. п.);

— актуализация чувства учебного успеха, имевшего место в сходных ситуациях СУД (воспоминание о прошлых учебных успехах);

— уверенное прогнозирование, представление будущего учебного успеха и всего приятного, что может ему сопутствовать (прогнозирование будущего удовлетворения от результата учебной деятельности, обещание себе каких-либо конкретных поощрений и т. д.);

— акцентирование каждого промежуточного учебного успеха,

самоободрение, самопоощрение (например, внутреннеречевыми оценочными высказываниями на изучаемом языке), всяческое расширение зоны позитивных переживаний в связи с СУД (максимально возможное психологическое усиление удовольствия, удовлетворения от осознаваемого интереса к учебной деятельности, частного успеха и т. п.);

— оживление, актуализация в сознании конкретного образа какого-либо профессионально-языкового авторитета (носитель языка, вызвавший желание подражать ему, любимый преподаватель, авторитетный товарищ по учебе; коллега), представление его возможных действий (в том числе и речевых), подражание им и т. д.;

г) преодоление неоптимальных мотивационно-психологических состояний, связанных с недостаточным уровнем владения иностранным языком (в том числе вызванных «речебоязнью», «ошибкобоязнью» и др.), с помощью названных приемов или таких, как, например:

— самоприказ на *начало* деятельности при игнорировании данного непродуктивного психологического состояния (волевое преодоление состояния, сочетающееся с уверенностью в том, что с началом деятельности психологический дискомфорт будет редуцироваться);

— мысленное сравнение предстоящей учебной деятельности с менее аттрактивными для себя видами деятельности;

— «втягивание» себя в деятельность путем выполнения в ее начальной фазе заведомо успешных, хорошо освоенных речевых действий, не противоречащих данному познавательному акту;

— специальное изменение некоторых внешних параметров иноязычной речи для придания ей признаков речи уверенного в себе человека (например, изменение громкости речи, ее темпа, интонационных характеристик, мимики и жестикуляции, повышение четкости артикуляции и др.);

— сознательное умаление значимости состоявшихся или возможных неуспешных действий или операций как отдельных и частных на фоне в целом успешной учебной деятельности, попытка «спортивного» взгляда на СУД как совокупность тренировок для освоения сложной деятельности, при которых частные ошибки и неудачи неизбежны и предполагают нормальное «рабочее» отношение к себе — видеть ошибки, преодолевать их, но не драматизировать;

— целенаправленное учебное повторение правильного действия с его внутренним эмоциональным акцентированием, например повторение — с удовлетворением от коррекции — правильного варианта после сделанной языковой ошибки и т. п.;

— самостоятельное оперативное устранение конкретных причин неуспешных учебных действий, которые связаны с недостаточным уровнем владения языком и устранимы в данный момент: например, при затруднении в устноречевом выражении опреде-

ленного понятия на изучаемом языке важно, не допуская у себя нарастания негативных эмоций, как можно быстрее попытаться найти нужный эквивалент или выразить понятие иначе, или обойтись без него, изменив высказывание; при сомнении в правильности отбираемой формы или слова целесообразно заменить их несомненным вариантом; во всех подобных случаях обучающемуся следует запомнить конкретную проблему для ее окончательного выяснения позднее и т. д.;

— самоотвлечение от переживаемой неудачи, связанной с СУД, путем временного переключения на какую-либо промежуточную иноязычную деятельность, нейтрализующую негативное эмоциональное воздействие предыдущей ситуации (чтение, прослушивание коротких юмористических текстов, любимых песен на иностранном языке и т. д.).

Ряд действий аутометодической мотивации, как мы видели, прямо предполагает определенные речевые действия (в форме думания или негромкой «речи для себя»), которые являются своеобразным медиумом для этих мотивационных действий. Многие другие действия аутометодического мотивообразования могут сопровождаться речевыми действиями. Последние облегчают исполнение мотивационных действий и способны повысить их эффективность за счет многообразных связей речемыслительного механизма с другими психологическими структурами. Студентам специального факультета с самого начала необходимо уяснить себе, что все речевые действия, сопутствующие самопобуждению, целесообразно осуществлять на изучаемом иностранном языке. Имея сугубо «внутренний», личный характер, такие действия способствуют преодолению отчужденности мышления от неродного языка, внедрению нового языка во внутренний мир обучающегося. Помочь студентам овладеть соответствующими речевыми образцами должен преподаватель.

Б. Действия аутометодической ориентации и планирования

1. Аутометодические действия целеобразования:

а) осознание, уяснение, подтверждение, уточнение для себя, актуализация в сознании общих целей практико-языковой СУД для обучения в вузе и для послевузовского этапа непрерывного образования (см. выше о целях СУД);

б) аналогичная ориентация относительно более конкретных промежуточных целей для обозримых ближайших периодов СУД, которые охватывают ряд или значительное число познавательных актов и рассчитаны на определенное время (неделя, месяц, семестр и т. п.) или должны реализовать определенный це-

лостный объем материала (тема, раздел, глава, книга, серия взаимосвязанных аудиотекстов и др.); уяснение целевых взаимосвязей между отдельными познавательными актами;

в) осознание или определение конкретных учебных задач (с необходимым выделением подзадач) и соответствующих им объектов усвоения для отдельных предстоящих актов СУД.

При наличии «внешних» заданий действия данного вида принимают форму ориентации в задании (включая их возможную индивидуальную трансформацию); при отсутствии заданий эти действия представляют собой самостоятельную актуализацию типичных для соответствующих аутодидактических ситуаций целеустановок с возможной творческой модификацией.

2. Аутометодические действия ориентации в способах и средствах СУД:

а) постепенное уяснение и осознанное усвоение на базе собственной СУД наиболее важных закономерностей овладения иностранным языком для формирования, стабилизации и совершенствования общей ориентационной основы СУД, в том числе закономерностей, касающихся, например:

— приоритетной роли практико-языковой коммуникативно направленной деятельности, конкретных форм реализации коммуникативной направленности;

— соотношения и единства знаний, навыков и умений при овладении иностранным языком; основных познавательных действий, характерных для усвоения видов языкового материала и каждого вида речевой деятельности, основных компонентов системы упражнений;

— важности собственных усилий и максимальной активности, объектов их приложения и форм проявления; способов психологической саморегуляции;

— главных источников трудностей при изучении иностранного языка, путей их преодоления и др.;

б) осознание, выявление для себя в общем виде (на основе государственных и рабочих внутривузовских программ практического курса языка, примерной программы практико-языкового самообразования учителя, собственного уровня языковой подготовки, хода СУД и др.) компонентов собственной *индивидуальной* перспективной и ближайшей программы СУД в соответствии с принятыми целями;

в) уяснение, определение для себя программы действий по решению конкретных учебных задач непосредственно предстоящих актов СУД, т. е. уяснение набора и последовательности учебных действий по овладению целевыми объектами усвоения. К числу типичных действий этого вида относятся:

— индивидуальное уточнение в случае необходимости некоторых объектов усвоения (например, ограничивающий отбор лексики для первоочередного или продуктивного усвоения из значительного количества незнакомых или продуктивно не ус-

военных слов и выражений при чтении текстов, не снабженных методическим аппаратом, и др.)¹⁰⁶;

— уяснение, выявление для себя методически целесообразных в данном познавательном акте предметных, профессионально-прикладных действий и их последовательности (в частности, как необходимой для усвоения последовательности ознакомления, закрепления и применения нового языкового материала в предметных действиях с нарастанием коммуникативности, как последовательности менее сложных — для этого часто выделенных из реальных комплексов — и более сложных предметных действий, как последовательности первичного усвоения, повторения и систематизации знаний и др.);

— аутометодические действия, связанные с семантизацией языковых единиц, включая ориентацию в языковых правилах (см. табл.);

— методическая саморегуляция произвольного запоминания и припоминания языкового материала (см. табл.) с использованием разнообразных мнемонических приемов, например таких, как: логико-аналитические приемы (анализ внутренней формы языковой единицы, различные сопоставления, сравнения, противопоставления, группировки, логические и коммуникативно-ситуативные «цепочки» и т. д.); оживление образных представлений; включение в лично значимые ассоциации (связывание с интересным и существенным для себя); эмоциональное акцентирование и варьируемое интонационное и ритмико-мелодическое тонирование (например, проговаривание одной и той же языковой единицы с эмоционально-игровым усилением в разных интонационных и ритмико-мелодических вариантах); «костранение» (парадоксальной или комической связью, рифмой, игрой слов и т. п.); графическое выделение и иллюстрирование (схемой, значком, индивидуальным условным рисунком и др.); припоминание с помощью логического и формального перебора, восстановления ассоциативных связей и т. д.¹⁰⁷;

— сознательная аутометодическая реализация языковых правил путем конструирования элементов текста по вербальному

¹⁰⁶ Опыт показывает, что студенты (особенно на первом этапе обучения) нередко затрудняются в таком отборе или осуществляют его неоптимально, усваивая семантически или стилистически малоупотребительную лексику. По нашим наблюдениям, положение меняется, если обучающийся получает некоторую практику применения сравнительно простых рабочих ориентиров отбора: даже первокурсник способен установить для собственного языкового коллектива примерную семантическую употребительность слова на основе личного родноязычного опыта, а о стилистической неупотребительности судить по пометам в словаре (архаизмы, жаргонизмы и т. п.).

¹⁰⁷ Интересно, что при самостоятельной реализации ряда мнемонических приемов имеет место как бы произвольная опосредствованная регуляция собственного непроизвольного запоминания. Представляется, что многие элементы интенсивных методов обучения иностранному языку вполне эффективны и на уровне саморегуляции учебной деятельности.

описанию правила, языковой модели, речевому образцу или путем копирующего подражания (см. табл.);

— аутометодическая волевая мобилизация, концентрация, своевременное переключение и адекватное ситуации СУД распределение внимания между отдельными познавательными подзадачами и действиями разных типов и видов в настоящем акте СУД (между предметными коммуникативными действиями и смешанными действиями языкового оформления по правилам, между предметными и профессионально-прикладными действиями, между предметными и аутометодическими действиями и т. д.);

— частичная, осуществляемая специально в учебных целях регуляция содержания и формы высказываний для обеспечения возможности употребления закрепляемого языкового материала (обучающийся сознательно выбирает такие подтемы, тематические элементы и форму высказывания, которые позволяют ему применить закрепляемые языковые средства);

— произвольная активизация своих коммуникативно-ситуативных и коммуникативно-ролевых представлений и ассоциаций для учебной реализации воображаемых ситуаций общения;

— общая ориентация в учебных материалах и средствах СУД, их подбор, дозирование (с разной степенью в целом нарастающей самостоятельности), частичная разработка материалов и средств¹⁰⁸;

г) организационно-планирующие действия СУД:

— осознание, выявление для себя общей организационной структуры СУД, ее основных форм, места в них конкретных предстоящих познавательных актов (понимание структуры вузовского учебного процесса, ориентация в основных формах самообразования, их индивидуализация);

— уяснение, определение времени, места проведения СУД, выявление для себя достаточно стабильных и гибких локально-временных организационных образований (место деятельности, расписание, график и т. п.), оперативное внесение в них оправданных коррективов, совмещение практико-языковой СУД с другими видами деятельности (познавательной, бытовой и т. д.)

¹⁰⁸ Хотя разработка учебных материалов характерна не для аутометодических, а для профессионально-прикладных действий СУД, обучающиеся могут создавать некоторые материалы или принимать участие в их создании, в том числе и для индивидуального пользования: например, обучающийся «вымарывает» в газетном тексте вновь усвоенные лексические единицы и через несколько дней применяет этот материал для самоконтролирующего «восстановления» текста, ключом служит второй экземпляр газеты.

при максимально возможном «наполнении» жизнедеятельности обучающихся лингвопознавательными актами¹⁰⁹;

— выявление (или участие в нем) партнеров для групповой СУД, например участие в определении состава академических групп, микрогрупп, рабочих пар для аудиторных занятий, поиск партнеров для домашней, внеаудиторной, самообразовательной работы среди товарищей по учебе, коллег, носителей языка (переписка, заранее планируемые с учебными целями устно-речевые контакты и т. п.);

— методическое согласование действий СУД с другими ее участниками (если и для партнеров деятельность имеет учебно-познавательный характер) или аутометодическое определение (для себя) роли партнера в познавательном акте.

В. Аутометодические действия реализации программы познавательного акта

1. Произвольное аутометодическое инициирование и регуляция действий, входящих в намеченную программу данного акта СУД: начало деятельности, переход от одного действия к другому, регулирование режима деятельности, включая ее необходимую интенсификацию, окончание работы.

2. Аутометодические действия обеспечения оптимальной работоспособности и гигиены труда: поддержание чистоты воздуха, нормального освещения, устранение внешних помех, например шума, предупреждение и снятие утомления (путем выбора правильного режима работы, физических упражнений, отдыха, прогулки, гигиенических процедур, релаксации, музыки, в том числе с текстами на иностранном языке, и т. п.).

3. Аутометодические действия оперативного материально-технического обеспечения СУД («инструментальные» аутометодические действия): оборудование рабочего места, техническая подготовка средств СУД для работы, техническая сторона пользования ТСО в процессе деятельности и т. д.

Г. Действия аутометодического контроля и коррекции

1. Процессуальный аутометодический контроль за ходом выполнения содержащихся в программе акта СУД предметных, профессионально-прикладных и методических действий, включая:

а) действия общего контроля за выполнением намеченной программы и соответствующую коррекцию;

¹⁰⁹ Необходимость в максимуме лингвопознавательных актов, допускаемых другими видами деятельности, диктуется, с одной стороны, направленностью СУД на максимальную конечную цель овладения иностранным языком (требующую колоссального объема речевой практики в связи с разнообразными проявлениями действительности) и, с другой стороны, способностью языка пронизывать (хотя бы в форме внутренней речи) все разновидности человеческой деятельности.

б) методические действия языкового самоконтроля (см. табл.).

в) актуализацию, определение и реализацию способов устранения выявившихся трудностей; при невозможности преодоления трудностей — их фиксацию (в памяти, путем записи) для устранения в дальнейшем. К типичным трудностям, связанным с предметными действиями, относятся, например, такие, как:

— непонимание при чтении или аудировании трудно семантизируемых из контекста незнакомых лексических единиц, новых или сложных грамматических моделей;

— выражение в процессе говорения, письма, перевода на иностранный язык ряда единиц родного языка (в особенности усложненных) при отсутствии в собственном речевом опыте иноязычных эквивалентов;

— трудности распознавания на слух звуковой формы (образов) отдельных элементов оригинальных аудиотекстов;

— трудности распознавания графической формы элементов текста, написанного от руки носителем языка, и др.

2. Осуществление предусматриваемых программой акта СУД специальных контрольных действий по проверке усвоения предметного содержания (проверка написанного на иностранном языке текста, специальный тест или проверочное упражнение на отработываемый языковой материал, тесты общего характера на проверку уровня владения иностранным языком, контроль своих иноязычных знаний путем привычной самопроверки «А как это будет на изучаемом языке?» в различных ситуациях родноязычного общения и др.); проверка результата контрольных действий, устранение выявленных пробелов в знаниях, повторное корректирующее выполнение ошибочных действий.

3. Аналитико-методические действия оценки результатов проделанного и их учета в дальнейшей СУД:

а) общая аутометодическая оценка выполнения поставленных для данного акта СУД познавательных задач (что реализовано, что реализовано частично, что не реализовано; общая степень посильности и т. д.);

б) определение причин неполной реализации познавательных задач (если таковая имела место), итоговое осознание и анализ проблем, с которыми столкнулся обучающийся, пробелов в знаниях, соотнесение этих трудностей с проблемами и недочетами в предыдущей СУД, выделение, уточнение *типичных* для себя трудностей и ошибок, выяснение путей их устранения;

в) подтверждение эффективности успешно примененных способов и приемов СУД (в особенности новых для себя приемов), выделение из них таких, которые оказались в личном опыте *наиболее эффективными*, в наибольшей мере соответствующими как характеру решавшихся познавательных задач, так и собственным индивидуальным особенностям (связанным с уровнем языковой подготовки, интересами, памятью, речью, сло-

весно-логическим мышлением, воображением, режимом работы и др.); выявление способов и приемов СУД, нуждающихся в изменениях;

г) практический учет результатов методического анализа проведенной СУД, предполагающий:

— действия самомотивации в связи с итогами акта СУД (самоодобрение, закрепление, усиление чувства успеха, максимально возможная нейтрализация негативного воздействия отдельных неудач; приемы см. выше);

— конкретные действия аутометодического планирования для предстоящих актов СУД на базе выводов из анализа состоявшейся деятельности: дополнение, уточнение, постановка новых познавательных задач (например, дополнительная тренировка для устранения выявленных типичных ошибок или недочетов в речи, расширение лексических знаний по заинтересовавшей подтеме, переход к более сложному материалу ввиду большой легкости данного и т. п.), внесение изменений в способы и приемы СУД, в режим работы и др.;

— постановка (по мере формирования аналитико-методического опыта) определенных задач «дидактического самовоспитания» на основе усиливающегося осознания необходимости совершенствовать ряд своих личностных качеств для оптимизации СУД (например, волевых качеств, связанных с преодолением трудностей, стрессов, нагрузок, с умением завязать и поддерживать коммуникативные контакты и т. д.). Именно самопознание, как известно из педагогики, является начальным этапом самовоспитания вообще и самообразования в частности (А. Я. Арет, А. Г. Ковалев, И. С. Кон, А. И. Кочетов, Л. И. Рувинский и др.).

Благодаря действиям учета результатов методического анализа в реальном процессе СУД устанавливается диалектическая взаимосвязь между аутометодическим контролем и коррекцией предыдущей СУД и мотивацией и планированием новой СУД, происходит ее совершенствование как самоуправляемой деятельности, когда обучающийся переходит к «овладению собственным поведением» (Л. С. Выготский), уточняется индивидуальная программа СУД, формируется индивидуальный стиль учебной деятельности, который в связи с обучением иностранному языку в вузе привлекает к себе внимание исследователей¹¹⁰. Мы рассматриваем *индивидуальную программу СУД (включая послевузовский этап) и ее индивидуальный стиль в их взаимосвязи* в качестве ведущих категорий реализации ин-

¹¹⁰ См., напр.: Ветрова З. Д. Индивидуальный подход к студентам в процессе учебной деятельности: (На материале обучения иностранным языкам в неязыковом вузе): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1986; Почекаенков В. С. Формирование индивидуального стиля учебной деятельности: Учеб. пособие. Кемерово, 1983.

дивидуального подхода при обучении иностранному языку как специальности.

В завершение примерного классификационного перечня аутометодических познавательных действий заметим, что их конкретные сочетания в процессе СУД и степень развернутости зависят от ситуации СУД и уровня владения этими действиями.

II. ПРЕДМЕТНЫЕ ДЕЙСТВИЯ СУД

Напомним, что под предметными действиями СУД, характеризующими ее коммуникативно-языковую сторону в широком толковании (или, точнее, ее коммуникативно-когнитивную сторону); мы понимаем собственно языковые операции СУД, действия различных видов речи (чтение, слушание, говорение, письмо, думание, перевод¹¹¹), а также переплетающиеся с ними интеллектуальные когнитивные действия усвоения новой общекультурной (в особенности страноведческой) информации. Последние действия обладают дополнительным специфическим предметом в том смысле, что направлены не только на решение «нормальных» коммуникативных задач (как задач общения и как познавательных задач практического овладения иностранным языком), но и на решение познавательных задач овладения определенной экстралингвистической информацией с системно-теоретической или близкой к ней смысловой организацией (ср. усвоение в системе знаний и решение проблемно-познавательных задач из области истории, географии, экономико-политической и культурной жизни стран изучаемого языка или из области индивидуальных познавательных интересов обучающихся с использованием источников на изучаемом языке). В рамках вузовского и послевузовского овладения иностранным языком как специальностью решение таких когнитивных задач (особенно страноведческих) не может не ориентироваться на интеллектуальную деятельность научно-исследовательского типа (в ее научно-практическом варианте), хотя и не обязано претендовать на достижение уровня специалиста по истории, географии, экономике и т. д. При этом коммуникативно-речевая деятельность выступает как средство интеллектуально-когнитивной, которая своеобразно профилирует речевую через содержательно-смысловой план и дополняет ее специфическими интеллектуальными актами. В общем виде интеллектуальными когнитивными действиями усвоения общекультурной информации, рассмотренными сквозь призму речевых, предполагается:

— такое понимание и обдумывание содержания текстов при чтении и аудировании, которое характеризуется системной

¹¹¹ Перевода как «вторичного» вида речевой деятельности (И. А. Зимняя) мы не будем специально касаться в нашей работе.

углубленностью (распознавание новой, важной информации, выделение и прослеживание основных смысловых взаимосвязей, проблем, аналитическое соотнесение — в первом приближении — новой информации с уже имеющейся);

— осуществляемый в соответствии с выделенными смысловыми взаимосвязями (темы, подтемы, проблемы, субпроблемы и т. д.) продолжительный сбор, запоминание и накопление информации (в результате речевой коммуникации, наблюдений и т. п.), системная фиксация и хранение информации (записи, копии, вырезки и пр.) в составе обновляемых личных «инфотек» (картотек, структурированных записей и т. п.);

— промежуточные интеллектуальные акты, направленные на аналитическую обработку накапливаемой информации и решение выявленных проблемно-познавательных задач и реализуемые как речевое думание или как мыслительные действия на базе внутреннего предметно-схемного кода (по Н. И. Жинкину) за пределами чтения, слушания, говорения, письма;

— решение выделенных информационно-проблемных задач в процессе письменно-речевой подготовки текстовых продуктов когнитивной деятельности (сообщения, выступления, доклады, статьи или их учебные аналоги), а также в процессе соответствующих актов говорения.

Таким образом, специфику когнитивных действий усвоения общекультурной информации при наших дифференциациях предметных действий возможно учесть совместно с анализом речевых действий.

Обратимся вновь к компонентно-элементной классификации СУД применительно к предметным действиям. Поскольку ядром предметных действий являются речевые, то логично полагать, что основой их внутренней функциональной (элементной) дифференциации может быть модель порождения речи. Эта модель включает в себя четыре этапа: этап мотивации высказывания; этап замысла, плана; этап осуществления замысла (реализация плана) и этап сопоставления реализации замысла с самим замыслом (А. А. Леонтьев¹¹²) или три уровня формирования и формулирования мысли посредством языка: мотивационно-побуждающий, формирующий (со смыслообразующей и формулирующей фазами) и реализующий (И. А. Зимняя¹¹³). Отправляясь от названных согласующихся между собой выводов психологии речи, мы различаем четыре элементные разновидности предметных действий, которые далее характеризуются подробнее: А. Предметно-мотивационные действия СУД. Б. Предметно-ориентационные и предметно-планирующие действия СУД. В. Предметно-реализующие действия СУД. Г. Предметные действия контроля и коррекции.

¹¹² Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969. С. 133, 153.

¹¹³ Зимняя И. А. Указ. соч. С. 73—80, 107—109.

А. Предметно-мотивационные действия СУД

Данные действия отличаются от аутометодических действий мотивации тем, что обращены к потребностям и мотивам предметных действий (нужность, полезность общения для экстралингвистических деятельностей, потребность самовыражения и самоутверждения, интерес к содержанию коммуникации, к практико-исследовательскому наблюдению, сопоставлению языковых явлений и т. д.). Соответствующие же аутометодические действия апеллируют к потребностям и мотивам собственно учебного овладения иностранным языком. Предметно-мотивационные действия сравнимы с аналогичными действиями, совершаемыми применительно к родному языку, аутометодические действия схожи с самомотивацией любой учебной деятельностью. Вместе с тем и те и другие должны смыкаться благодаря взаимосвязям и взаимопроникновению деятельностей, которые ими питаются. Смыкаясь в процессе СУД и обладая (как однородные по своей роли в общей структуре деятельности) определенным сходством способов реализации, они не противоречат, не препятствуют друг другу, потому что осуществляются в разные моменты познавательных актов в зависимости от того, какой тип действия в данный момент реализуется обучающимся. Вследствие этого указанные действия дополняют друг друга, усиливая результирующую мотивацию СУД.

К предметно-мотивационным действиям СУД можно отнести следующие:

1. Осознание, внутренняя фиксация и поддержание возникшей в результате прошлого или актуального взаимодействия с окружением определенной собственной потребности как основы мотива для речевой, речевой и общекультурно-когнитивной или лингвоаналитической деятельности (нужность, полезность общения для какой-либо неучебной деятельности, желание самовыражения в процессе общения, интерес к страноведческой, к какой-либо другой экстралингвистической информации или ролевой деятельности, к наблюдению, сопоставлению каких-либо языковых единиц и т. п.).

2. Осознание, признание, максимально возможное принятие для себя (при отсутствии ощутимой собственной потребности в вышеуказанном смысле) коммуникативного мотива партнеров по общению (включая авторов реципируемых текстов) и их соответствующего «приглашения» к коммуникации. «Самонастрою» на коммуникативный мотив партнеров, его трансформации во «вторичный» мотив для себя могут способствовать такие приемы, как, например:

а) мысленная попытка поставить себя на место партнеров, автора текста, проникнуться значимостью, важностью для партнеров их мотива, попытка вникнуть в поднимаемую партнера

ми тематику и проблематику, увидеть в ней что-либо новое для себя, необычное, связанное с собственными интересами и т. п.;

б) самоубеждение с помощью аргументов в пользу соблюдения конвенциональных правил общения и поведения («Воспитанный, вежливый человек всегда поддерживает общение, старается помочь другим», «Образованный человек должен это непременно знать» и т. д.);

в) мысленная «аттрактивизация» партнеров и общения с ними (внутреннее акцентирование привлекательных сторон партнеров, их качеств, позитивного опыта предыдущего общения, атмосферы коммуникации сейчас, значимости данного автора, явления для культуры страны изучаемого языка и пр.);

г) внешнее подтверждение (сигнализация) для партнеров при непосредственном общении (какими-либо высказываниями, интонацией, взглядом, мимикой и т. д.) своего положительного отношения к ним, своего интереса к общению с ними как способ косвенной самомотивации (сигнализируя партнеру такое отношение, я, с одной стороны, буду стремиться подтвердить его действительно, а с другой стороны, мотивируя этим самым партнера, буду получать в итоге от него более сильные речестимулирующие импульсы);

д) мысленная «аттрактивизация» своего образа в общении (как симпатичного, уважаемого, эрудированного человека, активного собеседника, студента с собственным мнением, человека, от общения с которым у партнеров всегда остается приятное впечатление, и т. п.).

3. Преодоление выявившейся коммуникативной неуверенности, пассивности, связанной не с уровнем владения иностранным языком (об этом говорилось ранее), а объясняющейся другими причинами (авторитарность партнера, его «подавляющая» речевая активность, его кажущееся пренебрежение, отсутствие психологического контакта с ним, недостаточная информированность о предмете речи, привычная пассивная роль в данном языковом коллективе, плохое настроение и пр.), с помощью каких-либо из уже перечисленных приемов, а также такими средствами, как, например:

а) мысленное аутосуггестивное отрицание «антимотива», утверждение его противоположности (утверждение своего равенства с лидерами коммуникативных актов, уверенности в себе, в хорошем отношении к себе со стороны партнера, в улучшении настроения и т. д.);

б) попытка тщательно подготовленными внешними речевыми действиями (на изучаемом языке) изменить поведение партнера, являющееся источником «антимотивов» для других (тактичным замечанием, шуткой и т. п.);

в) стремление несмотря ни на что найти и реализовать повод для своего участия в общении (внутренним «перебором» возможных тематических ассоциаций, постановкой или даже

повторением проблемных вопросов, обращением трудных вопросов к другим, искренним вербальным признанием отсутствия в данный момент информации или определенного мнения, модификацией мыслей и реплик собеседников, возможным изменением хода разговора для использования какой-то имеющейся речевой «заготовки» или информации и др.);

г) постепенное устранение долговременных причин недостаточной речевой активности (налаживание взаимоотношений с постоянными партнерами по общению или смена партнеров, ликвидация информационных пробелов, особо тщательная коммуникативно-психологическая и языковая подготовка ряда выступлений, с тем чтобы изменить привычный статус пассивного члена коллектива коммуникантов, добиться в нем определенно-го самоутверждения и т. п.);

д) всяческое внутреннее самоободрение, самоощереение при коммуникативных успехах, их акцентирование для стабилизации речевой уверенности, постепенное формирование способного служить источником самомотивации устойчивого внутреннего образа своего «я» как активного участника иноязычного общения во всех его формах.

Б. Предметно-ориентационные и предметно-планирующие действия СУД

В связи с динамическим характером коммуникации названные действия включают не только такие, которые предшествуют началу общения, но и также такие, которые осуществляются в процессе коммуникации, подготавливая и программируя ее последующие звенья. Основными предметно-ориентационными и предметно-планирующими действиями СУД являются следующие:

1. Предметные действия целеобразования, т. е. исходная ориентировка в коммуникативно-речевой ситуации непосредственного или опосредованного общения (на основе ситуации познавательной, трудовой или игровой «сверхдеятельности») и уяснение, принятие или определение для себя перспективных коммуникативно-когнитивных целей (при прогнозируемом многоактном общении) и согласующихся с этими целями коммуникативной задачи (или задач) непосредственно предстоящего «коммуникативного события»¹¹⁴, а также возможных когнитивных подзадач усвоения страноведческой или другой общекультурной информации. Поскольку первоначальный вид коммуникативной задачи в ходе общения нередко изменяется, то и соответствующие уточнения относятся к действиям целеобразования.

¹¹⁴ Подробнее о «коммуникативном событии» как самостоятельной единице общения см., напр., в кн.: *Kleine Enzyklopädie: Deutsche Sprache*, Leipzig, 1983. S. 361—362.

Исходя из основных функций общения (информативная, или познавательная, оценочная и регулятивная)¹¹⁵ можно применительно к продуктивным и рецептивным видам речи различать следующие обобщенные разновидности коммуникативных задач:

а) продуктивно-информативные (запрос, сообщение информации при говорении и письме);

б) рецептивно-информативные (получение информации при аудировании и чтении, включая когнитивные подзадачи, касающиеся общекультурной информации; последние подразумеваются и в составе других видов коммуникативных задач);

в) продуктивно-оценочные (выражение мнений, оценок, результатов анализа информации в процессе говорения и письма);

г) рецептивно (реактивно)-оценочные (внутренняя оценочная реакция на получаемую информацию, формирование для себя мнений, оценок в процессе аудирования и чтения);

д) продуктивно-регулятивные (побуждение партнеров к каким-либо внешним или внутренним действиям, целенаправленное формирование у партнеров определенных мнений, впечатлений, позиций путем устных или письменных высказываний);

е) рецептивно (реактивно)-регулятивные (внутренняя реакция на регулятивные воздействия, исходящие от партнеров; принятие на базе всей полученной информации, по выражению И. А. Зимней, «смыслового решения», которое может быть основой будущих внешних или внутренних действий).

В рамках «коммуникативного события» одним участником общения часто решаются коммуникативные задачи разных видов.

2. Предметные действия ориентации в способах и средствах решения комплексной коммуникативно-когнитивной задачи, т. е. осознание, принятие или выявление компонентов своей «программы» участия в общении. В указанных способах и средствах можно отнести:

а) сам вид коммуникативного акта (с соответствующими партнерами, речевым продуктом, источниками информации и условиями общения), в рамках которого может быть решена коммуникативная задача (например, реальный разговор определенного типа, дискуссия, конференция, доклад, какая-либо коммуникативно-ролевая игра, прослушивание радиопередачи, просмотр фильма, написание частного или делового письма, прочтение статьи, книги и т. п.);

б) тематические предметы, (субпредметы) речи, которые должны быть отражены или находящее отражение в общении;

в) коммуникативные способы (обобщенные речемыслитель-

¹¹⁵ Ср.: Зимняя И. А. Указ. соч. С. 72; Бим И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач // Иностранные языки в школе. 1985. № 5. С. 36—37; Вайсбурд М. Л., Рубинская Б. Н. Деятельностный подход при отборе коммуникативного минимума для среднего этапа обучения // Иностранные языки в школе. 1990. № 1. С. 23.

ные действия), которые адекватны коммуникативной задаче и реализуются относительно определенных предметов речи, т. е.:

— в продуктивной речи это, например, запрос информации; сообщение; рассказ; описание; объяснение; утверждение; рассуждение; сравнение; обоснование; доказательство; опровержение; выражение согласия, одобрения, порицания, совета, просьбы, разрешения, указания, запрещения; обращение; приветствие; представление; приглашение; извинение; благодарность и др.;

— в рецептивной речи это, во-первых, поступательное коммуникативно-мыслительное комбинирование частей воспринимаемого текста и его логическое структурирование (прослеживание) соответственно опознаваемым коммуникативным способам, которые были применены автором текста (т. е. логическое комбинирование и структурирование текста в процессе аудирования или чтения сообщения, рассказа и т. д., см. выше) при сохранении в памяти (и часто с помощью частичной записи) основной информации; во-вторых, это смысловая интерпретация текста, адекватная коммуникативной задаче и ситуации реципиента, жанру текста и коммуникативным способам, реализованным в нем. Смысловая интерпретация текста предполагает его специальный анализ под определенным углом зрения. Этот анализ может осуществляться при первом восприятии текста (в случае сложных текстов — частично), после восприятия текста или при повторных обращениях к тексту, если они допускаются формой коммуникации. При значительном сходстве коммуникативных способов решения рецептивных задач общения они будут отличаться в зависимости от текста. Для информационно-бытового и делового текста характерно, например, в первую очередь выделение новой нужной информации, сопоставление полученных сведений с имеющимися и оценка возможностей их использования. Понимание текста дискуссионного выступления требует выявления позиции и особого анализа аргументации автора, интерпретация художественного текста связана в значительной мере с анализом образов персонажей, которые несут в себе большую часть смысла произведения, и т. д.;

г) способы решения когнитивных подзадач усвоения общекультурной информации. Эти способы реализуются совместно с коммуникативными способами или лежат в основе отдельных (промежуточных) умственных актов, о которых упоминалось ранее. Нам кажется целесообразным говорить о способах решения когнитивных задач специально, так как они даже при интеграции в «обычные» коммуникативные способы существенно профилируют последние, придавая им частично исследовательский характер. К способам решения когнитивных задач можно отнести:

— способы выявления и системного накопления страноведческой информации или какой-либо другой, соответствующей познавательным интересам обучающихся (например, профили-

рованное чтение и аудирование разнообразных текстов с установкой на перманентный поиск страноведческой информации, который сочетается с другими компонентами коммуникативной задачи; углубленное изучающее чтение специальных текстов, связанных с областью познавательного интереса; страноведчески ориентированное наблюдение во время пребывания за рубежом и общения с носителями языка; систематизация получаемой информации по выделенным разделам, подразделам и т. п.);

— способы интеллектуальной обработки накапливаемой информации посредством совершенствующихся в процессе речи и обдумывания мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, абстракции, конкретизации, обобщения (выделение существенного, установление противоречий и проблем, личная оценка их имеющихся решений, предложение и обоснование собственного решения проблемных задач);

— способы использования результатов когнитивной деятельности в последующей коммуникативной (установление политематических связей и частичное применение информации, оценок в общении на другую тематику; специальные монотемные сообщения, доклады, письменные информации и др.);

д) последовательность реализации коммуникативно-когнитивных задач и избранных способов их решения в рамках «коммуникативного события» (коммуникативный план);

е) средства повышения эффективности коммуникативно-речевой деятельности:

— в продуктивных видах речи в целом:

логико-лингвистические средства: логичное построение текста, ясность смысловых взаимосвязей, достаточная аргументированность и т. д.;

логико-психологические средства: мотивирующее неожиданное начало, запоминающийся конец, связь с интересами партнеров, личная обращенность к партнерам и т. п.;

собственно лингвистические средства: разнообразные языковые средства образного выражения, меткие точные обороты типа крылатых слов, средства юмора и иронии, фонетическая правильность и выразительность, варьирование ритма, интонаций, громкости и др.;

— в говорении, кроме того, лингвopsихологические и психологические средства: высокая речевая активность (инициативность речи; объем речевой деятельности; ее общая модальность как выраженность в речи собственных мнений, оценок; степень регуляции коммуникантом хода общения и т. д.), достаточная психологическая интенсивность и эмоциональность речи, адаптация к настроению партнеров и обеспечение обратной психологической связи с аудиторией в целом, психологически целесообразное применение так называемых невербальных средств коммуникации (мимика, жесты, другие движения говорящего, его расположение относительно слушателей и др.);

— в письме также: приемы скорописи;

— в рецептивных видах речи: приемы рационального запоминания получаемой информации уже в процессе аудирования и чтения;

— в чтении, кроме того: методы быстрого рационального чтения нехудожественных текстов, произвольная активизация воссоздающего воображения при восприятии художественных произведений, гармонично сочетающийся с решением коммуникативной задачи коммуникативно-стилистический анализ текста. Заметим, что для традиционного аналитического чтения художественных текстов характерна именно формально-литературоведческая (или лингвистическая) направленность стилистического анализа и недостаточная связь с коммуникативной задачей читателя;

ж) операции или действия (в зависимости от их объема и степени сформированности) с языковыми средствами:

— языковые операции в составе комплексных (аутоматических и предметных) действий СУД, выступающих деятельностно-сегментным предвосхищением решения коммуникативных задач, например в составе семантизации языкового материала, его произвольного запоминания, тренировочной реализации языковых правил (восприятие и воспроизведение языковых единиц, соотнесение их формы со значением и условиями употребления, разнообразные внутриязыковые и межъязыковые аналитические действия с языковыми единицами, их оформление и опознавание);

— отбор или автоматизированный отзыв из памяти языковых средств при подготовке или реализации высказываний в соответствии с коммуникативной задачей и лингвистическими параметрами формируемого текста;

— многочисленные операции оформления (в продуктивной речи) и опознавания (в рецептивной речи) языковых единиц текста в процессе решения коммуникативных задач;

з) предшествующее или протекающее вместе с основными видами речевой деятельности внутреннеречевое думание как способ формирования и формулирования мысли¹¹⁶;

и) специальное пробное (часто фрагментарное) проговаривание в полугромкой или громкой речи ряда устных высказываний при их подготовке; предварительное письменное формулирование текста (или его частей) при подготовке к решению определенных коммуникативных задач в письменном и устном общении;

к) письменная фиксация (разной степени развернутости) как способ хранения информации аудируемых и читаемых текстов;

л) способы использования различных специальных носите-

¹¹⁶ Зимняя И. А. Указ. соч. С. 40—42.

лей предметной информации (словари, справочники, энциклопедии, видеозаписи, возможно, компьютерные банки данных и др.);

м) некоторые организационно-планирующие предметные действия, служащие вспомогательными способами решения коммуникативных задач (например, организация необходимых коммуникативных контактов, организационное оформление «коммуникативного события» со многими участниками и т. п.).

В. Предметно-реализующие действия СУД

1. Выполнение сегментированных коммуникативно направленных тренировочных предметных действий и операций, предшествующих решению собственно коммуникативных задач.

2. Реализация предварительно намеченной и формируемой в процессе общения программы решения коммуникативно-когнитивной задачи (задач) на артикуляционном (говорение), графомоторном (письмо) уровнях: на уровне слухового или зрительного восприятия текстов (аудирование и чтение), включая установление и прекращение коммуникативного контакта и переход от одного действия к другому.

3. Вспомогательные («инструментальные») действия и операции, обслуживающие реализацию коммуникативно-когнитивных задач и связанные с технической стороной пользования аппаратом носителей информации (сложных справочников, каталогов, схем и т. п.), оформления индивидуальных «инфотек» (картотек, комплектов записей, информационных досье и пр.), применения машинописных, копировальных, компьютерных устройств и т. д.

Г. Предметные действия контроля и коррекции

1. Процессуальный контроль и коррекция выполнения предметных действий, входящих в программы решения коммуникативных задач, включая:

а) общий контроль за фактической реализацией соответствующих действий и их последовательностью;

б) аспектный контроль за осуществлением отдельных действий программы с выявлением и преодолением содержательных и языковых трудностей самим коммуникантом или с помощью партнеров; в случае невозможности оперативного преодоления трудностей целесообразна их фиксация для последующего устранения.

2. Аналитико-предметные действия оценки итогов проделанного и их учета в дальнейшей СУД: оценка выполнения поставленных коммуникативных задач с позиции участника общения и учет достигнутых результатов в дальнейшей коммуникации.

Необходимо отметить двойственный характер контроля предметных действий. К собственно предметным относятся, вероят-

но, те сознательно совершаемые контрольные действия, которые аналогичны самоконтролю коммуниканта, общающегося на родном языке, т. е. действия, связанные главным образом с содержательным планом речи и лишь частично с ее языковым оформлением. Остальные действия контроля (в том числе за тренировочными и когнитивными предметными действиями) осуществляются с позиции обучающегося и представляют, по сути, аутометодический контроль. В этом случае мы имеем дело с предметными действиями, контролируемые с помощью аутометодических.

III. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНЫЕ ДЕЙСТВИЯ СУД

В качестве реальных прототипов профессионально-прикладных действий СУД по овладению иностранным языком как специальностью могут рассматриваться следующие типичные комплексы действий учителя.

1. В связи с коммуникативно-языковой стороной преподавания иностранного языка в школе:

а) решение конкретных языковых и коммуникативно-информационных задач, которые ставятся профессионально-педагогической деятельностью и требуют дополнительных познавательных действий (например, разрешение возникших языковых проблем, составление расширенного лексического перечня по теме, целенаправленный поиск определенного дополнительного текстового материала или информации для учебной, внеклассной работы по языку или для воспитательной работы классного руководителя и т. п.);

б) в необходимых случаях специальная языковая подготовка к урокам по материалам учебного комплекта для школы (например, фонетическая, речевая отработка учителем текстов и заданий учебника с целью коммуникативно-свободного владения материалом по памяти, максимального эмоционального воздействия на учащихся и т. д.);

в) определение (для решения потенциальных типовых задач конкретной сферы применения (и, возможно, общего замысла использования) страноведческих и других общекультурных сведений, материалов, с которыми учитель сталкивается в процессе практико-языкового самообразования;

г) ориентированные на конкретные учебные условия адаптивно-вариативные языковые операции и речевые действия (адаптация устных и письменных текстов для учащихся).

2. В связи с методической стороной преподавательской деятельности в школе: разнообразные действия организации СУД учеников, при которых учитель (в особенности начинающий) переносит личный опыт СУД, модифицируя его, на работу с учащимися.

В условиях вуза перечисленные действия реализуются в виде учебных аналогов (предполагаемых ситуаций), которые при-мыкают к предметным и аутометодическим действиям СУД по овладению языком. Максимальное приближение к деятельности учителя достигается во время педагогической практики.

Профессионально-прикладные действия СУД могут быть, так же как и аутометодические и предметные, описаны на основе структуры: действия мотивации, ориентации и планирования, реализации, контроля и коррекции. Поскольку такое описание в общем виде аналогично уже приведенным, ограничимся в данной связи следующими замечаниями. Мотивация профессионально-прикладных действий обусловлена педагогической деятельностью и выражена для учителя в достаточной мере. Для студента же она часто нуждается в усилении, в том числе за счет направляемой извне самомотивации посредством принятия, подтверждения, внутреннего усиления внешних мотивирующих воздействий и т. д. (об аутометодической мотивации см. выше).

Ориентировочная основа для действий, указанных в пунктах 1в, 1г, 2, нуждается в особой поддержке со стороны преподавателя до приобретения обучаемыми собственного методического опыта.

Мы видели, что действия СУД, характеризованные в рамках компонентно-элементной классификации, имеют в виду различную степень познавательной самостоятельности обучающихся. Дифференциация СУД с этой точки зрения должна быть предметом специальной классификации, без которой типология СУД невозможна. Обозначим такую классификацию *деятельностно-регуляционной* и попытаемся ниже наметить ее в основных чертах как рабочую, так как вопрос об общей классификации СУД по степени познавательной самостоятельности — один из наименее ясных в методике обучения иностранным языкам и окончательного решения в настоящее время не получил.

Познавательная самостоятельность понимается нами как способность учащегося к самоуправлению компонентами и элементами познавательной деятельности, которое функционирует без специальных управляющих педагогических воздействий, так как освободилось в процессе обучения от необходимости в таких воздействиях. Следовательно, полная познавательная самостоятельность предполагает качественное проведение всей познавательной деятельности при отсутствии внешних педагогических воздействий¹¹⁷. Если рассматривать направляющие педагогические воздействия как опоры (в их широком толковании), то общим критерием познавательной самостоятельности возможно считать наличие — отсутствие или характер внешних опор

¹¹⁷ К последним, естественно, не относятся такие воздействия, которые характерны для взаимодействия субъектов в процессе реальных деятельностей, представляющих конечную цель обучения.

при условии качественного протекания действий СУД. Имея теперь (на основании предыдущих классификаций СУД) представление об ее основном деятельностном составе, мы можем конкретизировать названный критерий как наличие — отсутствие — характер дидактических опор при качественном осуществлении аутометодических, предметных и профессионально-прикладных действий СУД на всех элементных уровнях деятельности: на уровне мотивации, ориентации и планирования, реализации, контроля и коррекции.

Внешние дидактические опоры могут, таким образом (в зависимости от того, к чему они относятся), служить опорами в действиях аутометодической мотивации, аутометодической ориентации и планирования, в аутометодических действиях реализации, контроля и коррекции, в предметно-мотивационных действиях, в предметно-ориентационных и планирующих действиях и т. д. Носителями опор выступают преподаватель, учебные средства, частично партнеры по учебе. Опоры могут функционировать в самых разных формах — от подробной памятки до специального знака преподавателя, обращающего внимание на сделанную языковую ошибку.

Дидактические опоры могут быть *развернутыми* (т. е. направлять соответствующие действия СУД полностью или в основном) и *редуцированными* (т. е. направлять эти действия в разной мере частично). Способами редукации опор служат сокращение их числа, функционального объема (количества реализованных в них функциональных связей с действиями СУД), укрупнение самого объема СУД (без увеличения числа и объема опор), опосредствование функциональных связей между внешними опорами и познавательными действиями (придание опорам косвенного характера; опосредствование во времени, когда обучающийся, например, вначале предпринимает самостоятельную попытку ориентации в способах действия и лишь после этого получает опору или когда внешний контроль проводится как отсроченный и т. п.).

С помощью приведенного выше критерия мы предлагаем различать три основных вида СУД по нарастанию степени познавательной самостоятельности: 1) *регламентируемую*, осуществляемую на базе развернутых внешних опор; 2) *ориентируемую*, проводимую с помощью редуцированных опор; 3) *собственно самостоятельную*, совершающуюся без внешних дидактических опор.

Названный критерий в принципе применим для отдельных действий СУД, а также для (относительно) целостных познавательных актов и их совокупностей. При этом на уровне отдельных действий мы получаем однозначную оценку степени самостоятельности: познавательное действие может быть регламентируемым, ориентируемым или собственно самостоятельным. Отсюда вытекает особая важность познавательного действия как

объекта педагогического управления развитием познавательной самостоятельности: оперируя содержательно однородными действиями, преподаватель может повышать степень познавательной самостоятельности путем регуляции характера и наличия внешних опор.

Что касается целостного акта СУД, состоящего из многих познавательных действий, то он может характеризоваться как совпадающей, так и отличающейся степенью познавательной самостоятельности для разных действий. Например, участвуя в аудиторном групповом обсуждении на изучаемом языке какой-либо проблемы, студент выполняет собственно самостоятельные или ориентируемые предметные действия по решению коммуникативной задачи. Но в ходе таких упражнений он может выполнять и ряд регламентируемых познавательных действий (при значительной поддержке со стороны преподавателя): например, аутометодические действия мотивации, языкового самоконтроля, последующего аналитико-методического самоконтроля, предметные действия повышения эффективности коммуникативной деятельности, смешанные действия семантизации и первичного усвоения новой лексики, употребленной преподавателем в разговоре, и др. В подобных случаях следует, вероятно, говорить о преимущественно самостоятельной (или ориентируемой) учебной деятельности с регламентируемыми действиями.

Приведенный пример показывает, что аудиторным коммуникативным упражнениям совсем не обязательно всегда (только благодаря их статусу) гарантирована абсолютная степень собственно самостоятельных. По-видимому, для совокупностей целостных познавательных актов степень самостоятельности учащихся возможно оценивать (тем более в отрыве от конкретных условий СУД) лишь приблизительно. К регламентируемой СУД тяготеет, очевидно, значительная часть подготовки к текущим занятиям (выполнение лабораторных работ, небольших тренировочных упражнений по образцам из учебников и т. п.), а также подготовительно-тренировочные звенья традиционных аудиторных занятий. К ориентируемой СУД можно отнести не только коммуникативные, но и другие упражнения с редуцированными опорами независимо от места их выполнения. Собственно самостоятельная учебная деятельность мыслима во всех звеньях учебного процесса, в разных типах упражнений и во внеаудиторной работе на изучаемом языке. В максимальном объеме она представлена в развитой самообразовательной практико-языковой работе студента и учителя, акты которой охватывают все свойственные им разновидности познавательных действий и совершаются с достаточно высоким качеством. Одной из самых больших проблем традиционного вузовского учебного процесса является дефицит ориентируемой и собственно самостоятельной познавательной деятельности, что требует пере-

смотря его структуры для обеспечения подготовки студентов к эффективному самообразованию¹¹⁸.

Предлагаемые три основные степени познавательной самостоятельности могут быть дополнены промежуточными, а также четвертой, наивысшей, — степенью *творческой СУД*. Как и собственно самостоятельная, творческая учебная деятельность при овладении иностранным языком протекает без внешних дидактических опор. Но в отличие от собственно самостоятельной она представляет собой не просто применение в других ситуациях (с некоторыми модификациями) имеющихся в опыте способов, образцов и продуктов деятельности, а создание отсутствующих в прежнем родноязычном и иноязычном речемыслительном и учебном опыте качественно новых для себя продуктов деятельности (текстов, суждений) или способов действий. Творческая СУД возможна во всех разновидностях познавательных действий (аутометодических, предметных, профессионально-прикладных), и ее объем, реально достижимый по крайней мере на уровне отдельных действий и фрагментов целостных актов СУД, должен в процессе обучения в вузе нарастать.

Хотя бы бегло необходимо коснуться еще одной важной классификации СУД — *деятельностно-ситуативной*, без которой даже минимальная рабочая типология СУД была бы неполной. Как говорилось выше, главными факторами, образующими ситуации СУД, мы считаем комбинированные познавательные задачи (с соответствующими частными задачами, или подзадачами) и условия решения этих задач. По составу познавательных задач можно дифференцировать две очень крупные разновидности ситуаций СУД:

- 1) ситуации с предметными и аутометодическими задачами;
- 2) ситуации с предметными, профессионально-прикладными и аутометодическими задачами.

Уточнение содержания познавательных задач в зависимости от конкретного вида описанных ранее аутометодических, предметных (с учетом видов речи и языкового материала) и профессионально-прикладных действий даст для двух названных разновидностей ситуаций большое число частных вариантов.

Подчеркнем, что аутометодические действия (а если они поддаются автоматизации — операции) объективно предполагаются каждым упражнением. С нашей точки зрения, большинство видов упражнений (не обязательно их конкретных реализаций) должно иметь и некоторую аутометодическую подзадачу. Ее решение, с одной стороны, обеспечивает внутреннее управление предметными и профессионально-прикладными действиями, а с другой стороны, формирует и совершенствует навыки и умения методической стороны СУД. Именно поэтому она

¹¹⁸ Подробнее об этом см. в нашей статье «Самостоятельная работа по практическому курсу иностранного языка» (Иностранные языки в школе. 1990. № 1. С. 74—79).

(тем более для будущих учителей) может рассматриваться как познавательная задача. Методическая неподготовленность студентов к собственно самостоятельной учебной деятельности объясняется не в последнюю очередь тем, что в *структуре* традиционных *упражнений* решение аутометодических задач не занимает должного места.

По обобщенным условиям решения комбинированных познавательных задач, связанным с организационными формами учебной деятельности, можно различать следующие ситуации СУД:

- | | |
|---|---|
| 1) ситуации выполнения лабораторных работ при подготовке к текущим занятиям; | } с дальнейшей дифференциацией по видам занятий |
| 2) ситуации домашней подготовки к текущим занятиям; | |
| 3) ситуации аудиторных занятий; | |
| 4) ситуации практикумов по перспективным заданиям (с дифференциацией в зависимости от вида практикума); | |
| 5) ситуации внеаудиторной работы на изучаемом языке (с дифференциацией по видам этой работы); | |
| 6) ситуации самообразовательной СУД (ситуации естественной аутодидактически профилированной коммуникации, ситуации внутрениречевой иноязычной практики в родноязычном окружении, ситуации специальных самостоятельных занятий). | |

Совмещение двух видов ситуаций СУД, выделенных по первому признаку, и шести видов, различаемых на основе второго признака, даст множество частных видов ситуаций. И хотя ряд из них окажется нерелевантным (например, ситуации с профессионально-прикладными задачами нетипичны для условий лабораторных работ на младших курсах), общее число конкретных вариантов будет велико. Дело, разумеется, не в самом полном перечне ситуаций, а прежде всего в том, чтобы при разработке комплексов упражнений выделять конкретные ситуации СУД с учетом общей ситуативно-деятельностной картины. При создании общей системы развития СУД целесообразно, очевидно, выявление типичных, «базисных» подзадач, подситуаций и соотносимых с ними комплексов действий, которые в схожем виде повторяются в разных видах ситуаций.

В заключение рабочей типологии СУД отметим следующее. Познавательная самостоятельность реализуется в аутометодических, предметных и профессионально-прикладных действиях, отражающих в единстве три функционально-содержательные стороны СУД. Их соотношение с познавательной самостоятельностью позволяет говорить о таких разновидностях последней, как *методическая* (связанная с СУД), *предметная* (*коммуникативная* и *когнитивная*) и *профессионально-прикладная*. В структуре отношений тесно взаимодействующих видов самостоятельности методическая составляющая, с одной стороны, играет подчиненную роль, а с другой стороны, обуславливает остальные виды. Уровни разных видов познавательной самостоятельности

могут не совпадать. Подлинная результирующая познавательная самостоятельность предполагает высокий уровень всех ее компонентов.

Контрольные вопросы и задания

1. Исходя из собственного опыта изучения основного иностранного языка оцените реальность овладения им в вузе на уровне, приближающемся к уровню носителя языка.

2. В чем заключаются главные цели практической работы учителя над иностранным языком после окончания вуза? Что Вы понимаете под самообразовательной компетенцией выпускника? В каких формах реализуется практико-языковое самообразование? Как Вы относитесь к идее регулярного квалификационного экзамена по иностранному языку в рамках аттестации учителя?

3. В чем различие между коммуникативно-речевой ситуацией и ситуацией СУД?

4. Составьте сводную таблицу предлагаемых в пособии типологических классификаций СУД и охарактеризуйте кратко эти классификации. Как они связаны между собой? Приведите примеры конкретных аутотетодических и предметных познавательных действий, которые, по Вашей оценке, еще недостаточно развиты у Вас? Как бы Вы стали их совершенствовать?

5. По образцу других типов познавательных действий дайте общее описание профессионально-прикладных действий на основе следующей структуры: действия мотивации, ориентации и планирования, реализации, контроля и коррекции.

6. Какой вид СУД по степени познавательной самостоятельности преобладает в Вашем опыте учебной работы по овладению иностранным языком? Как представлена в этом опыте собственно самостоятельная учебная деятельность? В каких ситуациях СУД она реализуется и в чем конкретно состоит?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В предлагаемой работе СУД интерпретируется как системная совокупность познавательных действий обучающегося, которая характеризуется тем, что:

— объединяет в себе действия различной степени самостоятельности (независимости от внешних управляющих воздействий): от частичной и нарастающей до полной познавательной самостоятельности;

— совпадает в рамках обучения с учением, взаимодействуя с преподаванием, осуществляющим функцию внешнего управления прогрессирующим внутренним самоуправлением учащегося;

— выступает главным субъективно-деятельностным звеном, связывающим все формы непрерывного образования (обучение в школе, вузе, в последующих формах организованного образования, самообразование в связи с разными формами обучения и вне его).

Указанной интерпретацией предполагается, что все познавательные действия должны рассматриваться сквозь призму определенной самостоятельности учащегося, т. е. с позиций его нарастающего самоуправления.

Содержательный аспект СУД и самостоятельности в овладении иностранным языком как специальностью описан в настоящее время недостаточно, что затрудняет их системное развитие. Восполнить данный пробел можно путем описания СУД на основе определенной типологии, под которой понимается набор взаимосвязанных функциональных рабочих классификаций СУД. Предметом таких классификаций должны, по нашему мнению, выступать: а) содержательная дифференциация основных типов познавательных действий по их ведущей функции в составе СУД; б) конкретизация этих типов как элементов строения соответствующей деятельности; в) различение действий СУД и их комплексов по степени познавательной самостоятельности; г) выделение в деятельностном составе СУД разновидностей ее ситуаций на основе познавательных задач и условий их решения. В соответствии с этим предлагается типология, охватывающая четыре классификации: 1) деятельностно-компонентную, 2) компонентно-элементную, 3) деятельностно-регуляционную, 4) деятельностно-ситуативную.

Первой классификацией разграничиваются три типа действий: *аутометодические, предметные и профессионально-прикладные*. Функция предметных действий состоит в осуществлении коммуникативно-языковой деятельности в ее широком понимании. Функция профессионально-прикладных действий заключается в том, чтобы связать предметные действия обучающегося со сферой их профессионального приложения (например, решение конкретных языковых и коммуникативно-информационных задач, которые ставятся профессиональной деятельностью и требуют дополнительных познавательных действий; специальная языковая подготовка к урокам по материалам школьного учебника; адаптация текстов для учащихся и др.). Функция аутометодических действий связана с методической регуляцией обучающимся своих предметных и профессионально-прикладных действий (налаживание их реализации, дидактическое упорядочение, создание благоприятных условий для усвоения).

Второй классификацией для каждого типа познавательных действий выделяются его элементные виды: *действия мотивации, действия ориентации и планирования, реализующие действия, действия контроля и коррекции*. Функциональное моделирование и анализ учебной деятельности по овладению иностранным языком как специальностью позволяют дать конкретное описание названных видов действий применительно к аутометодическому, предметному и профессионально-прикладному типам. Частично такое описание предлагается в настоящей работе, хотя приводимые перечни; естественно, не претендуют на полноту, поскольку нашей главной задачей было сформировать определенную классификационную структуру, способную служить базой конкретного уточнения состава СУД. Особое внимание мы считали необходимым уделить аутометодическим действиям, которые составляют

содержательную основу «умения учиться», неполно описаны в литературе и явно недостаточно развиваются при обучении иностранным языкам (в частности, действия диагностики своего мотивационного состояния, действия «самонастроения» на учебно-познавательную деятельность и преодоления непродуктивного мотивационно-психологического состояния, ряд действий аутометодической ориентации в способах СУД, аналитико-методические действия оценки результатов и их учета в дальнейшей СУД и т. д.).

С помощью третьей классификации, относящейся к типологии СУД, дифференцируются действия СУД (и их комплексы) с точки зрения познавательной самостоятельности как способности обучающегося к самоуправлению компонентами и элементами познавательной деятельности. При этом общим критерием самостоятельности служит наличие — отсутствие или характер внешних опор, которые могут функционировать в разных формах и носителями которых могут быть преподаватель, учебные средства или партнеры по учебной деятельности. Применяя названный критерий, можно различать три основных вида СУД по нарастающей познавательной самостоятельности: *регламентируемую СУД*, осуществляемую на базе развернутых внешних опор; *ориентируемую СУД*, проводимую с помощью редуцированных опор; *собственно самостоятельную СУД*, совершаемую без помощи внешних дидактических опор. Четвертой, наивысшей, степенью самостоятельности обладает *творческая СУД*, протекающая, как и собственно самостоятельная, без внешних дидактических опор, но представляющая собой не модифицированное воспроизведение уже имеющихся в опыте способов, образцов и продуктов деятельности, а создание обучающимся новых для себя приемов СУД или качественно новых ее продуктов (например, достаточно глубокие самостоятельные выводы после методического анализа своей СУД, собственные обоснованные суждения в результате интерпретации сложных реципируемых текстов, создание нестандартных коммуникативно эффективных текстов при продуктивной речевой деятельности и т. п.).

Наконец, путем четвертой классификации определяются *разновидности ситуаций СУД* по овладению иностранным языком как специальностью. Они характеризуются, с одной стороны, составом познавательных задач (ситуации с предметными, профессионально-прикладными и аутометодическими задачами и ситуации с предметными и аутометодическими задачами). С другой стороны, по обобщенным условиям решения комбинированных познавательных задач различаются: ситуации выполнения лабораторных работ, домашней подготовки к текущим занятиям, ситуации аудиторных занятий (с дифференциацией по видам занятий), ситуации практикумов по перспективным заданиям, ситуации внеаудиторной работы (с дифференциацией по видам практикумов и внеаудиторной работы), ситуации самообразова-

тельной СУД (ситуации естественной аутодидактически профилированной коммуникации, внутрениречевой иноязычной практики в родноязычном окружении, ситуации специальных самостоятельных занятий). Перечисленные разновидности ситуаций СУД, выделенные на основе обобщенных видов познавательных задач и организационных форм учебной деятельности, должны быть соотнесены между собой и конкретизированы.

Выявление типичных, повторяющихся, компонентов познавательных задач и схожих условий их решения позволит выделить определенный минимум «базисных» ситуаций (подситуаций) и соответствующих им комплексов познавательных действий.

Намеченная типология СУД дает возможность уточнить содержание обучения иностранному языку как специальности прежде всего в плане развития познавательной самостоятельности будущих учителей. Она предполагает включение в единицы учебной деятельности не только самоуправляемых предметных, но и аутометодических и профессионально-прикладных познавательных действий в фазах мотивации, ориентации, реализации, контроля и коррекции, а также развитие комплексов этих действий от регламентируемой через ориентируемую до подлинно самостоятельной и творческой познавательной деятельности в условиях обучения и самообразования.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. М., 1988.
2. Грудинский П. Г., Ионкин П. А., Чиликин М. Г. Советы студентам высших учебных заведений. М., 1972.
3. Гурвич П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах. Владимир, 1972. Ч. 1.
4. Каспарова М. Г. О самоконтроле студента в учебном процессе // Психология и методика обучения иностранным языкам. М., 1968. Т. 44.
5. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1982.
6. Липидус Б. А. О необходимости специальной воспитательной работы со студентами языкового вуза в интересах повышения эффективности аудиторных занятий // Иностранные языки в высшей школе. М., 1982. Вып. 17.
7. Лезер Ф. Рациональное чтение: Более быстрое и основательное. М., 1980.
8. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М., 1970.
9. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.
10. Миролюбов А. А. Методика обучения иностранным языкам как педагогическая наука. М., 1983.
11. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1985.
12. Фаустов А. С., Баткина И. Б. Резервы умственного труда студентов. Воронеж, 1986.
13. Шагилов С. Ф., Саламатов К. И., Рабунский Е. С. Профессиограмма учителя иностранного языка. Л., 1985.
14. Wege zu erfolgreicher Fremdsprachenerwerb / Verf. von e. Autorenkollektiv unter Leitung von K. Günther. Berlin, 1986.

РЕКОМЕНДАЦИИ для самостоятельной работы над активной лексикой вне занятий

Примечание: прежде чем служить руководством для самостоятельной работы студентов, настоящие рекомендации прорабатываются поэтапно на занятиях. Сначала в специальных упражнениях отрабатывается (на разной лексике) пункты 1—3, потом (через 2—3 недели) пункты 1—5 и т. д. Соответствующие действия и операции вначале выполняются студентами вслух или (частично) письменно. В процессе тренировки они приобретают (там, где это необходимо) внутреннеречевой характер и сокращаются по времени.

ПОМНИТЕ:

— Ваша самостоятельная работа над новой лексикой вне занятий и на занятиях — *самое важное* для усвоения новых слов и выражений.

— *главное* в этой работе:

Ваше собственное сознательное *усилие* по пониманию и запоминанию лексики вначале и по постоянной проверке себя позднее;

связь новой лексики с Вашими *личными* разнообразными ассоциациями — логическими, образными, эмоциональными;

Ваше желание и умение при любой возможности *употреблять* новую лексику в разговорах действительных или воображаемых (например, во внутренней речи).

КАК РАБОТАТЬ С НОВОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ЕДИНИЦЕЙ (ЛЕ)?

1. Фонетически правильно и не быстро *произнося* ЛЕ, сконцентрируйтесь сначала на ее *значении*. Если в ЛЕ есть знакомые семантико-грамматические элементы, постарайтесь с их помощью понять *внутреннюю форму* слова или выражения, т. е. объяснить себе на основе знакомых элементов, почему ЛЕ имеет *данное* значение.

2. Продолжая время от времени произносить ЛЕ, *сравните* ее с русским(и) соответствием(-ями):

— в аспекте *значения* и типичной *сочетаемости* с другими словами;

— в *грамматическом* аспекте (различия в морфологическом составе, в роде у существительных, в грамматическом управлении и т. д.);

— постарайтесь *запомнить* различия в семантическом и грамматическом аспектах!

3. Назовите основные грамматические формы ЛЕ (или ее ключевого элемента), *думая* одновременно о ее *значении*.

4. Сконцентрируйтесь на цели *запомнить* данную ЛЕ как можно лучше, говоря себе: «Я *должен* запомнить это *прочно, надолго, навсегда!*».

При *такой* целеустановке произнесите ЛЕ еще несколько раз *быстрее*, не глядя в список слов и *максимально* стараясь вызвать в *воображении* и *мыслях*:

— образное *представление* вещи, явления, процесса, признака и т. п., которые обозначает ЛЕ;

— или какие-либо логические ассоциации в связи со значением ЛЕ;

— или эмоциональные ощущения, с которыми у Вас связывается это значение;

— или образное представление какой-либо типичной *ситуации*, с которой у Вас ассоциируется значение ЛЕ.

5. Выполните те же действия (как в пункте 4), используя два-три типичных *словосочетания* с данной ЛЕ.

6. «*Проиграйте*» быстро в воображении и в речи несколько фрагментов типичных разговоров, в которых Вами и (или) Вашими «партнерами» употребляется в различных словосочетаниях новая ЛЕ.

Говорите при этом прежде всего о том, что касается *Вас*, что интересует *Вас*, что близко *Вам*.

Старайтесь «проиграть» эти фрагменты как можно *эмоциональнее!*

Если Вы работаете над второй, третьей и т. д. лексической единицей, старайтесь по возможности включить во фрагменты воображаемых разговоров также и *предыдущие* ЛЕ.

7. Запишите значение новой ЛЕ в свою словарную тетрадь справа по-русски, оставляя слева достаточно места для записи ЛЕ на иностранном языке, но пока *не* пишите, а старайтесь *запомнить* ЛЕ!

8. После того как Вы проработали по рекомендациям пунктов 1—7 четыре-пять новых ЛЕ (если Вам трудно, начните с меньшего числа, если легко, увеличьте его), запишите *по памяти* вновь выученные ЛЕ слева на изучаемом языке с типичными словосочетаниями и грамматическими особенностями, снова вызывая у себя *образные представления* о значении ЛЕ.

Здесь же запишите (в зависимости от ЛЕ) известные Вам:

— однокоренные слова;

— синонимы данной ЛЕ;

— ее антонимы;

— несколько важных, по Вашему мнению, слов, относящихся к той же теме.

Примечание: в данном пункте студентам может быть предложена определенная схема записи новых ЛЕ в словарной тетради.

9. По возможности в течение этого дня и обязательно в следующие дни несколько раз проверьте себя (со словарной тетрадью или без нее), как Вы *запомнили* новые ЛЕ. Вспомните при этом и свои *высказывания* с новыми ЛЕ в воображаемых разговорах.

10. При *любой* возможности — вне занятий и на *всех* занятиях (а не только на тех, где Вам задали новые ЛЕ) — старайтесь *сами* сознательно *вводить* в свою *речь* вновь выученные слова и выражения. Для этого можно реагировать и во внутренней речи на иностранном языке на ситуации, с которыми Вы сталкиваетесь ежедневно на родном языке. Используйте и эту возможность!

**ТЕТРАДЬ УЧЕТА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
ПО ПЕРСПЕКТИВНЫМ ЗАДАНИЯМ
(основной и второй иностранные языки)**

Отделение _____ языка

Группа _____

Ф. И. О. студента _____

Год поступления _____

1. ОСНОВНОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

1.1. Самостоятельное чтение газет, журналов, публицистики
семестр 19 / учебного года

№ п/п	Название газеты, журнала, другого источника, темы для систематизации материала	Дата	Результаты работы							Подпись преподавателя
			объем (в страницах книжного формата)	соответствие графику СР	понимание текста	систематизация, передача содержания, комментариев	усвоение лексик	Другие задания	общая оценка	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Общая оценка практикума за семестр, замечания:

Дата, преподаватель:

1.2. Самостоятельное чтение художественной литературы
семестр 19 / учебного года

№ п/п	Автор, заглавие книги	Дата	Результаты работы								Подпись преподавателя
			кол-во страниц	соответствие графику СР	понимание текста	передача и анализ содержания	лингвистический анализ	усвоение лексики	Другие задания	общая оценка	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Общая оценка практикума за семестр, замечания:

Дата, преподаватель:

1.3. Самостоятельное аудирование
семестр 19 / учебного года

№ п/п	Название аудиотекста, номер звукозаписи	Дата	Результаты работы							Подпись преподавателя
			соответствие графику СР	понимание текста	передача содержания, комментарий	усвоение лексик	работа над произношением	другие задания	общая оценка	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Общая оценка практикума за семестр, замечания:

Дата, преподаватель:

1.4. Самостоятельная разработка индивидуальной устной речевой тематики (по выбору студента)
семестр 19 / учебного года

№ п/п	Тема, материал	Дата	Результаты работы						общая оценка	Подпись преподавателя
			соответствие графику СР	содержание (полнота, информативность, обособленность)	реализация в общении коммуникативных целей (заинтересовать, убедить, объяснить и т. д.)	языковая правильность и усвоенность новой лексики	выступление по теме перед кафедрой или аудиторией			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Общая оценка практикума за семестр, замечания:

Дата, преподаватель:

1.5. Другие практикумы (задания) по перспективной самостоятельной работе

Семестр, дата	Содержание работы, материал	Результаты работы				Подпись преподавателя
		объем работы	соответствие графику СР	оценка отдельных аспектов работы	общая оценка	
1	2	3	4	5	6	7

1.6. Рекомендации по совершенствованию речи и самостоятельной работы (по итогам семестра)

Семестр, дата	Наиболее важные для данного этапа объекты (аспекты) совершенствования речи (речевая активность, темп, типичные ошибки, лексическое разнообразие, содержательность, логичность, выразительность и т. п.), резервы совершенствования самостоятельной работы, рекомендации	Подпись преподавателя
1	2	3

1.7. Заключительные рекомендации по практико-языковой самообразовательной работе после окончания вуза

Дата:

Преподаватель:

2. ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

2.1. Практикумы и задания по перспективной самостоятельной работе

Семестр, дата	Содержание работы, материал	Результаты работы				Подпись преподавателя
		объем работы	соответствие графику СР	оценка отдельных аспектов работы	общая оценка	
1	2	3	4	5	6	7

2.2. Рекомендации для совершенствования речи и самостоятельной работы

Семестр, дата	Наиболее важные для данного этапа объекты (аспекты) совершенствования речи студента (речевая активность, темп речи, типичные ошибки, лексическое разнообразие, содержательность, логичность, выразительность речи и т. п.), резервы совершенствования самостоятельной работы, рекомендации	Подпись преподавателя
1	2	3

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
1. К общедидактической интерпретации самостоятельной учебной деятельности	4
1.1. Признаки самостоятельности учащихся в познавательной деятельности	4
1.2. Познавательная самостоятельность и состав самостоятельной учебной деятельности	11
2. К методической интерпретации самостоятельной учебной деятельности при обучении иностранному языку	26
2.1. Познавательная самостоятельность и содержательный аспект самостоятельной учебной деятельности по овладению иностранным языком как специальностью	26
2.2. Самостоятельная учебная деятельность и самостоятельная работа	33
3. Типология самостоятельной учебной деятельности по овладению иностранным языком как специальностью	38
3.1. Исходные положения типологии самостоятельной учебной деятельности	38
3.2. Типологические классификации самостоятельной учебной деятельности	54
Заключение	86
Список рекомендуемой литературы	89
Приложение 1	90
Приложение 2	92