

УДК 378.016:811.1'253  
ББК Ш12/18-9

DOI 10.26170/2079-8717\_2021\_05\_11  
ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02 (5.8.2); 13.00.08 (5.8.7)

### **Серова Тамара Сергеевна,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614990, Россия, г. Пермь, Комсомольский пр-т, 29, к. 266; e-mail: tamaraserowa@yandex.ru

### **Коваленко Марина Петровна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614990, Россия, г. Пермь, Комсомольский пр-т, 29, к. 380; e-mail: kovalenkomarin@yandex.ru

## **СООТНОШЕНИЕ И ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБУЧЕНИЯ И УЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ И РЕЧЕВЫМ ОБЩЕНИЕМ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** учение; овладение речевой деятельностью; речевое общение; речевые навыки; речевые умения; иноязычная речь; студенты; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков в вузе; иностранные языки; учебная информация; технологии учения; средства языка.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются проблемы соотношения и взаимосвязи обучения и учения в процессе овладения студентами иноязычной речевой деятельностью всех видов и речевым общением, раскрываются закономерности и особенности деятельности обучающего, учителя, преподавателя и обучающегося, учащихся, студентов. Особое внимание авторы обращают на раскрытие категорий обучения, учения и овладения иностранным языком на основе постоянного пользования им как средством в речевой деятельности и речевом общении, сопоставляются понятия «учебная информация» и «знания» как различные, но связанные категории, «изучение, научение языку» и «овладение-владение языком», при этом подчеркивается важная закономерность слитности обучения и учения с речевым общением.

Очень подробно характеризуются функции субъектов и их различия в деятельности обучения преподавателей и учения-овладения учащимися с учетом их взаимосвязи и единства, их обязательной коммуникативной направленности. Описываются организационные, прогностические функции управления и контроля со стороны преподавателя деятельностью учения и овладения речевыми навыками и умениями чтения, письма, говорения и аудирования в условиях речевого общения, дается таблично пример тесной связи и одновременно различий деятельности и функций преподавателя и обучающихся студентов, определяющим фактором успешности которых становятся личностные качества, стиль поведения и профессионализм преподавателя.

В статье раскрывается специфика и описываются типы учения-овладения субъектом видами речевой деятельности и диалогическим речевым общением на уровне формирования речевых навыков и речевых умений в условиях общения как взаимодействия субъектов, в связи с чем предлагаются два типа технологий овладения навыками и умениями в различных формах организации речевого общения с учетом этапа обучения.

**ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ:** Серова, Т. С. Соотношение и взаимосвязь обучения и учения в процессе овладения студентами иноязычной речевой деятельностью и речевым общением / Т. С. Серова, М. П. Коваленко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 5. – С. 97-107. – DOI: 10.26170/2079-8717\_2021\_05\_11.

### **Serova Tamara Sergeevna,**

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia

### **Kovalenko Marina Petrovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia

## **CORRELATION BETWEEN TEACHING AND LEARNING IN THE PROCESS OF MASTERING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE SPEECH ACTIVITIES AND VERBAL COMMUNICATION**

**KEYWORDS:** teaching; mastering speech activity; verbal communication; speech skills; speech skills; foreign language speech; students; methods of teaching foreign languages; methodology of foreign languages at the university; foreign languages; educational information; learning technologies; language means.

**ABSTRACT.** The article considers the correlation between teaching and learning in the process of mastering students' foreign language speech activities of all types, as well as foreign language verbal communication. It reveals the patterns and features of the activities performed by teachers and students. The authors pay special attention to defining the categories of teaching, learning and mastering a foreign language on the basis of a constant use of the language as a means of speech activity and communication. Such concepts as the "educational information" and "knowledge" are considered to be different but also correlating catego-

ries of “learning and teaching a language” and “language acquisition”. The research emphasizes the important relation of teaching and learning with verbal communication.

The authors characterize the functions of the subjects and their differences in the process of mastering teaching skills and developing students’ knowledge, taking into account the correlation and consistency of these processes, as well as their being focused on communication. The research describes the teacher’s organizational and predictive management and control functions while mastering students’ reading, writing, listening and speaking skills in the process of communication. The authors provide a table view of a close correlation, as well as the differences, between the teacher’s and students’ activities and functions, based primarily on the personal qualities, behavior and professionalism of the former.

The article reveals the specifics and the types of speaking and dialogic skills that the subjects can master through their interaction and communication. Thus the two types of technologies for developing the skills and abilities in various forms of communication patterns are proposed by the authors, taking into account the training stage.

**FOR CITATION:** Serova, T. S., Kovalenko, M. P. (2021). Correlation Between Teaching and Learning in the Process of Mastering Students’ Foreign Language Speech Activities and Verbal Communication. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 97-107. DOI: 10.26170/2079-8717\_2021\_05\_11.

**Введение.** Методика обучения иностранным языкам рассматривается как единство обучения (преподавания) и учения, когда оба процесса основываются на совокупности форм реализации этих деятельностей [18, с. 19] и осуществляются с учетом «закономерностей соотносительности обучения-преподавания и учения» [18, с. 23] и участия субъектов: обучающего (учитель, преподаватель) и учащегося (ученик, студент).

К особо важным закономерностям актуализации единства и взаимосвязи обучения и учения как деятельностей обучающего и учащегося субъектов необходимо отнести следующие:

1) речедейятельностная направленность и речевая результативность [10, с. 98] на основе принятия цели-задачи и цели-результата [19] в каждом виде речевой деятельности: чтение, аудирование, говорение, письмо, перевод. Эта закономерность направленности на достижение цели-результата приобретает особую значимость при рассмотрении и разработке стратегии учения-научения как некоторой последовательности речевых навыков, используемой для достижения намеченной цели как результата в том или ином виде иноязычной речевой деятельности, как например в переводческом аудировании исходных текстов [16, с. 133-136].

Особенно важно рассматривать «стратегию» учения, научения употреблению «последовательности лексических, грамматических, композиционных речевых навыков как тактик», а в целях дидактических – как «шагов технологии»;

2) коммуникативная обусловленность осуществления обучения и учения иноязычному речевому общению как взаимодействию субъектов [12, с. 153]. Закономерность слитности обучения-научения-общения очень важна для развития способности взаимодействовать с другими с целью обмена информацией, мыслями посредством осмысленных спонтанных высказываний [1, с. 28];

3) функционирование двух языковых систем, билингвальности, представленной речевыми-текстовыми материалами, средствами языка всех его уровней и прежде всего билингвальным лексиконом;

4) особая дидактическая закономерность – зависимость между обучением, учением и познанием реальной действительности [18, с. 23]. Успешность обучения и учения обусловлена познавательным, коммуникативно-речевым личностным развитием учащихся и совершенствованием преподавателя, включенных активно в учебный процесс [8, с. 13].

На сегодняшний день остаются мало изученными проблемные вопросы о том:

1) какие функции выполняют обучающий субъект – преподаватель и учащийся субъект – студент, чем и почему они различаются;

2) почему становятся важными и необходимыми процессы пользования языком и овладения им в единстве деятельностей обучения и научения и как они могут актуализироваться;

3) каким образом связаны знания и информация и почему необходимо диалогическое иноязычное речевое общение в процессах обучения и учения для их формирования, формулирования и развития;

4) какие типы учения учающихся и овладевающих иноязычной речевой деятельностью разных видов и речевым общением необходимо реализовать при разработке различных технологий, например: «Технологии восприятия, осмысления и извлечения информации», «Технологии разработки и составления программы смыслового содержания исходного текста в устном переводе», «Технологии порождения текста осмысленного спонтанного высказывания в речевом диалогическом общении» и другие.

**Обучение, учение и овладение иностранным языком на основе постоянного пользования им в речевой деятельности и речевом общении.** Процессы научения языку, его изучения

направлены на овладение языком, но, как отмечает А. А. Залевская, эти процессы – не одно и то же, а совершенно разные категории по содержанию [5, с. 9-10].

Если обучающийся субъект изучает иностранный язык, то это совсем не значит, что он будет владеть им как средством чтения и понимания, говорения, хотя изучение и овладение языком постоянно взаимодействуют, но почти никогда не бывает прямого перехода «изученного в освоенное, которое становится **знанием** как достоянием личности» [5, с. 10]. Владение языком, как особо подчеркивает А. А. Залевская [5, с. 9], ссылаясь на позиции отечественных и зарубежных исследователей (Л. С. Выготский, Д. Е. Инграм, Н. И. Жинкин, А. А. Вербицкий и др.), – это способность мобилизовать **знания** при выполнении определенных контекстно и ситуативно обусловленных коммуникативных задач.

Мы обозначили как важную категорию «знания», которая связана со средствами языка, с мыслями, информацией как знаковой системой о продуктах человеческих культур, стран и носителей разных языков. Особую важность приобретает исследование процессов учения и обучения в их единстве, т. к., по мнению А. А. Вербицкого, «**учебная информация**» и «**знания**» – это совершенно разные категории [4, с. 55].

Знания возникают при переходе от информации к ее применению, употреблению, опосредуются мыслью, в результате чего эта **информация** становится после многократного употребления **осмысленным знанием**. Как отмечает А. А. Вербицкий, **информация** получает «статус» **знания**, если она примеривается к действиям, усваивается в их контексте, иначе говоря, субъект учения делает, участь, и учится, делая [4, с. 55].

Чтобы актуализировать закономерность слитности процессов **обучения и учения с речевым общением** на иностранном языке, необходимо обучающему и обучающемуся пользоваться речью на этом языке для достижения результатов взаимодействия и взаимопонимания путем передачи, получения, преобразования информации [12, с. 17] вербальными и невербальными средствами языка как для получения информации, так и для придания иностранному языку «статуса» знания.

При этом следует особо подчеркнуть то, что научение и учение тесно связаны с речевым общением как взаимодействием субъектов этих процессов, вступающих в них как партнеры [6, с. 44] с целью не только обмена на информационно-коммуникативном уровне, но и обмена эмоциями и отношением на регулятивно-интерактивном уровне. В этом случае происходит учебное сотрудниче-

ство как сеть взаимодействия [6, с. 39] в речевом общении: 1) ученик-ученик (коммуникативная пара, диада); 2) общегрупповое субъект-субъектное взаимодействие; 3) учитель-ученики; 4) ученик-учебный коллектив.

Следует отметить, что в школах и вузах на сегодня очень часто научение средствами языка (лексика, морфология, синтаксис, артикуляция и др.) намеренно отделено от общения [1, с. 27], предполагается, что обучающийся, научающийся сможет когда-то потом использовать эти средства языка в общении, то есть в данном случае нарушена закономерность слитности научения и общения, его обусловленности общением.

А. А. Алхазисвили подчеркивает особую значимость объединения субъектов с разным уровнем владения иностранным языком в коммуникативные пары: студент-студент, но не «преподаватель-студент» [1, с. 29], так как у преподавателя как обучающего субъекта должна быть решена задача создавать условия, обеспечивающие включение лексических единиц, языковых структур, информационных единиц в ситуации диалогического речевого общения, вербального письменного (чтение, письмо) и устного (аудирование, говорение) как взаимодействие участвующих с целью обмена информацией, мыслями [1, с. 28].

Процесс овладения языком тесно связан, таким образом, с его применением в различных учебных и реальных ситуациях речевой деятельности и речевого общения, выбор и употребление средств языка в которых обуславливается сферой знания, темами, проблемами и проблемными вопросами диалогического речевого общения.

Но очень важно понимать то, что **владение** языком как средством выражения, передачи и получения информации, или речь на иностранном языке, есть совершенные речевых поступков с текстами-высказываниями в устной и письменной формах [12, с. 19].

Не менее важным моментом для процесса научения в условиях речевого общения является связь и единство вербального материала, средств языка и речи с предметным содержанием любой конкретной области знания (энергетика, экология, информационная безопасность и другие), обусловленной ситуацией и контекстом и, как замечает А. А. Алхазисвили, что еще важнее, «что это содержание должно соответствовать системе потребностей обучающихся» [1, с. 30].

Главная мысль заключается в том, что в овладении языком каждый человек должен **проделать определенный путь «сам»**, а кроме этого, каждому полезно делиться собственным опытом о том, как этот путь может быть пройден.

При этом особо значимой становится деятельность и действия обучающего преподавателя в предлагаемом А. А. Вербицким контекстном обучении: «разработать и дать студентам дидактические средства и методические материалы» [4, с. 68], к которым относятся обучающие модели, технологии, пошаговые алгоритмы. Очень важным средством являются подготовленные преподавателем учебники, учебные пособия, задающие ту или иную технологию овладения речевыми действиями и речевой деятельностью слушания, говорения во взаимосвязи с письмом и чтением в ситуациях речевого общения.

**Функции субъектов и их различия в деятельности обучения и учения-овладения в их взаимосвязи и единстве.** В профессиограммах учителя иностранного языка (С. Ф. Шатилов, А. С. Карпов, В. С. Цетлин, И. Л. Бим и др.) рассматриваются такие педагогические функции учителя (обучающего субъекта), как конструктивная, планирующая, организаторская, коммуникативно-обучающая и исследовательская. При этом А. С. Карпов отмечает, что каждая функция должна иметь коммуникативную направленность [7]. В связи с этим И. Л. Бим подчеркивает, что вся обучающая деятельность учителя должна быть включена в процесс иноязычного общения [3, с. 112], на основе чего автор выделяет три специфические функции, ориентированные на а) планирование, б) реализацию, в) анализ результатов иноязычного общения [3, с. 113].

В своих исследованиях проблемы обучения и учения как совместной деятельности преподавателя и учеников А. А. Леонтьев выделяет также конкретные функции преподавателя [13, с. 6]:

- 1) учитель мотивирует учебные действия учеников, побуждает их к учению;
- 2) организует учебные действия с наибольшим эффектом для отдельного ученика и на уровне совместной деятельности;
- 3) дает учебный материал для усвоения и ориентиры для их учебной деятельности;
- 4) управляет учебными речевыми действиями и деятельностью;
- 5) осуществляет контроль за эффективностью усвоения, овладения материалом и учебными действиями.

**Функция** управления овладением учебными операциями и действиями преподавателем как обучающим, по замечанию А. А. Леонтьева, заключается в том, что он определяет и решает [11, с. 5-6]: а) что нужно делать ученикам; б) как нужно делать; в) в какой момент и время овладения; г) в какой последовательности выполнять операции и действия; д) для каких целей задач;

е) для получения каких результатов.

Только в результате этого преподаватель учит учиться, а соответственно, управляет овладением речевыми навыками и коммуникативно-речевыми умениями [11, с. 5-6], что становится возможным при условии, что преподаватель, обучая, отбирает и формирует нужные речевые операции, складывая из них нужные речевые действия говорения, чтения, письма, аудирования, объединяя их в единую систему [11, с. 15-16].

Раскрывая **функции** преподавателя (организационную, прогнозирования, управления и контроля), психологи и методисты [3; 4; 6; 11; 12; 16] особо акцентируют способность преподавателя как обучающего определять, по словам И. А. Зимней, номенклатуру, иерархию учебных речевых операций и действий студента как алгоритм из звеньев и шагов, а затем организовать их как технологию и проконтролировать уровень, качество выполнения [6, с. 37; 11, с. 5-6].

В связи с этим выдвигается и исследуется идея об оптимальных стратегиях и технологиях обучения на основе коммуникативного подхода к разработке методики обучения иноязычным видам речевой деятельности и иноязычному речевому общению [5, с. 9-10; 8; 16; 12, с. 152-153].

Основным инструментом управления преподавателем деятельностью учения студентов остаются инструкции в упражнениях, коммуникативно-речевых задачах и ситуациях в учебниках и учебных пособиях [1; 3; 7; 8; 9; 11], которые ведут учащихся от одного упражнения к последующему [3; 14; 15], а в каждом упражнении управляют последовательностью и содержанием выполняемых мыслительных операций, речевых операций по употреблению средств языка в рамках речевых действий чтения, письма, говорения и аудирования и, наконец, самостоятельных речевых действий и видов речевой деятельности в речевом общении как обязательное условие успешности овладения знаниями, навыками и умениями.

Если процесс обучения – это процесс совместной деятельности учителя и учеников, их взаимодействия как обучающего и обучающегося, активно участвующих в нем, то каждый из них участвует в этих процессах по-своему: учитель совершает обучающее действие, а ученики мыслительные, речевые операции и действия, которыми учитель управляет [13, с. 6-7]. Ученик, когда он выполняет каждую речевую операцию, делает ее самостоятельным речевым действием, но эти операции в условиях речевого действия, например чтения или аудирования, должны быть связаны с употреблением лексических единиц, синтаксических моделей предложе-

ния иностранного языка как сознательной, осознаваемой целью [11, с. 16].

Как указывает Г. А. Китайгородская, управляемое овладение обучающимися иноязычной речью становится успешным на основе моделирования преподавателем всех процессов: порождение текстов, смысловое восприятие и понимание речи, а также коммуникативного взаимодействия субъектов речевых высказываний [8, с. 10-11].

Так, на примерах раскрытия содержания и последовательности формирования речевых навыков, умений, видов речевой деятельности и речевого общения в процессе обучения иностранному языку [14, с. 57-59] можно продемонстрировать тесную связь деятельности преподавателя и деятельности студентов и их различия, их разную направленность.

Таблица

**Содержание и направленность деятельности обучающегося и обучающихся иностранному языку**

Преподаватель – субъект обучающий	Студенты – субъекты учения, овладения
активные процессы планирования, организации, формирования, управления и контроля овладения иностранным языком	активные процессы употребления, овладения и владения единицами иностранного языка; мышления; речи: диалогического речевого общения
1. Дидактический отбор, обусловленный количественно и информационно, языковых и неязыковых знаковых средств; их дидактическая организация (модели, алгоритмы, структуры) как содержание речевых операций в речевых действиях чтения, письма, говорения, аудирования в качестве речевых навыков в условиях речевого общения как взаимодействия с другими.	1. Употребление языковых и неязыковых средств в процессе осуществления речевых операций в речевых действиях чтения, письма, говорения, аудирования связных осмысленных текстов – единиц речи в условиях диалогического речевого общения как взаимодействия с другими и овладение речевыми навыками (алгоритмы, пошаговые технологии).
2. Дидактическое выявление, определение типов речевых умений говорения, чтения, письма и аудирования, их дидактическая организация, разработка этапов, различных типов технологий их формирования, управления овладением речевых умений во взаимосвязи и в условиях диалогического речевого общения как субъект-субъектного внутригруппового и межгруппового взаимодействия.	2. Употребление речевых действий в сочетании их между собой в условиях самостоятельных актов видов речевой деятельности как содержания умений в условиях диалогического речевого общения с целью овладения ими в процессе этапов, на основе различных типов пошаговых технологий и комплекса упражнений в говорении, аудировании, чтении и письме, разыгрывания микроситуаций.
3. Исследование, дидактический отбор и организация для обучения аутентичных текстовых и экстралингвистических материалов, обусловленных предметно, ситуативно и контекстно профессиональной сферой с целью формирования знаний, навыков и умений видов речевой деятельности и диалогического речевого общения в условиях моделируемого и управляемого овладения ими.	3. Активная работа обучающихся с мыслями как информацией в связных цельных текстах и экстралингвистических материалах, обусловленных предметно (информационное содержание), ситуативно и контекстно профессиональной сферой с целью употребления знаний, осмысленных единиц речи (предложения, высказывания, сообщения) и овладение на этой основе навыками и умениями речевой деятельности и речевого общения.
4. Выявление и дидактическое выстраивание типологии умений иноязычного диалогического речевого общения как средства и как цели-результата обучения, рассматриваемого как взаимодействие субъектов и обмен на трех уровнях: 1) когнитивно-информационном (мыслями, сообщениями, высказываниями); 2) эмотивно-эмпатийном (эмоциями, отношением) и 3) регулятивно-координационном (интерактивном) на основе этапов, моделей и форм организации диалогического речевого общения.	4. Активное употребление видов речевой деятельности в их сочетании с учетом ситуации и коммуникативно-деятельностного типа технологии овладения умениями диалогического речевого общения как субъект-субъектного взаимодействия в условиях конкретной формы его организации (коммуникативная пара; групповое межсубъектное; групповое коллективное взаимодействие), а также в процессе ситуации и ее разыгрывания; проведения ролевой игры, в проектной работе.

Как можно видеть в приведенных примерах, существующая связь процесса **обучения** преподавателем с усвоением и **овладением** конкретным обучающимся субъектом обуславливается оперированием с одними и теми же определенными категориями, как отмечают В. Г. Костомаров и О. Д. Митрофанова [12, с. 11-13]. Овладение и владение языком тесно связано с основами обучения иноязычному общению, а владеть языком – это значит владеть видами речевой деятельности и речевого общения

на этом языке.

В процессе деятельности обучающего и овладевающего рассматриваются и употребляются речевые операции в условиях речевых действий, речевые действия как самостоятельно каждое, так и в сочетании их между собой, а также речевая деятельность всех видов в отдельности и сочетании, но обязательно в условиях речевого общения. При этом все эти категории обусловлены необходимостью определенной последовательности, многократной повторяемости,

информационно-предметной и ситуативно-контекстной обусловленности.

Очень важным фактором, определяющим успешность и эффективность единства и тесной связи деятельностей обучения и научения, является личность, профессиональные качества преподавателя, его готовность и способность обучать.

В этом случае, по словам А. А. Залевской [5, с. 12-13], важен стиль поведения преподавателя, который осознает свою роль, важность своих функций как в своей деятельности обучения, так и в успешной мотивированной деятельности научения учеников:

– преподаватель доброжелателен и терпелив;

– он не выходит из себя, заметив в речи обучающегося ошибки, наличие которых свидетельствует о том, что ученик находится в движении по своему пути к цели;

– преподаватель не стремится к тому, чтобы у обучаемых материал «отскакивал от зубов» как заученные «мертвые» знания или факты, ведь процесс овладения языком требует неизбежно времени на осмысление, постижение, построение и проверку того, что делает сам обучающийся, овладевающий иностранным языком;

– преподаватель не позволит себе, дав ученикам творческое задание, выслушав их искренние самостоятельные высказывания, свести свой комментарий к анализу ошибок. Он будет добиваться того, чтобы боязнь сделать ошибку не заставляла обучаемого молчать или прятаться за чужими мыслями;

– преподавателю нецелесообразно всегда и постоянно демонстрировать эрудицию и давать ответы за учеников на все вопросы.

Для нашего исследования проблем обучения преподавателем и овладения студентом устным и письменным техническим переводом как сложной билингвальной речевой деятельностью важной становится позиция В. Н. Комиссарова [9, с. 340-341] относительно требований, которым должен соответствовать преподаватель как обучающий переводу:

1) являться опытным переводчиком, иначе говоря, иметь достаточный опыт перевода и постоянно пополнять его;

2) владеть на высоком уровне языками в паре переводческого билингвизма;

3) быть преподавателем иностранного языка и русского как родного;

4) владеть различными аспектами истории, культуры, государственного устройства, экономики, сфер техники, повседневной жизни народа стран-носителей иностранного языка;

5) владеть терминологией, понятийным аппаратом языков в паре переводческого

билингвизма ряда областей знания, сфер науки и техники.

В. Н. Комиссаров особо подчеркивает необходимость учитывать существование одних и тех же проблем как у преподавателя, так и у обучающихся переводу студентов, связанных с овладением терминологией, понятийным аппаратом конкретных сфер науки и техники, которые могут быть разрешены совершенно различными путями, на основе решения различных проблемных задач и достижения конкретных результатов [9, с. 31]. К этим проблемам исследователь относит следующие: внеязыковая реальность в сфере техники и различия в этой реальности; незнание самой профессиональной «картины мира» и тем более несовпадение этих «картин мира»; специфичность семантики терминологических языковых единиц [9, с. 31].

**Специфика типов учения, овладения субъектом речевой деятельностью и диалогическим речевым общением.** Поскольку человек в учении, научении чему-либо приобретает опыт, то специфику и типы учения А. А. Алхазисвили рассматривает с позиции целенаправленности, наличия нужды в чем-то, в конкретной информации, ее употребления, в обмене ею с другими, выступать с сообщением в условиях обсуждения и т. д. В этом случае, по мнению А. А. Алхазисвили, происходит прямое, самостоятельное речевое поведение, мотивированная речевая деятельность, речевые действия [1, с. 32], а когда обучающийся выполняет речевые акты и акты речевой деятельности, которые подчинены общим потребностям и мотивам участия в проекте, выполнения роли в разыгрываемой ситуации, то эти действия, речевая деятельность, речевое общение становятся латентным, скрытым научением, овладением, например порождение спонтанного доказательного высказывания в процессе ролевой игры «круглый стол».

Для нашего исследования особый интерес представляют предлагаемые А. А. Алхазисвили четыре типа научения, овладения видами иноязычной речевой деятельности и речевым общением на уровне формирования речевых навыков и речевых умений в условиях общения как взаимодействия субъектов [1, с. 38]:

1) доминирующие речевые операции, действия и деятельность специфической направленности на научение с учетом предмета и структуры;

2) учебные целенаправленные речевые действия и виды речевой деятельности, входящие в состав неучебных, которым подчинены первые;

3) латентное научение и овладение

неучебными действиями и видами речевой деятельности в специально создаваемых условиях: микроситуациях, ситуациях, особых формах речевого общения как коллективного межгруппового взаимодействия [6, с. 38];

4) латентное научение, овладение умениями диалогического речевого общения в целенаправленном учебном процессе, осуществляемом в специально создаваемых близких к реальным условиям: ролевые игры, презентация и защита выполненных переводов, обсуждение результатов информационно-исследовательских проектов и др.

Особую значимость приобретает проблема соответствия типов учения этапам обучения, на которых обязательно должна актуализироваться указанная нами выше слитность, взаимосвязь процессов речевого общения и научения-овладения навыками и умениями всех видов иноязычной речевой деятельности.

Нами были предложены пошаговые технологии двух типов в зависимости от этапа обучения и овладения навыками и умениями видов иноязычной речевой деятельности и речевого общения: а) технологии подготовительного типа по овладению лексическими, морфологическими, синтаксическими, структурно-композиционными, фонетическими речевыми навыками в условиях осуществления речевых действий и речевой деятельности говорения, письма, чтения и аудирования на основе речевого общения как взаимодействия субъектов научения и б) технологии активного речедействительного и коммуникативного участия в процессе овладения речевыми умениями в межсубъектном коллективном внутригрупповом и межгрупповом взаимодействии с партнерами с целью обмена речевыми продуктами как достигнутыми целями-результатами в диалогическом речевом общении (монологические высказывания, информационные сообщения, доклады, тексты перевода, рефераты и другие) [16; 15; 17].

Необходимо сохранять на всех этапах тесную связь процесса овладения лексикой, грамматикой, фонетикой с выполняемыми ими функциями, опираясь постоянно на включение любого языкового материала в живую речь (тексты). В этом случае, по словам А. А. Алхазидзе, языковой материал используется в целях общения (в коммуникативных парах, в коммуникативных парных группах субъектов и др.) и начинает представлять собой завершенные по структуре речевые действия и единицы речевой деятельности, готовые к функционированию в речевом диалогическом общении, так как способны выполнять, обеспечить функцию общения [1, с. 39] на основе проблем-

ности, осмысленности, взаимопонимания и спонтанности.

Преподаватель должен много и основательно готовиться к выявлению проблем, проблемных вопросов при включении источников информации, выявлять, формировать и формулировать эти проблемные вопросы, проблемные микроситуации. А для субъектов как обучающихся они должны быть неожиданными, чтобы порождал спонтанные высказывания в условиях разыгрывания микроситуаций [1, с. 77].

При рассмотрении вопросов обучающей деятельности преподавателя и деятельности учения студента, обучающегося, для нас в этом случае целесообразно разграничивать, как отмечает А. Н. Шукин [13, с. 35], **метод обучения** как теоретическое направление и **приемы обучения** как конкретный вариант обучающей деятельности преподавателя и деятельности учения студента, реализующийся как **стратегия** и **тактики** достижения цели, когда метод обучения определяет стратегию, а приемы, модели, алгоритмы – тактики. В связи с этим важным становится вопрос о стратегиях овладения и пользования иностранным языком.

При этом подчеркивается то, что стратегия можно научиться и именно **обучение** определенному набору стратегий может способствовать эффективности овладения иностранным языком [5, с. 77]. Вводятся понятия «стратегия понимания текста», «стратегия научения» как некоторая последовательность навыков, используемая для достижения поставленной цели как, например, переводческая стратегия [9, с. 336], в основе которой лежит цель-задача «как можно полнее понять переводимый текст» и цель-результат – найти этому тексту «наиболее точное соответствие в тексте на языке перевода», в связи с тем что основной принцип стратегии, по В. Н. Комиссарову, – «максимум усилий для нахождения лучшего варианта соответствия» [9, с. 336].

В. Н. Комиссаров включает ряд действий как элементов переводческой стратегии, к которым относит: 1) предварительное знакомство с предметом исходного сообщения; 2) изучение параллельных текстов на языке перевода; 3) работа со справочниками и энциклопедиями; 4) составление списка терминов и незнакомых слов; 5) осуществление черного перевода; 6) чтение вслух отрезков перевода; 7) анализ и редактирование текста перевода.

Выбор последовательности действий в процессе перевода подчинен ряду правил: 1) понимание предшествует переводу; 2) неоднократное возвращение к оригиналу; 3) выделение в исходном тексте последовательных отрезков; 4) отрезок должен со-

ставлять «шаг перевода», равный одному-двум высказываниям [9, с. 337].

Как можно видеть, стратегии являются целенаправленными и ориентированными на достижение определенного результата на основе выполнения последовательности речевых лексических, грамматических навыков как тактик [5, с. 79]. Такой подход характерен для стратегий научения, их тактикам как шагам, применяемым учащимися.

Для нас важно, вслед за А. А. Залевской, рассматривать **научение** как активный динамический процесс, в ходе которого обучающиеся «используют разнообразную информацию и стратегические способы ее переработки» [5, с. 82].

Понятие «стратегия» соотносится с «технологией» научения-овладения речевыми навыками, умениями того или иного вида иноязычной речевой деятельности, а «тактики» – с шагами. Содержание, сочетаемость и последовательность шагов в процессе движения от цели-задачи к цели-результату, например к порождению монологического высказывания в ситуации речевого общения, могут меняться, быть каждый раз другими в рамках отдельного шага технологии.

Как особо отмечает А. А. Леонтьев [11, с. 17], в рамках одного шага отдельный речевой навык часто не обеспечивает сложного речевого действия говорения с опорой на ключевые слова, чтобы говорить, читать и т. д. В связи с этим нужно обучающемуся **уметь** соединить отдельные речевые навыки друг с другом в «**цепочку**», которая может быть представлена звеньями, что становится определенной основой «**технологии**», включающей звенья этой цепочки как «**шаги**».

Трактуя технологию как последовательный процесс материального производства, процесс изготовления, преобразования идеального или материального исходного продукта и как оптимальную преобразующую деятельность человека по достижению цели-результата, П. Р. Атутов [2] особенно подчеркивает, что преобразующая деятельность человека вообще, а не только связанная с материальным производством, становится неотъемлемым компонентом учебного процесса в любой образовательной области.

Технология выступает как совокупность определенным образом организованных процессов, элементарных операций, речевых действий, адекватных определенным речевым навыкам, осуществляемым в более или менее строгой последовательности. Например, технология овладения студентами – будущими переводчиками речевыми навыками и умениями переводческого аудирования из восьми шагов в процессе

аудирования микротекстов или фрагментов текста в цикле дисциплин практического курса основного иностранного немецкого языка в условиях речевого общения как межсубъектного взаимодействия в коммуникативных парах и в группе состояла из следующих по содержанию речевых операций, действий и видов речевой деятельности в их взаимосвязи [16, с. 127-128]:

1) синхронно с аудированием фрагмента исходного текста формирование в нем главной мысли посредством выявления и фиксации группы связанных по смыслу ключевых слов с учетом уточнения их словарного и контекстного значения;

2) синхронно с аудированием и на основе сформированной главной мысли фрагмента письмо-фиксация элементарных мыслей в виде денотатов как ряда связанных по смыслу слов в каждом денотате с подключением думания, размышления вслух в рамках коммуникативной пары;

3) после аудирования выявление и запись-фиксация в виде моделей ассоциативных парадигматических и синтагматических отношений между словами в денотатах, на основе размышления вслух, например в денотате «Erdgas – Besonderheiten – Pipelines – auszeichnen» – модель (объект – качество – объект – обладание);

4) после аудирования формулирование лексическими и морфологическими средствами исходного языка и репродуктивное письмо денотатных словосочетаний как частичное развертывание свернутых мыслей с подключением думания вслух, аудирования и говорения в паре с партнером, например: Auszeichnen von Besonderheiten der Pipelines für Erdgas;

5) с опорой на модели ассоциативных отношений слов в денотатах и на формулировки частично развернутых мыслей выявление синтаксических структур осмысленных простых предложений с подключением чтения и письма-фиксации структуры S←At–Pv–At→O предложения;

6) на основе синтаксических структур развертывание, формулирование и запись простых элементарных предложений на исходном языке, например Die Pipelines für Erdgas zeichnen einige Besonderheiten aus, с подключением чтения, репродуктивного письма, думания вслух, говорения и аудирования в паре с партнером;

7) логическое выстраивание зафиксированных простых осмысленных предложений в последовательности смыслового развития и объединение близких по смыслу как сложных предложений на основе отношений атрибутивности, объектности, темпоральности, причины, например «Die Pipelines für Erdgas zeichnen einige Besonderheiten aus, die mit



dem Transport von Erdgas verbunden sind», с подключением размышления вслух и говорения с партнером;

8) создание, формулирование и запись средствами исходного языка связного осмысленного текста-сообщения из ряда созданных простых и сложных осмысленных предложений с подключением информативного чтения, думания и творческого письма во взаимодействии с партнером на основе последующего говорения и аудирования.

Такие технологии употребления иностранного языка в процессе овладения студентами речевыми навыками и умениями видов речевой деятельности в условиях диалогического речевого общения, как особо подчеркивает А. А. Залевская [5, с. 93], включают, как мы показали в приведенном примере, процесс «думания вслух» при овладении стратегией научения любого типа, применения ее при выполнении разнообразных задач, во всех видах деятельности студентов в больших и малых группах, в которых они могут поочередно «думать вслух» при решении проблем, обсуждать стратегию и ее тактики с другими студентами.

**Заключение.** Проведенное исследование дает возможность сделать вывод относительно соблюдения важных условий, позволяющих говорить о возможности разработки и создания стратегий и тактик как обучения, так и овладения студентами видами иноязычной речевой деятельности и диалогическим речевым общением. К таким условиям, учитывая результаты исследования А. А. Алхазишвили [1, с. 31-32], с некоторыми дополнениями можно отнести следующие:

1) слитность процесса общения и процесса овладения на всех этапах обучения и научения;

2) создание ситуаций одноязычия путем коммуникативных пар и групп субъектов учения с одним языком общения;

3) полное соответствие содержательной (предмета) стороны общения средствам языка, которые неотделимы от предметного содержания конкретной сферы, области знания;

4) соответствие содержательной смысловой стороны речевых единиц, речевых действий, деятельности и речевого общения системе потребностей обучающихся [1, с. 32].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алхазишвили, А. А. Основы овладения устной иностранной речью : учеб. пособие для студентов пед. институтов / А. А. Алхазишвили. – М. : Просвещение, 1988. – 128 с.
2. Атутов, П. Р. Концепция политехнического образования в современных условиях / П. Р. Атутов // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 17-20.
3. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.
4. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
5. Залевская, А. А. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия : учеб. пособие / А. А. Залевская, И. Л. Медведева. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2001. – 194 с.

Рассмотрение, исследование и раскрытие содержания деятельностей обучения, учения и овладения иностранным языком на основе постоянного пользования им в различных видах речевой деятельности и в речевом общении стали основанием для осмысления и понимания того, что в процессе обучения, существующего в единстве с учением, такие категории, как «учебная информация» и «знания», «учение-изучение языка», «овладение и владение языком» различаются. Но та и другая категории требуют многократного употребления субъектом учения и овладения, чтобы информация стала знанием как достоянием личности, а употребление средств языка в учении позволяет субъекту получить «статус» владеющего иностранным языком как средством чтения, аудирования, говорения и письма, но обязательно в тесной связи с иноязычным речевым общением.

Обобщающей мыслью как сути овладения и владения языком как средством речевой деятельности и речевого общения является то, что каждый человек совершает сам конкретный путь и определенную последовательность шагов на этом пути движения к цели, обмениваясь с другими в условиях диалога собственным опытом.

В заключение следует подчеркнуть, что функции субъектов деятельности обучения и деятельности учения-овладения взаимосвязаны, но совершенно различны по своей направленности. Если преподаватель как обучающий отбирает, исследует текстовые учебные материалы, приемы, средства обучения, планирует и организует процесс формирования речевых навыков и речевых умений всех видов речевой деятельности и речевого общения, управляет этим процессом и контролирует результаты учения и овладения ими учащимися, то субъект, изучающий и овладевающий речевыми операциями, речевыми навыками и умениями чтения, говорения, письма и аудирования в ситуациях речевого общения, сам совершает весь путь в рамках технологий и цепочки шагов в них к успешному достижению цели-результата овладения и владения иностранным языком как средством диалогического речевого общения с учетом специфики и типов учения.

6. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989. – 219 с.
7. Карпов, А. С. К вопросу о профессионально значимых умениях учителя иностранного языка при коммуникативном подходе к обучению / А. С. Карпов // Иностранные языки в школе. – 1983. – № 6. – С. 51-57.
8. Китайгородская, Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – Москва : Изд-во Московского университета, 1986. – 176 с.
9. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение : учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 121 с.
10. Ляховицкий, М. В. Методика преподавания иностранных языков : учеб. пособие для филол. спец. вузов / М. В. Ляховицкий. – М. : Высш. школа, 1981. – 159 с.
11. Методика (Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов) / под редакцией А. А. Леонтьева. – М. : Рус. яз., 1988. – 180 с.
12. Методика преподавания русского языка как иностранного. – Москва : Русский язык, 1990. – 268 с.
13. Методика преподавания русского языка как иностранного: для зарубежных филологов-русистов / под ред. А. Н. Шукина. – М. : Рус. яз., 1990. – 231 с.
14. Серова, Т. С. Концепция языковой, речевой и коммуникативной подготовки специалиста в процессе инженерного образования / Т. С. Серова // Прикладная филология инженерного образования. Т. 1. Методология и методика языкового обучения в техническом вузе. – Нортхэмптон ; Томск : Томск. гос. политехн. ун-т, 2004. – С. 48-62.
15. Серова, Т. С. Информационно-когнитивный процесс овладения информационной основой порождения иноязычного доказательного диалогизированного монологического высказывания в дискуссии / Т. С. Серова, А. А. Вдовичина // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2020. – № 1. – С. 100-117.
16. Серова, Т. С. Переводческое аудирование в сложной билингвальной речевой деятельности устного последовательного технического перевода : монография / Т. С. Серова, М. П. Коваленко ; под общ. ред. Т. С. Серовой. – Пермь : Изд-во ПНИПУ, 2020. – 177 с.
17. Серова, Т. С. Технология подготовки обучающихся к спонтанному монологическому сообщению в диалогическом речевом общении / Т. С. Серова, К. В. Тулиева // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2020. – № 2. – С. 103-121.
18. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролубова. – М. : Педагогика, 1981. – 456 с.
19. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М. : Изд. корпорация «Логос», 1994. – 315 с.

## REFERENCES

1. Alkhazishvili, A. A. (1988). *Osnovy ovladeniya ustnoi inostrannoi rech'yu* [Basics of Mastering Oral Foreign Speech]. Moscow, Prosveshchenie. 128 p.
2. Atutov, P. R. (1999). Kontseptsiya politekhnicheskogo obrazovaniya v sovremennykh usloviyakh [The Concept of Polytechnic Education in Modern Conditions]. In *Pedagogika*. No. 2, pp. 17-20.
3. Bim, I. L. (1988). *Teoriya i praktika obucheniya nemetskomu yazyku v srednei shkole: problemy i perspektivy* [Theory and Practice of Teaching German in Secondary School: Problems and Prospects]. Moscow, Prosveshchenie. 256 p.
4. Verbitsky, A. A. (1991). *Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole: kontekstnyi podkhod* [Active Learning in Higher Education: Contextual Approach]. Moscow, Vysshaya shkola. 207 p.
5. Zalevskaya, A. A., Medvedeva, I. L. (2001). *Psikholingvisticheskie problemy uchebnogo dvuyazychiya* [Psycho-Linguistic Problems of Educational Bilingualism]. Tver, Tverskoi gosudarstvennyi universitet. 194 p.
6. Zimnyaya, I. A. (1989). *Psikhologiya obucheniya nerodnomu yazyku* [Psychology of Foreign Language Teaching]. Moscow, Russkii yazyk. 219 p.
7. Karpov, A. S. (1983). K voprosu o professional'no znachimyykh umeniyakh uchitelya inostrannogo yazyka pri kommunikativnom podkhode k obucheniyu [On the Issue of Professionally Significant Skills of a Foreign Language Teacher within the Communicative Approach to Teaching]. In *Inostrannyye yazyki v shkole*. No. 6, pp. 51-57.
8. Kitaygorodskaya, G. A. (1986). *Metodicheskie osnovy intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam* [Methodological Foundations of Foreign Languages Intensive Teaching]. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. 176 p.
9. Komissarov, V. N. (2002). *Sovremennoe perevodovedenie* [Modern Translation Studies]. Moscow, ETS. 121 p.
10. Lyakhovitsky, M. V. (1981). *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov* [Foreign Languages Teaching Methodology]. Moscow, Vysshaya shkola. 159 p.
11. Leont'ev, A. A. (Ed.). (1988). *Metodika (Zaочnyi kurs povysheniya kvalifikatsii filologov-rusistov)* [Methodology (Correspondence Course for Advanced Training of Philologists and Russianists)]. Moscow, Russkii yazyk. 180 p.
12. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Methods of Teaching Russian as a Foreign Language]. (1990). Moscow, Russkii yazyk. 268 p.
13. Shchukin, A. N. (Ed.). (1990). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: dlya zarubezhnykh filologov-rusistov* [Methods of Teaching Russian as a Foreign Language: for Abroad Philologists and Russianists]. Moscow, Russkii yazyk. 231 p.
14. Serova, T. S. (2004). Kontseptsiya yazykovoi, rechevoi i kommunikativnoi podgotovki spetsialista v protsesse inzhenernogo obrazovaniya [The Concept of Language, Speech and Communication Training of a Specialist in the Process of Engineering Education]. In *Prikladnaya filologiya inzhenernogo obrazovaniya. Vol. 1*.

*Metodologiya i metodika yazykovogo obucheniya v tekhnicheskoy vuzze*. Norkhemp-ton, Tomsk, Tomskii gosudarstvennyi politekhnicheskii universitet, pp. 48-62.

15. Serova, T. S., Vdovichina, A. A. (2020). Informatsionno-kognitivnyi protsess ovladeniya informatsionnoi osnovoi porozhdeniya inoyazychnogo dokazatel'nogo dialogizirovannogo monologicheskogo vyskazyvaniya v diskussii [Information and Cognitive Process of Information Basis Acquisiton to Produce a Foreign-Language Evidence-Based Interlocutory Monologic Utterance in Discussion]. In *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. No. 1, pp. 100-117.

16. Serova, T. S., Kovalenko, M. P. (2020). *Perevodcheskoe audirovanie v slozhnoi bilingval'noi rechevoi deyatel'nosti ustnogo posledovatel'nogo tekhnicheskogo perevoda* [Interpreter's Listening in a Complex Bilingual Speech Activity of Consecutive Technical Interpretation]. Perm, Izdatel'stvo PNIPU. 177 p.

17. Serova, T. S., Tulieva, K. V. (2020). Tekhnologiya podgotovki obuchayushchikhsya k spontannomu monologicheskomu soobshcheniyu v dialogicheskom rechevom obshchenii [The Technology of Teaching Studies to Produce Spontaneous Monologic Utterance in Dialogic Communication]. In *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. No. 2, pp. 103-121.

18. Klimentenko, A. D., Mirol'yubov, A. A. (1981). *Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam v srednei shkole* [Theoretical Foundations of the Methodology of Teaching Foreign Languages in Secondary School]. Moscow, Pedagogika. 456 p.

19. Shadrikov, V. D. (1994). *Deyatel'nost' i sposobnosti* [Activities and Abilities]. Moscow, Izdatel'skaya korporatsiya «Logos». 315 p.