

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9 378.147 81

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-120-141

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Н. Н. Нечаев

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва (Россия).

E-mail: nnechaev@gmail.com

Аннотация. *Введение.* Высшее образование в современной России ориентировано как на высокое качество подготовки, так и на удовлетворение требований рынка труда. Среди компетенций, отвечающих этим требованиям, особое место занимает коммуникативная компетенция, обеспечивающая возможности социального взаимодействия специалистов в определенной профессиональной сфере, в том числе при международном сотрудничестве. Однако результаты многочисленных исследований показывают снижающийся уровень владения не только иностранным, но и родным языком, что свидетельствует о недостаточном внимании к данной компетенции в учебном процессе.

Цель статьи – рассмотреть психологические аспекты коммуникативной подготовки в высшей школе в единстве с предметным содержанием профессиональной деятельности будущих специалистов.

Методология исследования. Развитие коммуникативной компетенции на базе профессионально ориентированного изучения родного и иностранного языков обсуждается с позиций деятельностного подхода, позволяющего выделить этапы становления профессионального сознания: предметный, теоретический и практический – как уровни формирования специфических профессиональных характеристик и способностей будущих специалистов.

Взаимосвязь коммуникационного и предметного видов деятельности как центральная методологическая проблема статьи представлена на основе анализа моделей речевого общения.

Результаты и научная новизна. Автор определяет коммуникативную подготовку в высшей школе как процесс освоения студентами специализированного языка профессии (как родного, так и иностранного), выступающего средством профессионально-ориентированной двуязычной речевой коммуникации. Подчеркивается, что данная подготовка должна стать стержнем про-

фессионального развития студентов и носить комплексный и межпредметный характер. Коммуникативную компетенцию предлагается формировать поступательно, по мере освоения студентами предметного содержания профессиональной деятельности. Показано, что на каждом этапе обучения в зависимости от поставленных задач происходит смена способов и средств предметной (когнитивной) и коммуникативной деятельности, в результате чего складывается профессиональное сознание будущего специалиста. Обосновывается специфическая роль двух форм сознания: когнитивное направлено на выявление предмета деятельности; коммуникативное фиксирует выявленное содержание в системе значений. Сделан вывод о целесообразности использования для приобретения обучающимися коммуникативных навыков и умений деятельностной модели, в которой речевые коммуникации неотделимы от целей и мотивов совместной деятельности.

Практическая значимость. Продемонстрированы возможности освоения студентами терминологической системы родного и иностранного языков как инструментария предстоящей профессиональной деятельности. Резюмируется, что учебный процесс в вузе, направленный на формирование коммуникативной компетенции, содействует становлению профессионального сознания и вносит существенный вклад в развитие качеств, необходимых современному специалисту.

Ключевые слова: коммуникативная подготовка, профессиональное сознание, предметная деятельность, речевая коммуникация, коммуникативное сознание, способы деятельности, языковые средства.

Благодарности. Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 16-36-00044.

Для цитирования: Нечаев Н. Н. Психологические аспекты коммуникативной подготовки студентов высшей школы // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 3. С. 120–141. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-120-141.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF HIGHER SCHOOL STUDENTS' COMMUNICATIVE TRAINING

N. N. Nechaev

Lomonosov Moscow State University, Moscow (Russia)

E-mail: nnnechaev@gmail.com

Abstract. *Introduction.* The present-day higher education in Russia based on a two-level system is oriented as to high standards of education as to the labour market requirements. Among the competences meant for these requirements satisfaction there is a communicative competence providing a person's social inte-

reaction in the given professional area by way of bilingual language means (Russian and a second language). However, the well-known facts of the students' language proficiency falling down as related to both languages are to witness the insufficient care for communicative competence formation at higher school.

The aim of the research is to highlight the psychological aspects of higher school students' communicative training that is viewed as the process of their mastering a specialized language of a profession (using both Russian and the second language) as the means of professionally-oriented bilingual verbal communication.

Methodology and research methods. Considering the activity approach as the basis for higher education process study, the author outlines the stages of professional consciousness development (objective, theoretical and practical), treating them as the stages of the future professionals' specific characters and psychological abilities development in the course of their mastering the professional activity objective content.

The relationship of verbal communication and object-oriented activity as the central methodological problem of the paper is studied by way of analyzing a number of theoretical communication models.

Results and scientific novelty. The author defines communicative preparation at the higher school as a process of development among students of the specialized language of profession (both native and foreign) acting as means of the professional focused bilingual speech communication. It is emphasized that this preparation has to become a core of professional development of students and have complex and intersubject character. Communicative competence is offered to be formed progressively, in the process of development among students of subject content of professional activity. It is shown that there is a change of ways and means of subject (cognitive) and communicative activity at each grade level depending on objectives; in result, a professional consciousness of future expert appears. The specific role of two forms of consciousness is proved: cognitive is directed to detection of object of activity; communicative fixes the revealed contents in system of values. The conclusion is drawn on expediency of use for acquisition by students of communicative skills and abilities of activity model in which speech communications are inseparable from the purposes and motives of joint activity.

Practical significance. The possibilities of development among students of terminological system of native and foreign languages as tools of the forthcoming professional activity are shown. It is summarized that the educational process in higher education institution aimed at the development of communicative competence promotes formation and development of professional consciousness and makes an essential contribution to development of the qualities necessary for the modern expert.

Key words: communicative training, professional consciousness, object-oriented activity, verbal communication, communicative consciousness, ways of activity, verbal means of activity.

Acknowledgements: The research was carried out with the support of the Russian Foundation for Basic Research (Project № 16-36-00044).

For citation: Nechaev N. N. Psychological aspects of higher school students' communicative training. *The Education and Science Journal*. 2017. Vol. 19, № 3. P. 120–141. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-120-141.

Формирование профессионального сознания как центральная задача высшей школы

Одна из насущных потребностей социально-экономического развития нашей страны – потребность в кадрах, способных решать актуальные задачи производства, науки и культуры в контексте мощных социально-экономических и технологических преобразований, происходящих в современном мире. Речь идет об осуществляемой в системе высшего образования подготовке, ориентированной на критерии профессионализма, среди которых важнейшим практическим критерием выступает востребованность на рынке труда.

Безусловно, в связи с введением в высшей школе двухуровневой системы образования его цели различаются на ступени базовой практико-ориентированной подготовки (бакалавриат) и уровне специализированной подготовки, связанной с освоением методов и методик исследовательской деятельности, способствующей развитию практико-ориентированных знаний и умений на более высоком уровне (магистратура).

Взаимосвязь и взаимопроникновение фундаментального и прикладного знания в профессиональной деятельности выпускника высшей школы и, соответственно, общего и специального знания в целостной системе его подготовки наиболее ярко проявляется при таком подходе к организации вузовского обучения, когда центральной психологической задачей выступает становление профессионального сознания будущих специалистов. Анализируя в контексте деятельностного подхода связи профессиональной деятельности и процесса обучения в высшей школе, мы в ряде своих работ [1, 2] показали, что реальный психологический механизм развития будущего специалиста – освоение предметно и профессионально специализированных способов умственной деятельности, которые являются базисными структурами, образующими его профессиональное сознание. Специалист с высшим образованием – это человек, обладающий не только знанием (осознанием) сущности и предметной специфики своей деятельности и благодаря этому системно ориентирующийся в инвариантных характеристиках соответствующих явлений, но и определенным предметно-

специализированным отношением к миру, специфической «профессиональной» позицией, складывающейся при освоении профессионально значимого содержания деятельности [2, с. 43]. Однако успешное развитие «профессиональных» форм сознания определяется прежде всего тем вкладом, который вносит в сознание человека его вхождение в данную профессию, принятие ее задач, овладение ее содержанием, средствами и способами деятельности, а также организация ее становления, предполагающая необходимые изменения этой деятельности, ее содержания и условий осуществления.

Психологическое содержание стадий становления профессионального сознания будущего специалиста подробно описано и разобрано нами в предыдущих публикациях, где на материале различных специальностей и профессий показано, что период профессионализации в течение обучения в вузе – это время экстенсивного становления и развития специалиста в процессе освоения им средств и методов профессиональной деятельности [1, 2, 3]. Мы выделяем три основных уровня профессионализации сознания: «предметный», «теоретический» и «практический». На каждом из уровней возникают специфические психологические новообразования, трансформирующие набор профессиональных характеристик, необходимых для решения определенного круга профессиональных задач.

На «предметном» уровне профессионализации, который соответствует начальному этапу обучения, исходным пунктом становления системы профессионально важных качеств и характеристик будущего специалиста выступает такая форма учебной деятельности, в ходе которой осознаются базисные характеристики предмета будущей трудовой деятельности. Подчеркнем: не объекта деятельности, который может существенно отличаться в различных ее условиях, а именно предмета – той сущности, которую надо уметь вычленять в каждой конкретной задаче, возникающей в ходе исполнения профессиональных обязанностей. На этом уровне происходит освоение ключевых компетенций, являющихся основой будущей профессиональной деятельности, закладываются принципы предметно-специализированного мышления, происходит начальное приобщение будущего специалиста к социокультурному контексту профессии (формируется комплекс ценностных ориентаций, мотивов, потребностей), складываются первичные представления и понятия, характеризующие психологическую специфику данного вида профессиональной деятельности.

Следующий – «теоретический» – уровень профессионализации отражает результаты становления и осознания базовых структур профессионального мышления – развития «внутреннего» собственно психологичес-

кого плана действий, адекватных формам и методам профессиональной деятельности [3]. Этот процесс протекает в «искусственных» условиях целенаправленного обучения, в результате которого складывается система профессиональных характеристик, вырабатывается профессионально-определенный тип мышления и нормативно-заданные методы действий. Предел этого уровня развития – потенциальная способность к выполнению профессиональной деятельности.

Третий – «практический» – уровень профессионализации наиболее значим для будущего специалиста, так как это период профессионального совершенствования. На этом этапе происходит формирование «ядра зрелой личности специалиста», а также дальнейшее развитие профессиональных качеств и способностей. В зависимости от более или менее выраженной установки на профессиональное развитие, отражающей индивидуальные особенности специалиста, можно говорить либо о дальнейшем прогрессе, обеспечивающем переход на новый, вышерасположенный виток развития, либо о стабилизации (и даже стагнации) профессионального развития [3].

Согласно выделенным нами уровням профессионализации рассмотрим более детально процесс становления коммуникативной компетенции будущего специалиста, важнейшие характеристики которой возникают в ходе целенаправленной коммуникативной подготовки – профессионально ориентированного изучения родного и иностранного языков.

В перечне современных требований к выпускнику высшего учебного заведения комплекс умений, связанных с социальным взаимодействием и коммуникацией, занимает одно из первых мест. Этот комплекс в терминах, принятых в странах, входящих в Совет Европы, в том числе и в нашей стране, определяется как коммуникативная компетенция, которая в работах отечественных и зарубежных исследователей раскрывается как способность адекватно действовать в конкретных многообразных речевых ситуациях, т. е. проявлять гибкость в общении, способность к сотрудничеству и преодолению конфликтов, умение «работать в команде» [4–6].

С психолого-педагогической точки зрения в рамках деятельностного подхода к организации образовательного процесса использование понятия «компетенция» вполне правомерно: оно означает высший для данной ступени развития обучающегося уровень владения способами профессиональной деятельности, которые представлены системой общих и специфических профессиональных способностей, приобретаемых в ходе практико-ориентированных учебных занятий.

Коммуникативная компетенция подразумевает освоение студентами способов ведения профессионального диалога с соблюдением требований об-

щей и профессиональной культуры, а следовательно – предполагает овладение соответствующими языковыми средствами. Таким образом, понятие коммуникативной компетенции применительно к характеристике деятельности специалиста указывает на профессионально специализированный характер освоения человеком различных языковых средств, составляющих материальную основу процессов речевой коммуникации в той или иной профессиональной сфере. В ходе подготовки студента и его последующей деятельности в области избранной профессии именно разнообразные языковые средства обеспечивают качественную коммуникацию как при «внутрипрофессиональном» общении специалистов, так и при контактах с «внешней средой» – заказчиками и потребителями результатов их труда. Значит, овладение определенными языковыми средствами, которые закономерно специализируются в процессе развития обучающегося, является необходимым условием становления профессионального сознания.

Однако освоить язык профессиональной коммуникации возможно лишь при поступательном выявлении и осознании предметного содержания профессии, так как именно этот процесс обеспечивает трансформацию сознания будущего специалиста из обыденного состояния в требуемую профессионально специализированную форму.

В этом свете коммуникативная подготовка студентов выступает как одна из важнейших задач вузовского образования. В университетах ряда стран подобная задача решается путем введения в программы курсов родного языка в его специализированных аспектах. Полагаем, что в тех случаях, когда эта задача не поставлена прямо, она должна быть целенаправленно и органично вплетена в более широкие задачи освоения избранной профессии.

Значимой составляющей данной задачи является формирование у студента способности осуществлять профессиональную коммуникацию на межкультурном уровне, которая приобретает благодаря профессионально ориентированной и предметно-специализированной подготовке на иностранных языках. Можно сказать, что развитие коммуникативной компетенции приобретает как бы два измерения: одно связано с движением «в глубину» предмета коммуникации от общего к специальному и последующему профессиональному его пониманию; а другое – с более широким охватом предмета на межкультурном уровне.

Ключевая роль в процессе профессионализации принадлежит ее начальному (предметному) этапу, на котором закладываются первичные представления и понятия, связанные с будущей профессией. Необходимо, чтобы они сразу формировались на адекватной основе. Для этого студен-

ты, только приступающие к обучению, уже должны иметь «образ цели» – представление о тех профессиональных формах и способах дискурса, которые им предстоит освоить. Кроме того, нужно четко обозначить комплекс коммуникативных умений, которые должны быть присвоены обучающимися. К ним, в частности, относятся умения задавать вопросы и внятно формулировать ответы на них, внимательно слушать и активно обсуждать идеи, комментировать высказывания собеседника и давать им корректную критическую оценку, адаптировать свои высказывания на общие и профессиональные темы применительно к ситуации и к другим участникам коммуникации [6].

Особо отметим умения, связанные с владением профессиональной терминологией, которая должна накапливаться с первого курса подготовки. Знание профессиональной терминологии – необходимое условие осуществления будущей профессиональной деятельности. Однако простое накопление терминов, выливающееся в копирование специализированной «птичьей речи» с помощью средств как родного, так и иностранного языка, само по себе не решает задачи формирования фундамента профессионализации. Важно понимать, что термины нужны и важны как средство фиксации содержания понятий. Их закрепление должно логически завершать очередной отрезок процесса усвоения предметного содержания, представленного с опорой на профессиональные понятия. Изучение конкретного предметного содержания на понятийном уровне предполагает адекватность и гибкость применения соответствующих языковых структур [7, 8]. Учащиеся должны не только уяснить, что и как говорить, но и осознать, почему так говорят. Если первое связано с наличием представлений о способах выражения какого-либо содержания, характерных для данной профессиональной языковой культуры, то второе – с пониманием условий профессиональной коммуникативной ситуации, которые необходимо учитывать при раскрытии соответствующего предметного содержания.

Таким образом, коммуникативная подготовка в высшей школе как основа профессионализации имеет комплексный характер. Она должна строиться на современных психологических представлениях о связи общения и предметной деятельности и носить межпредметный характер. К сожалению, приходится констатировать недостаточное понимание комплексности указанных задач, что выражается, например, в попытках решать их сразу на методическом уровне. В процессе освоения студентами специализированного предметного содержания будущей профессиональной деятельности следует уделять внимание всем спектрам языковых

средств, которые будут востребованы в зависимости от задач деятельности и одновременно станут психологическим «инструментарием» профессионального общения.

Предметная деятельность и коммуникация

Рассмотрим условную ситуацию профессионального консультирования, которое осуществляет специалист-психолог. Своеобразной иллюстрацией специализированной формы психологического (консультативного) дискурса может служить представленное в Интернет схематическое изображение говорящего и слушающего, которых «соединяет» нить коммуникации. Эта визуальная метафора выражает процесс взаимодействия психолога и клиента: озвучиваемые «мысли» говорящего (клиента) изображены в виде перепутанного клубка, а слушающий (психолог) как бы распутывает этот клубок, последовательно в ходе диалога «разматывая» поток сознания клиента и выявляя таким образом его проблемы и болевые точки.

Безусловно, данная ситуация является примером профессиональной коммуникации и одновременно – деятельности специалиста, осуществляющего психологическую помощь клиенту. Пример наглядно демонстрирует взаимосвязь предметной деятельности и общения, которая с точки зрения здравого смысла очевидна. Однако, как показывают исследования, эта связь далеко не однозначна.

Данной проблеме в отечественной психологии было посвящено немало работ. Для нас наиболее актуальными являются психолингвистические изыскания А. А. Леонтьева, проводившиеся с позиций деятельностного подхода и развивающие идеи Л. С. Выготского о роли знака и общения в онтогенезе.

Центральная тема исследований А. А. Леонтьева – выявление связей между речевым и предметным действием, а шире – между речевой коммуникацией (общением), направленной на построение и поддержание взаимоотношений между его участниками, и предметной деятельностью, связанной с преобразованием реальности, включая и самих субъектов этой деятельности.

Для психологии представляют интерес представления о процессе речевой коммуникации, существующие в лингвистике и смежных науках. Суть многих моделей этого процесса, отражающих отдельные акты коммуникации, точно передает известная пятикомпонентная формула Г. Ласвелла: «Кто, что, кому сообщает, по какому каналу, с каким эффектом?»

К настоящему времени известно не менее полутора десятков различных моделей: от информационно-кодовой, которую А. А. Леонтьев

справедливо упрекал в «упрощенной трактовке процесса общения, в сведении его к перетеканию информации от одного коммуниканта к другому» [7, с. 242] – до интеракционной модели, ориентированной на «обмен смыслами» между участниками коммуникации [9]. В рамках второй модели речевая коммуникация выступает как замкнутый процесс общения, игнорирующий содержание высказываний и оторванный от реальной деятельности коммуникантов. Однако, ограничиваясь исследованием речевых произведений и вынося за скобки все то, что их порождает, мы закрываем дорогу к действительному пониманию социально-психологических факторов, определяющих и происхождение, и развитие любого дискурса как развернутого речевого (шире – коммуникативного) акта.

Как показывает анализ, проведенный Е. В. Сидоровым, в подавляющем большинстве существующих моделей недостаточно системно представлены составляющие процесса коммуникации (участники процесса и связи между ними, а также весь набор условий коммуникативной ситуации и ее социально-психологический контекст) и не учитывается деятельностная природа коммуникации в целом [10].

В предлагаемой Е. В. Сидоровым деятельностной модели акт речевой коммуникации – «триадичная структура», которая включает коммуникантов и осуществляемую ими деятельность: первичную (отправителя сообщения) – текст (дискурс) – вторичную коммуникативную деятельность (адресата). Модель включает также «неречевую деятельность» адресанта и адресата и условия коммуникации как значимые составляющие общения [10, с. 46]. Основным соотношением, связывающим воедино все блоки акта речевой коммуникации, является отношение «взаимной координации деятельностей» участников диалога [Там же]. На первом плане оказывается взаимное воздействие дискурсов говорящего и слушающего, с закономерной сменой коммуникативных ролей, т. е. передачей коммуникативной инициативы партнеру по общению [9]. Так, в описанном выше примере беседы психолога-консультанта с клиентом имеет место передача коммуникативной инициативы клиенту, а задача специалиста заключается в «активном» слушании, по результатам которого он должен принять решение о том или ином «коммуникативном воздействии» на клиента. Это и будет означать «взаимную координацию», о которой пишет Е. В. Сидоров.

Соглашаясь с основным посылом автора, все же заметим, что в его логике тоже есть существенное упущение: взаимокоординируется лишь коммуникация, а упомянутая «неречевая деятельность» ее участников представлена формально. На самом деле именно в этой деятельности и следует искать истинные мотивы, порождающие ту или иную коммуни-

кативную интенцию. В рассмотренном примере роль «неречевой деятельности» выполняет консультирование, цель которого – оказание психологической помощи, и коммуникация в этом случае строится исходя из общего мотива данной деятельности. Общая задача профессиональной коммуникации, состоящая в поддержании отношений ее участников, неотделима от основной цели деятельности специалиста, но в зависимости от ситуации может принимать разные формы. При этом важно еще раз подчеркнуть, что речевой замысел порождается не речью, а той целью, которая, если так можно выразиться, «провоцирует» его возникновение. Напомним, что А. А. Леонтьев вслед за Л. С. Выготским понимал интенциональность не как «обмен смыслами», порождаемыми и существующими лишь внутри процесса коммуникации: для него смысл – это «аналог предметного значения в конкретной деятельности» [7, с. 159].

Таким образом, взаимная координация не только высказываний, но прежде всего стоящей за ними деятельности приводит к признанию фундаментального факта: коммуникация – это всегда *со-общение*, т. е. общение. Задача общения, осуществляющегося в системе совместной деятельности, состоит в построении и поддержании отношений между его участниками. Индивид изначально, с момента рождения, включен в систему совместной деятельности, в которой поверхностный наблюдатель фиксирует внешние формы как бы непосредственного общения, игнорируя то, что подобное общение только опосредует реальный процесс соучастия индивида в совместной предметной деятельности. Между тем общение есть лишь форма реализации конкретных практических отношений в социально-экономической системе общества в целом.

Именно в совместной деятельности коммуникация и предметная деятельность находят свое назначение. Любой объект в деятельности человека – всегда не только результат орудийного, практического преобразования условий этой деятельности, но и знаковая форма представлений о роли других людей в данном процессе, несущая на себе, так сказать, печать соучастия другого в его создании и преобразовании, т. е. объект всегда превращается человеком в предмет для возможности совершения с ним определенных действий [11]. Таким образом, базисом всякой знаковой деятельности выступает реальное взаимодействие человека с объективным миром, осуществляемое конкретными способами в системе совместной деятельности.

В отечественной психологической традиции, базирующейся на принципах деятельностного подхода, основное положение о связи общения и предметной деятельности заключается в следующем: общение неотрывно от предметной деятельности и выступает как ее момент, вызываемый

к жизни задачей деятельности. Иначе говоря, потребность в общении актуализируется в качестве существенного и необходимого момента предметной деятельности, если стоящая перед индивидом задача требует использования именно коммуникативных возможностей и соответствующих языковых средств. Согласно А. А. Леонтьеву, «высказывание или текст ... есть процесс решения такой задачи и лишь вторично – продукт или результат такого решения» [12, с. 12].

Тем не менее некоторые авторы разделяют и даже противопоставляют общение и предметную деятельность как два несводимых друг к другу процесса. Теоретическим основанием для подобных представлений является укорененная в сознании трактовка предметной деятельности как «субъект-объектного» процесса [13]. Однако все же в реальности любой акт общения – момент предметной деятельности, а всякий акт предметной деятельности – момент общения. Как, например, классифицировать выступление докладчика перед аудиторией: это общение или предметная деятельность, каковой является сам акт прочтения доклада, нагруженный мотивами и целевыми установками его автора, реализуемый определенными средствами для достижения определенных результатов?

Наше понимание отношений предметной деятельности и общения базируется на утверждении двойственной природы любой формы деятельности, одновременно являющейся и актом коммуникации, и актом реализации определенных предметных преобразований в ходе совместной деятельности. Основой раскрытия «предмета» деятельности при этом выступают «клеточки» значений – «кванты» предметного осознания объективного мира.

Познавательную деятельность мы рассматриваем как особую форму предметной деятельности, специфика которой заключается в осознании условий ее осуществления. Выход на данный уровень осознания мы называем «теоретическим» уровнем развития предметной деятельности, связанным со становлением «*knowhow*» – способов познавательной деятельности, необходимых для освоения предметного содержания.

Речевая коммуникация и предметная деятельность суть разные формы бытия совместной деятельности, но при наличии общих мотивов происходит их «взаимопроникновение»: в рамках речевой деятельности могут производиться предметные действия или, наоборот, речевые (коммуникативные) действия могут совершаться в рамках предметной деятельности. Столь же возможно и их «расхождение», и даже обособление, которое зачастую выражается в закреплении моментов единой деятельности в виде отдельных ее профессиональных форм или в виде специализированных форм коммуникации.

Когда на первый план выходит общение, регулирующее изменение отношений человека с окружающими, совместная деятельность также предполагает смену способов предметной деятельности на более адекватно обеспечивающие это общение. Речь идет о системе языковых средств, используемых по-разному в зависимости от мотива совместной деятельности и ее предметного содержания. Разнообразие форм дискурса обусловлено богатством содержания способов предметной деятельности, скрытого за ее вербальным выражением. Следует также отметить коммуникативное богатство так называемых «внелингвистических» средств общения, которые считаются объектом паралингвистики. Повторим: коммуникативный процесс необходимо рассматривать системно, во всей полноте его средств, с помощью которых актуализируется коммуникативное осознание предметных значений [11].

В качестве способов деятельности, обеспечивающих коммуникацию, выступают прежде всего речевые действия – единицы коммуникативной деятельности, в которых реализуется сложившийся у человека потенциал значений, которые, в свою очередь, являются «единицами» общения и обобщения [14], закономерно возникающими и столь же закономерно трансформирующимися в ходе совместной деятельности.

По мнению А. А. Леонтьева, речевое действие – это единица деятельности, равная высказыванию. В конкретной предметной деятельности отдельное речевое действие «составляет частный случай действия, входящего в состав акта деятельности» [12, с. 21–22].

Особенности коммуникативной подготовки студентов

В ходе профессиональной подготовки происходят дифференциация языка как средства осознания специализированного предметного содержания, соотносящегося с разными аспектами будущей профессиональной деятельности, и его специализация, отвечающая разным уровням освоения этого содержания и задачам профессиональной коммуникации.

Овладение языковыми средствами, как общими, так и специализированными, предполагает обучение способам коммуникации, связанным с выбором адекватных речевых действий, обеспечивающих переход от речевого замысла и цели высказывания к его конкретной форме: от того, что мы хотим сказать, к тому, как мы это говорим.

Этот процесс, согласно А. А. Леонтьеву, подразумевает переход «к последовательному расчленению и уточнению речевого замысла с помощью наличных в данном языке и пригодных для данной цели содержа-

тельных и формальных категорий и конструкций – вплоть до окончательного языкового оформления конечного продукта» [12, с. 234].

С позиций деятельностного подхода первой и важнейшей задачей указанного перехода является поиск ориентиров в условиях действия (П. Я. Гальперин). Очевидно, что в ситуации общения индивид опирается на сложившиеся у него представления о собственной деятельности, которые облекаются в речевые формы, диктуемые языком как практическим сознанием.

В соответствии с концепцией, выдвинутой П. Я. Гальпериным, отображение в языке представлений о действительности – специфическая форма бытия разнообразных значений, резюмирующих психологический опыт осуществления как предметной, так и коммуникативной составляющих совместной деятельности, в которой участвует индивид. Раскрывая понятие «языковое сознание», П. Я. Гальперин указывал, что язык – необходимое условие и средство всякой деятельности, в том числе познавательной. Ученый рассматривал особенности языкового сознания, противопоставляя эту форму отражения действительности когнитивному сознанию. Он считал, что коммуникативная и познавательная деятельность решают разные задачи, и именно это, по его мнению, отличает свойственное науке когнитивное отражение действительности от «языкового» [5].

Развивая и отчасти уточняя суждения П. Я. Гальперина, мы полагаем, что речь должна идти о различиях между когнитивным и коммуникативным сознанием. Когнитивное сознание характеризуется свойственными науке объективностью и беспристрастностью, поскольку наука опирается на систему логических категорий, обобщенно отражающих разнообразие «предметной» специфики совокупной практической деятельности. Понятие коммуникативного сознания, используемое в ряде лингвистических работ [9, 10 и др.], более точно определяет форму отражения действительности, опирающуюся на язык как средство выражения практического сознания. Исходя из связи между предметной (познавательной) и коммуникативной деятельностью, считаем, что коммуникативное сознание – это понимание индивидом значимости предметного содержания совместной деятельности в существующей или складывающейся системе отношений и в конкретной ситуации, когда требуется обеспечить адекватное участие партнера по коммуникации в сотрудничестве.

Коммуникативное сознание не существует как нечто отдельное от когнитивного сознания, «схватывающего» предметную специфику содержания деятельности, оно лишь частная форма представления его результатов, а его предназначение состоит в раскрытии для субъекта сути предметных значений в интересах достижения целей совместной деятельнос-

ти. Коммуникативное сознание целесообразно рассматривать как систему имеющихся у индивида ментальных репрезентаций действительности – освоенных им коммуникативных значений, в которых аккумулируются исторически сложившиеся способы представления предметного содержания, характерные для народа, представителем которого является индивид. Таким образом, коммуникативное сознание отражает специфику исторически сформировавшихся у носителей данного языка способов осознания объективной действительности, что применительно к носителям разных языков означает выделение разной «предметности» при осознании одной и той же действительности.

Так называемое «нормальное» коммуникативное сознание в общем виде представляет собой способ существования обыденного сознания, охватывающего всю систему повседневной деятельности человека, отражающего ее бытовое разнообразие при отсутствии рефлексии того, как мы говорим и почему мы так говорим [15, 16]. Однако по-настоящему мы понимаем что-либо, точнее, осознаем свое понимание только после того, как рассказали об этом другим, что хорошо известно, например, преподавателям, в особенности начинающим. Для того чтобы «вычленил» тот или иной фрагмент действительности, необходимо «оречевить» свои представления, благодаря чему система представлений станет более дифференцированной. Вся психологическая феноменология восприятия «фигуры и фона», «двойственных изображений» и т. п. является тому подтверждением. Использование языка как средства обслуживания практического сознания позволяет субъекту осознать «неотрефлексированное» прежде обыденное представление о мире.

В многообразной действительности коммуникативное сознание, существующее на базе многообразных возможностей естественного языка, которые, в свою очередь, возникли и возникают на базе многообразных видов предметной деятельности, противостоит не только когнитивному (научному) сознанию, но в целом – различным формам специализированного сознания. В этой связи можно говорить о специализированных формах коммуникации, возникающих на основе конкретных социальных и предметно специализированных видов деятельности. Однако в них всегда используется лишь малая часть возможностей «естественного» языка, включающего весь спектр средств выражения коммуникативного содержания. Вот почему между представителями разных социальных и профессиональных общностей может возникнуть «непонимание» в рамках, казалось бы, общей для них лингвокультуры.

Глобализация науки и технологий, выражающаяся, в частности, в появлении единой терминологии в тех или иных областях деятельности,

облегчает выход за национальные рамки и обеспечивает общность коммуникативного осознания определенного предметного содержания: специалистам, работающим в одной и той же сфере, становится легче понять друг друга в ситуациях межкультурного общения.

В процессе речевого общения коммуникативное сознание объективно реализует специфическую ориентировочную функцию, задавая психологически обусловленный спектр конкретных возможностей для раскрытия предметного содержания, соответствующего конкретной задаче деятельности, которую индивид осознанно или неосознанно решает совместно с другими участниками коммуникативного акта, являющегося лишь моментом в их совместной деятельности. Подобная ориентировка осуществляется как процесс выбора формы речевого действия (высказывания), адекватной с точки зрения национально-культурных, социокультурных и профессионально-культурных норм выражения предметного содержания. Этот процесс реализуется на индивидуально-психологическом уровне, отражающем способы деятельности, соответствующие стихийно сложившимся индивидуальным предпочтениям выстраивания коммуникации. При реализации коммуникантом речевого замысла, задаваемого мотивами и целями совместной деятельности, форма речевого действия конкретизируется с учетом условий коммуникативной ситуации. В реальности это одномоментная процедура, однако в ходе профессионально специализированной подготовки студенты должны осознать, как данное предметное содержание может восприниматься и в каких формах оно может быть выражено партнером по общению, в том числе представителем другой национально-культурной, социокультурной или профессионально-культурной общности.

Осмысление способов своей предметной деятельности происходит с той или иной полнотой и адекватностью в любой форме общения. Эксперименты, систематически проводимые нами со студентами, показывают, что лишь единицы среди взрослых испытуемых способны достаточно точно выполнить, например, такое шуточное задание: словесно описать процесс завязывания шнурков, причем описать так, чтобы он стал инструкцией для не умеющих это делать. Осознание, казалось бы, понятного по содержанию своего умения осуществлять действие, обусловленное задачами коммуникации, является высшим уровнем владения предметным содержанием материала. Поэтому закономерен вывод: точный выбор языковых форм, с помощью которых осуществляется коммуникативное осознание содержания собственных действий, является необходимым требованием для развития понятийного мышления.

Отметим, что современные коммуникативные методы обучения языку также основаны на обязательности сознательной дифференциации языковых структур и осмыслении выбора форм речевого действия [17, 18].

Рассмотрим, как это может осуществляться практически на примере освоения специальной лексики, выступающей инструментарием определенной профессиональной общности. Изучение лексики как основного содержания профессионального терминологического тезауруса крайне важно для будущего специалиста, ведь именно в умении манипулировать формами профессионального языка выражается коммуникативное осознание предметного содержания избранной специальности.

Процесс овладения профессиональной терминологией сродни реализации номинативной функции, которая имеет место в ходе развития речевой коммуникации ребенка: название позволяет ему выделить тот или иной предмет из наличных объектов окружающего мира. В действительности интерес ребенка к номинации является производным от развития системы его отношений, связанных с резким ускорением освоения способов предметной деятельности.

Возникновение аналогичной потребности в номинации у взрослых можно смоделировать в достаточно простом эксперименте. Допустим, испытуемым предоставляется для обозрения большое количество сантехнических приспособлений и деталей (фитингов), с которыми они в лучшем случае знакомы лишь визуально и названий которых не знают. Если перед одним испытуемым поставить задачу передать другому ту или иную деталь, будто бы необходимую в его деятельности, то оказывается, что при всей очевидности различий между этими приспособлениями незнание их названий затрудняет решение поставленной задачи даже в условиях «искусственной» ситуации. Для неспециалиста детали без названий лишь множество похожих «штучек», однако в реальных ситуациях, связанных, например, с авариями или отказом техники, эти наименования, с помощью которых «удерживается» конкретное предметное содержание, становятся жизненно необходимыми. За незнанием названий деталей, заведомо имеющих разное применение, стоит непонимание их назначения в деятельности специалиста. Очевидно, что точность названий и формулировок очень важна в жизни, но она напрямую связана, прежде всего, с пониманием сути процесса использования соответствующих деталей. Ведь разнообразие названий определяется не языком, а предметной спецификой деятельности, «диктующей» необходимость номинации именно для осуществления коммуникации.

В контексте профессионализации целесообразна следующая последовательность освоения терминологии: переход от обиходного языка че-

рез профессионально ориентированные темы в рамках общенаучного (общекультурного) содержания к овладению системой языковых средств данной специальности. К сожалению, в обычной практике освоения терминологии даже при так называемом «контекстном» введении лексики преобладает установка на заучивание языковых единиц.

Полагаем, что на начальном этапе знакомства с терминологией, в особенности иноязычной, следует предоставить студентам ориентиры в коммуникативной ситуации с целью формирования необходимых способов коммуникативной деятельности и осознанного выбора адекватной формы речевого действия, в данном случае – на уровне слов и их групп.

Эти ориентиры, как было сказано выше, опираются на коммуникативное сознание, позволяющее раскрыть слово (термин) через его лексико-грамматическую структуру – его «внутреннюю форму» как систему сообщений о тех элементах действительности, на которые указывает основа слова. Коммуникативное сознание носителя языка фиксирует способ «подачи» словом соответствующего предметного содержания, характерный для данной лингвокультуры, общей и специализированной (профессиональной).

Не у всех слов лексико-грамматическая структура представлена однозначно. Но даже в этих случаях благодаря системности лексического состава языка, т. е. опираясь на отношения между словарными единицами, есть возможность подвести обучающегося к постижению соответствующего предметного содержания и способа его «подачи» в слове. То же относится и к семантическим связям значений многозначных слов, позволяющим осознать спектр их реальных употреблений.

Ориентация на способ осознания действительности с помощью определенного термина помогает представить научное понятие в его целостности, подчеркивая его существенные характеристики. Складывающееся системное представление о терминологии способствует систематизации научной информации. При этом, конечно, не следует забывать о первичности раскрытия предметного содержания понятия, которое затем фиксируется с помощью термина.

При комплексной организации коммуникативной подготовки с учетом межпредметных связей есть возможность расширить поле осознания студентами значения того или иного термина, если обратиться к его функционированию не только в родном, но и в изучаемом иностранном языке. Например, переводной термин «парциальный», используемый, в частности, в психологии («парциальный подход»), первоначально может восприниматься как слово, лишенное внутренней формы и потому требующее специального запоминания. Однако если обратиться к его англий-

скому эквиваленту «*partial*», становится ясно, что это прилагательное, производное от «*part*» («часть») и, следовательно, означающее «частичный». Данный процесс мы определяем как «переосознание».

В ряде исследований, выполненных под нашим руководством на материале родного и иностранных языков, процесс «переосознания» рассматривается в качестве способа ориентации студентов, предшествующего выбору конкретной формы речевого действия [11]. Дополнительным психологическим «побочным эффектом» применения данного подхода является формирование устойчивой рефлексии у студентов относительно изучаемого материала, что создает основу для эффективной профессионально-ориентированной коммуникации.

Таким образом, учебный процесс, направленный на развитие коммуникативной компетенции студентов, содействует становлению и развитию профессионального сознания и вносит существенный вклад в развитие качеств, необходимых современному специалисту.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. В. А. Федоровым*

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности. Москва: МГУ, 1988. 166 с.
2. Нечаев Н. Н. Профессионализм как основа профессиональной мобильности. Москва: Исследовательский центр качества подготовки специалистов, 2005. 127 с.
3. Нечаев Н. Н., Рабесон М. Д. Категория «предмет» как основа фундаментализации психологического образования // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 24–32.
4. Астафурова Т. Н. Формирование иноязычной проектно-технической компетенции специалистов. Волгоград: ВолгГАСУ, 2014. 187 с.
5. Гальперин П. Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопросы философии. 1977. № 4. С 95–101.
6. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Совет Европы: Департамент по языковой политике. Страсбург. Перевод с англ. Москва, 2003. 256 с.
7. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избр. психолог. труды. Москва; Воронеж: Московский психолого-социальный институт; МОДЭК, 2001. 536 с.
8. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. Москва, 1974. 240 с.
9. Макаров М. А. Основы теории дискурса. Москва: Гнозис, 2003. 280 с.
10. Сидоров Е. В. Речевая коммуникация: фундаментальные необходимости: монография. Москва: РГСУ, 2010. 154 с.

11. Нечаев Н. Н., Резницкая Г. И. Речевая коммуникация и предметная деятельность: взаимосвязь и взаимозависимость // Вопросы психологии. 2016. № 6. С. 19–37.
12. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: психолингвистические очерки. Москва: МГУ, 1970. 88 с.
13. Смирнов С. Д. Соотношение понятий «деятельность» и «общение», или плюрализм vs монизм [Электрон. ресурс]. Режим доступа http://www.psy.msu.ru/science/seminars/activity/materials/28_smirnov.pdf.
14. Выготский Л. С. Мышление и речь // Л. С. Выготский. Собр. соч.: в 6 томах. Москва: Педагогика, 1982. Т. 2. 504 с.
15. Нечаев Н. Н. Психология: Избранные психологические труды. Москва; Воронеж: МПСУ; МОДЭК, 2014. 400 с.
16. Nechaev N. N. Psychological Aspects of the Formation of an Individual's Secondary Linguistic Identity in the Professional Training of Linguists // Russian Education and Society. 2016. V. 58, № 2. P. 89–110.
17. Beacco Jean-Claude. Presentation of work on Languages across the Curriculum (LAC) // Collection of Selected Texts Prepared for a Conference on Languages of Schooling within a European framework for Languages of Education. Prague, November, 2007. Council of Europe. Language Policy Division. Strasbourg, 2007. P. 13–15.
18. Wolff D. A Methodological Framework for Using IT in Language Learning // Vocationally Oriented Language Learning and Adult Education / Language Learning for a New Europe. Report of the Final Conference of the Project «Language Learning for European Citizenship» – Strasbourg: Council of Europe, 1995. P. 117–124.

References

1. Nechaev N. N. Psihologo-pedagogicheskie osnovy formirovaniya profesional'noj dejatel'nosti. [Psychology and pedagogical bases of formation of professional activity]. Moscow: MGU, 1988. 166 p. (In Russian)
2. Nechaev N. N. Professionalizm kak osnova professional'noj mobil'nosti. [Professionalism as basis of professional mobility]. Moscow: Issledovatel'skij centr kachestva podgotovki specialistov. [Research Center of Quality of Training of Experts]. 2005. 127 p. (In Russian)
3. Nechaev N. N., Rabeson M. D. Category «subject» as basis of fundamentalization of psychological education. *Voprosy psichologii. [Psychology Questions]*. 2016. № 2. P. 24–32. (In Russian)
4. Astafurova T. N. Formirovanie inozazychnoj proektno-tehnicheskoy kompetencii specialistov. [Formation of foreign-language design and technical competence of experts]. Volgograd: VolgGASU, 2014. 187 p. (In Russian)
5. Gal'perin P. Ja. Language consciousness and some questions of relationship of language and thinking. *Voprosy filosofii. [Philosophy Questions]*. 1977. № 4. P. 95–101. (In Russian)
6. Obshheevropejskie kompetencii vladenija inostrannym jazykom: izuchenie, obuchenie, ocenka. [All-European competences of foreign language skills:

studying, training, assessment]. Sovet Evropy: Departament po jazykovej politike. [Council of Europe: Department on language policy]. Strasbourg. Transl. from English. Moscow, 2003. 256 p. (In Russian)

7. Leont'ev A. A. Jazyk i rechevaja dejatel'nost' v obshhej i pedagogicheskoj psihologii: izbr. psiholog. trudy. [Language and speech activity in the general and pedagogical psychology: collected psychological works]. Moscow; Voronezh: Moskovskij psihologo-social'nyj institut. [Moscow Psychological-Social Institute]; Publishing House MODJeK, 2001. 536 p. (In Russian)

8. Markova A. K. Psihologija usvoenija jazyka kak sredstva obshhenija. [Psychology of assimilation of language as means of training]. Moscow, 1974. 240 p. (In Russian)

9. Makarov M. L. Osnovy teorii diskursa. [Bases of discourse theory]. Moscow: Publishing House Gnozis, 2003. 280 p. (In Russian)

10. Sidorov E. V. Rechevaja kommunikacija: fundamental'nye neobhodnosti. [Speech communication: fundamental need]. Moscow: RGSU, 2010. 154 p. (In Russian)

11. Nechaev N. N., Reznickaja G. I. Rechevaja kommunikacija i predmetnaja dejatel'nost': vzaimosvjaz' i vzaimozavisimost'. [Speech communication and subject activity: interrelation and interdependence]. *Voprosy psihologii. [Psychology Questions]*. 2016. № 6. P. 19–37. (In Russian)

12. Leont'ev A. A. Nekotorye problemy obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu: psiholingvisticheskie ocherki. [Some problems of training in Russian as foreign: psycholinguistic sketches]. Moscow: MGU, 1970. 88 p. (In Russian)

13. Smirnov S. D. Sootnoshenie ponjatij «dejatel'nost'» i «obshhenie» ili pljurizm vs monizm. [Ratio of the concepts «activity» and «communication» or pluralism vs monism]. Available at: http://www.psy.msu.ru/science/seminars/activity/materials/28_smirnov.pdf. (In Russian)

14. Vygotskij L. S. Myshlenie i rech'. [Thinking and speech]. *Sobr. soch.: v 6 t. [Collected works: in 6 volumes. V. 2.]* Moscow: Publishing House Pedagogika, 1982. T. 2. 504 p. (In Russian)

15. Nechaev N. N. Psihologija: Izbr. psiholog. trudy. [Psychology: Selecta on psychology]. Moscow; Voronezh: Publishing House MPSU; MODJeK, 2014. 400 p. (In Russian)

16. Nechaev N. N. Psychological Aspects of the Formation of an Individual's Secondary Linguistic Identity in the Professional Training of Linguists. *Russian Education and Society*. 2016. V. 58. № 2. P. 89–110. (Translated from English)

17. Beacco Jean-Claude. Presentation of work on Languages across the Curriculum (LAC). *Collection of Selected Texts Prepared for a Conference on Languages of Schooling within a European framework for Languages of Education*. Prague, November, 2007. Council of Europe. Language Policy Division. Strasbourg, 2007. P. 13–15. (Translated from English)

18. Wolff D. A Methodological Framework for Using IT in Language Learning. *Vocationally Oriented Language Learning and Adult Education. Language Learning for a New Europe*. Report of the Final Conference of the Project «Language

Learning for Euro-pean Citizenship» – Strasbourg: Council of Europe, 1995. P. 117–124. (Translated from English)

Статья поступила в редакцию 12.01.2017; принята в печать 15.02.2017.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Об авторе:

Нечаев Николай Николаевич – академик Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии языка и преподавания иностранных языков Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, Москва (Россия). E-mail: nnnechaev@gmail.com

Received: 12.01.2017; accepted for printing 15.02.2017.
The author has read and approved the final manuscript.

About the author:

Nikolay N. Nechaev – Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology of Language and Teaching Foreign Languages, Lomonosov Moscow State University, Moscow (Russia). E-mail: nnnechaev@gmail.com

УДК 378.14

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-141-155

ACCELERATING THE FORMATION OF CHILDREN'S VALUES IN A LEARNING ENVIRONMENT

A. I. Mantarova

*Institute for the Study of Societies and Knowledge, Bulgarian Academy of Sciences,
Sofia (Bulgaria).
E-mail: mantarova.a.i@abv.bg*

I. A. Angelova

*Center for Creative Learning; «Career Center», Training Center of the Bulgarian Academy of Sciences, Sofia (Bulgaria).
E-mail: angelovaiglika@gmail.com*

Abstract. *Introduction.* The present publication presents the results of an experiment conducted on the territory of Bulgaria with children aged 4.5 to 6 years.

The aim of the research is to work out a model of interaction based on the contemporary knowledge of preschool children' development and cognitive process peculiarities of children aged 4.5 to 6.