

Названный ряд принципов не является полным, но, тем не менее, позволяет достаточно уверенно идентифицировать экзистенциальные концепции в существующем многообразии психолого-педагогических школ и течений.

В целом, экзистенциальный подход выводит психолого-педагогическую науку на новый уровень представлений о человеке и его развитии. Его влияние распространилось на разнообразные науки, предметом изучения которых является человеческая личность; в том числе экзистенциальный подход представляет методологическую основу для проектирования образовательной среды, обеспечивающей полноценный личностный рост человеку, как субъекту самоактуализации.

#### Литература

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. - М., 1979. - С. 65 - 70.
2. Бердяев Н. А. Царство Духа и царство Кесаря / Сост. и послесл. П. В. Алексеева; Подгот. текста и прим. Р. К. Медведевой. - М.: Республика, 1995. - 383 с.
3. Братченко С. Л. Экзистенциально-гуманистический подход в психологии и психотерапии // Психол. газета "Иматон". - 1997. - № 1. - С. 7.
4. Булгаков С. Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения. - М.: Республика, 1994. - 415 с.
5. Маслоу А. Психология бытия: Пер. с англ. - М.: "Рефл-бук", 1997. - 304 с.
6. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм - это гуманизм // Сумерки богов: Сборник // Ф. Ницше, З. Фрейд, Э. Фромм и др. Сост., общ. ред. и предисл. А. А. Яковлева. - М.: Политиздат, 1989. - С. 319 - 344.
7. Тиллих П. Избранное: теология культуры / Пер. с англ. - М.: Юрист, 1995. - 479 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.
9. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор: Пер. с англ. А. Малышевой. - Мн.: ТПЦ "Полифакт", 1992. - 128 с.
10. Kierkegaard S. The Sickness unto Death. Princeton University Press, 1941. - P. 25 - 29.

\*\*\*\*\*

УДК 373

### ОВЛАДЕНИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

**Геворкян И.Т.**

*Россия, г. Москва, Московский государственный институт культуры*

**Резюме.** В статье рассматривается проблема развития у студентов речевой деятельности. Представлен анализ теоретических основ методики обучения языкам в контексте компетентностно-деятельностного подхода. Раскрывается механизм построения обучающимся нового дидактического средства - опорной таблицы. Описываются результаты овладения студентом иностранным языком на основе компетентностно-деятельностного подхода.

**Ключевые слова.** Речевая деятельность, компетентностно-деятельностный подход, опорная таблица.

### THE MASTERY OF COMMUNICATIVE ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF COMPETENCE-ACTIVITY APPROACH

**Gevorkyan I.T.**

*Russia, Moscow, Moscow State Institute of Culture*

**Summary.** The article deals with the problem of development of the students' speech activities. It presents an analysis of the theoretical foundations of methods of teaching languages in the context of the competence-activity approach. Our paper presents the mechanism of building by students of a new didactic means - «reference table». It describes the results of a student's mastering a foreign language on the basis of competence-activity approach.

**Keywords.** Speech activity, competence-activity approach, reference table.

Говорить о значении языка (родного или иностранного) для человека нет необходимости. Языковая культура – важнейший показатель его общей культуры [1]. Однако, существующая практика обучения языку и речевой деятельности в вузе не позволяет студентам в должной мере научиться неподготовленному, свободному и грамотному речепроизводству в устной и письменной формах. Имеет место репродукция предварительно выученных речевых моделей, что создает иллюзию свободной речи. Среди причин сложившегося положения дел главными указываются две: организационные формы обучения языкам и методика обучения.

В первом случае отмечают: большие языковые группы, отсутствие поддерживающей языковой среды вне учебных занятий, малое количество часов, плохая оснащенность учебного процес-

са техническими средствами, преобладание фронтальных форм учебной деятельности на занятии и т. д.

Во втором случае отмечаются следующие недостатки: передача «готовых» знаний в виде правил о языковых явлениях и речевых моделей, фраз, образцов; пассивный, созерцательный характер деятельности студента, направленный на выполнение заданных преподавателем определенных действий по запоминанию и воспроизведению по памяти подлежащего усвоению языкового материала и др. [1,2].

Наш анализ обращен на теоретические основы методики обучения языкам. С позиций компетентностно-деятельностного подхода можно выделить следующие недостатки существующих методов обучения:

а) изучение языка идет отторгнутым от речевой деятельности, ее ориентировочной основой выступает объем теоретических правил, которые не раскрывают ни функции языка, ни его строения и развития, ни их отношения к законам построения речевой деятельности;

б) подлежащие усвоению лингвистические знания представляют собой набор разрозненных, плохо связанных между собой частных языковых явлений в их особенных характеристиках;

в) созерцательный подход к усвоению теоретических, лингвистических знаний не формирует собственно лингвистическую деятельность, и потому заученные знания трудно применимы в речепроизводстве;

г) неадекватно оценивается роль родного языка при изучении иностранного, который рассматривается как «помеха», а не как средство овладения теоретической формой иностранного языка.

В наших исследованиях на идеях компетентностно-деятельностного подхода разработана новая модель обучения языкам [3]. В ее основе лежит формирование у студента языкового сознания, изменяющего способ овладения речевой деятельностью. Учебная деятельность обучаемого начинается с организации исследования языковой системы методом системного анализа: раскрывается многоуровневое строение языка с выделением его уровней и подуровней, определяются их основные элементы и связи между ними. Сделанные студентом в результате его собственной исследовательской деятельности «открытия» определяют новое видение языка как системы лингвистических явлений, обеспечивают формирование у него системной картины представлений о языке, показывают место каждого лексико-грамматического явления и способ его функционирования в рамках всей языковой системы. Аналогичным образом строится учебная деятельность студента по исследованию речевой системы, которое задается специальными заданиями по раскрытию ее многоуровневого строения.

Выделяются виды речевой деятельности и ее подвиды, определяется их внутренняя структура и содержание, нормативные требования к построению каждого подвида речевой деятельности в определенной форме соответственно разным коммуникативным ситуациям, критерии оценки и др. Такие теоретические знания, отражающие речевую систему в целом, формируют ориентировку системного типа, которая выводит обучающегося на качественно другой уровень речепроизводства - уровень «живой речи» в разных коммуникативных ситуациях [4].

Построенная в логике системного анализа исследовательская деятельность раскрывает язык через призму видения его как системы. Она отражает содержание формируемых лингвистических знаний, необходимую их полноту для успешного решения планируемых задач языкового и речевого характера, принцип систематизации знаний и теоретическую форму их обобщения. Все это обуславливает их использование в качестве единой «ориентировочной основы» умений при освоении широкого класса речевых задач [4].

Особо следует сказать о роли родного языка при изучении французского. Он выполняет инструментальную функцию, являясь средством овладения иностранным. Его задача заключается в том, чтобы открыть лингвистику не просто как абстрактную науку, а как теоретическое основание построения «ориентировочной основы» речевой деятельности во всех её видах и формах [4].

Обучение речевой деятельности на основе компетентностно-деятельностного подхода позволяет получить следующие результаты у студента.

1. Система языка и речевая деятельность выступают для обучающегося не оторванными друг от друга, а в естественной целостности коммуникативной системы, ее общности и специфики для русского и французского языков, что является основой формирования языкового сознания.

2. Составленная самим студентом «ориентировка», отраженная сначала в материализованной форме в виде опорных таблиц, а затем перенесенная (т.е. интериоризированная) в умственный план, представляет нормативную деятельность обучающегося и ее результаты, выступая ее эталонным образцом, тем самым обеспечивает возможность самоконтроля, самооценки и самокоррекции студентом выполняемой им речевой деятельности, ее рефлексии.

3. Наблюдается большая самостоятельность и сознательность в построении речевой деятельности в зависимости от заданной речевой ситуации.

4. Уменьшается количество допускаемых языковых и речевых ошибок.

5. Изучение французского языка с опорой на родной язык приводит к более прочному и глубокому осознанию обоих языков, что вызывает существенные изменения в отношении студентов к самому языку.

6. Способ изучения языка становится мотивом, побуждающим к овладению иноязычием: в каждом последующем иностранном языке изучаются только те лингвистические явления, которые отличают его от языков, изученных ранее.

7. Сформированное у обучаемого умение выделять инвариант языковой и речевой деятельности и его проявление в виде определенного варианта в конкретном изучаемом языке открывает возможность одновременного овладения несколькими языками без явления интерференции.

#### Литература

1. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» — М.: Просвещение, 2010.
2. Барышников Н. В. Обучение французскому языку в средней школе: Вопросы и ответы : кн. для учителя. - М. : Просвещение, 1992.
3. Коломиец О. М. Развитие теории и практики преподавательской деятельности на основе компетентностно-деятельностного подхода / Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики». - Серия «Гуманитарные науки», №12, 2016. - С. 86-90.
4. Коломиец О. М. Значение системного изучения объекта для формирования процесса понимания в учебном процессе / Тенденции развития непрерывного образования: проблемы и перспективы / Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 531. Сер. Педагогическая антропология. – 2007. – С. 91- 101.

\*\*\*\*\*

УДК 371.4.001.7

### МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ФУНДИРОВАННОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ИННОВАЦИЙ В ВОСПИТАНИИ

**Шижарина Н.В.**

*Россия, г. Иркутск, Иркутский государственный университет*

**Резюме.** В статье рассматривается методологическая фундированность проблемы инноваций в воспитании. Автор анализирует проблему разработки инноваций в воспитании в теоретическом контексте отечественных и зарубежных авторов.

**Ключевые слова.** Инновация. Методология инноваций. Фундированность проблемы инноваций в воспитании.

### METHODOLOGICAL VANDERVENNET PROBLEMS OF INNOVATION IN EDUCATION

**Shisharina N.V.**

*Russia, Irkutsk, Irkutsk State University*

**Summary.** The article discusses methodological problems vandervennet innovation in education. The author analyzes the problem of innovation in education in the theoretical context of domestic and foreign authors.

**Keywords.** Innovation. The methodology of innovation. Vandervennet problems of innovation in education.

Ценностно-смысловые детерминанты, определяющие характер инноваций в воспитании, оказываются все более востребованы современным обществом, продвинутом в технологическом плане и очень уязвимом в социальном формате. Как отмечает Д.И. Фельдштейн, важнейшим следствием и одновременно показателем современного общества «являются принципиально новые возможности, позиции, способности человека, который оказался сегодня в качественно новом мире. Естественно, что в новых условиях не может работать прежняя система образования. И не потому, что плохая, а потому, что не соответствует реалиям современности. Объективно возникла жесткая необходимость построения качественно иной системы, где ставятся принципиально новые цели, задачи, проблемы, которые ранее не приходилось решать» [18].

Перемены, происходящие в образовании, в значительной степени меняют положение образовательных организаций относительно конкурентов, а инновации становятся одним из наиболее важных направлений их деятельности [1; 2; 8], при помощи которых можно поддерживать и расширять свои позиции на образовательном рынке [3, с. 2].

Однако вопрос, связанный с пониманием содержания инноваций в области воспитания, их отбором и использованием, Н. Л. Селиванова выделяет особо, считая, что, к сожалению, «сейчас нельзя констатировать наличия полномасштабного анализа ... имеющихся и появляющихся инноваций в сфере воспитания...» [16, с. 8]. Так, анализ коллективной монографии «Понятийный аппарат педагогики и образования» (2016 г.), которая была посвящена проблемам инновационных процессов, показал, что за исключением одной статьи все материалы [М.В. Богуславский, Н.Л. Коршунова, И.В. Цветкова] касаются сущности инноваций в целом.

Актуальное состояние исследования сущности инноваций в воспитании можно представить следующим образом.

В первую очередь, необходимо обозначить работы отечественных и зарубежных авторов (И.В. Алешина, В.В. Вовко, А.В. Головин, Л.Н. Орлова, А.А. Котляревский, С.Н. Князев, В.Г. Мединский, А.И. Пригожин, Ф. Янсен, К.П. Янковский, Й. Шумпетер, С.С. Кузнец, Г. Менш, Ю.В.