

*C. V. Красникова*

## **СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИНГВИСТА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

*Работа представлена кафедрой лингвистики и лингводидактики*

*Ставропольского государственного университета.*

*Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Н. Л. Московская*

**Оптимизация содержания профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя в контексте компетентностного подхода возможна при включении вербального инвентория коммуникативных стратегий в лингводидактический компонент в состав речевой субкомпетенции данного специалиста. Принципы педагогического общения на иностранном языке служат ориентирами для реализации стратегий, выбор которых обусловлен стилем педагогического общения.**

**Optimisation of a linguist's training in the context of the competence-based approach can be attained if provided with the verbal inventory of the communicative strategies included in the linguodidactic component of the speech competence of this specialist. The principles of foreign language classroom communication are the checkpoints for communicative strategies realisation. Their choice is predetermined by the style of communication.**

Содержание профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя в контек-

сте наиболее современного компетентностного подхода может рассматриваться как

набор компетенций и субкомпетенций в составе профессиональной компетентности специалиста. При этом каждая компетенция и субкомпетенция требует четкого определения содержательного наполнения и установления меры ответственности дисциплин учебного плана за уровень их сформированности. Анализ эволюции подходов к определению содержания профессиональной подготовки специалистов лингвистического образования в диахроническом аспекте от профессиографического до компетентностного подхода показал, что речевое поведение преподавателя (в нашем понимании – педагогический дискурс) как основное средство формирования коммуникативной компетенции учащихся никогда не выделялось как отдельный компонент, требующий целенаправленной подготовки. Между тем речь преподавателя становится первым источником звучащей иноязычной речи и инструментом организации речевой деятельности учащихся.

В этой связи мы полагаем, что оптимизация содержания профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя возможна при включении вербального инвентария педагогических стратегий в лингводидактический компонент в состав речевой субкомпетенции данного специалиста.

По нашему мнению, лингводидактический компонент является содержательным элементом речевой субкомпетенции, входящей в состав профессиональной коммуникативной компетенции, которая, в свою очередь, является структурным элементом профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя. Схематически компонентный состав содержания профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя можно изобразить следующим образом (рис.1).

Анализ литературы по проблеме педагогического общения (ПО) (А. А. Бодалев, Н. А. Березовин, В. А. Кан-Калик, Я. Л. Коломинский, С. В. Кондратьева, А. А. Леонтьев, А. К. Маркова, Н. Ф. Маслова, А. А. Русалинова, В. И. Карасик и др.) по-

казывает, что содержание этой категории исследования еще не в полной мере и нуждается в более детальной разработке, особенно в свете модернизации профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя иностранных языков.

В нашем исследовании вслед за В. А. Кан-Каликом под педагогическим общением мы понимаем систему приемов и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач педагогической деятельности и организующих, органично направляющих социально психологическое взаимодействие педагога и воспитуемого; содержанием этого взаимодействия является обмен информацией, межличностное познание, организация и регуляция взаимоотношений с помощью различных коммуникативных средств, в целях оказания воспитательного взаимодействия, а также целостная педагогически целесообразная самопрезентация личности педагога; педагог выступает при этом как активатор этого процесса, он организует его и управляет им.

При этом мы выделяем некоторые принципиальные позиции педагогического общения на иностранном языке: принцип аутентичности, принцип эмоциональности, принцип лингвокультурной адекватности, принцип социолингвистической валидности, принцип вариативности, принцип политкорректности. Принцип аутентичности подразумевает, наряду с включением аутентичных материалов в обучение, аутентичность речи лингвиста-преподавателя. Это предполагает владение преподавателем аутентичными речевыми стратегиями, включающими речевые образцы, обеспечивающие приближенность к условиям естественной коммуникации носителей языка в процессе педагогического взаимодействия.

Необходимым условием успеха обучения иностранному языку, является эмоциональность речи преподавателя, которая должна проявляться, на наш взгляд, в отношениях с учащимися, преподаватель должен быть «живым»: восторгаться и скучать,

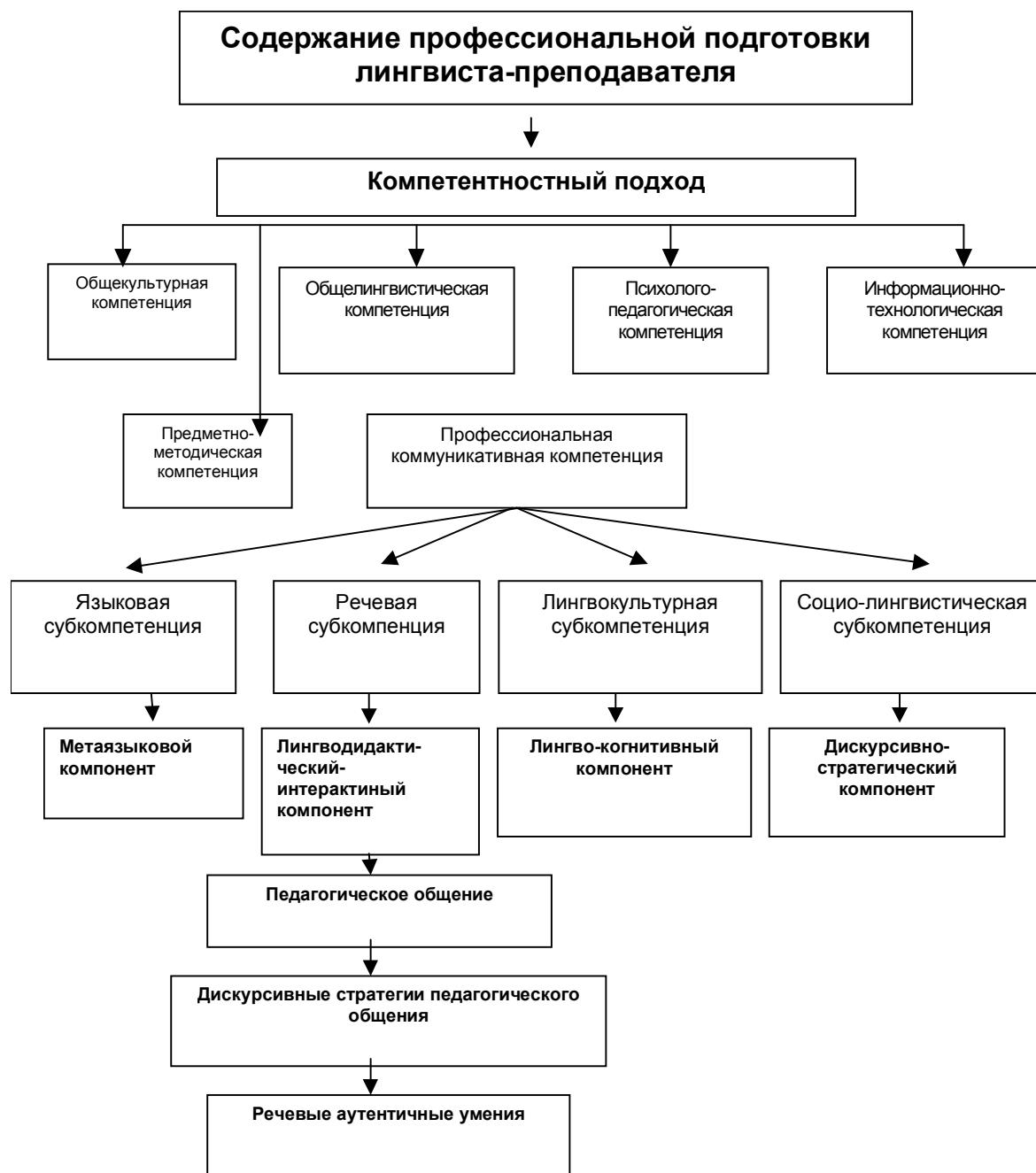


Рис. 1. Содержание профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя

говорить, что ему нравится или не нравится, проявлять симпатию или холодность. Это необходимо потому, что в языке любой человек встречается со способами выражения чувств и эмоций другого народа, а бесстрастность и равнодушие гасят интерес учащихся к преподавателю, а затем к

предмету<sup>1</sup>. Мы убеждены в том, что принцип эмоциональности в педагогическом общении на иностранном языке в большей степени зависит от преподавателя, способствует повышению интереса учащихся к иноязычной деятельности, призван побуждать учащихся к усвоению новых знаний.

Принцип лингвокультурной адекватности педагогического общения исходит из существующего лингвокультурологического подхода к лингвистическому образованию, в центре которого лежит идея взаимосвязанного изучения языка и культуры. Для лингвиста-преподавателя важной задачей является не просто сообщение определенной суммы знаний о другой культуре, а используемые им при этом усвоении представления, умения и стратегии, необходимые для раскрытия лингвокультурного потенциала явлений иноязычной культуры. Этот принцип призван развивать у учащихся способности к участию в межкультурной коммуникации с опорой на национальную культуру и аутентичность изучаемого языка.

Принцип социолингвистической валидности предполагает вербальное соответствие речевого поведения лингвиста-преподавателя социальным нормам общения носителей языка. Руководствуясь этим принципом, преподаватель должен уметь выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации, т. е. употреблять релевантные языковые средства в социальном контексте. Принцип социолингвистической валидности педагогического общения на иностранном языке подразумевает умения преподавателя включать правомерные формы приветствия, формы обращения, правила вежливости, регистры общения, характерные для преподавателя – носителя языка.

Принцип политкорректности подразумевает использование лингвистом-преподавателем таких стратегий, которые бы содержали речевые образцы, не задевающие чувства, достоинства индивидуума, его расовую и половую принадлежность, возраст, состояние здоровья, социальный статус, внешний вид, ориентирующие учащихся на политкорректное поведение в аудитории и за ее пределами, гуманистическое отношение к окружающим.

Принцип вариативности педагогического общения, который в большей степени относится к речи преподавателя, подразумевает насыщенность его речи разнообразными аутентичными дискурсивными стратегиями, включающими аутентичные речевые образцы, используемые для организации различных видов деятельности учащихся. Указанный принцип призван обеспечить разнообразие форм употребления лингвистом-преподавателем речевого материала в соответствии с целями и задачами общения, а также способствует расширению кругозора учащихся на основе аутентичности речи. Мы полагаем, перечисленные принципы являются ориентирами для реализации лингвистом-преподавателем дискурсивных стратегий.

Наблюдения за речью преподавателей в ходе педагогического эксперимента показывают, что поставленная проблема представляет особую актуальность для преподавателей иностранного языка не только в силу межъязыковой интерференции, когда речевые образцы педагогического общения на родном языке переносятся на иноязычное общение, чем нарушается принцип аутентичности речи, но и в силу того, что речь преподавателей не соответствует нормам вариативности и эмоциональной насыщенности.

Специфика иноязычной коммуникации требует наличия у студента-выпускника не только общих, но и профессионально значимых умений и навыков речевого поведения. Так как научить общению возможно только через общение, то важным для лингвиста-преподавателя является в первую очередь умение выстроить систему эффективного речевого поведения. В связи с этим на первый план выступает необходимость изучения вербального обеспечения ПО. Эта общая проблема распадается на несколько частных, одной из которых является вербальное обеспечение взаимодействия коммуникантов (лингвиста-преподавателя и учащихся) в процессе профессионального сотрудничества, которое предполагает на-

личие у преподавателя иностранных языков умений и навыков выбора адекватных коммуникативных стратегий осуществления профессионального педагогического

взаимодействия. В то же время мы устанавливаем прямую связь между адекватным выбором речевых стратегий и стилями педагогического общения (рис. 2).



**Рис. 2. Зависимость между выбором речевых стратегий и стилями педагогического общения**

Как нам представляется, выбор стратегий непосредственно обусловлен стилем педагогического общения, который и предполагает наиболее оптимальный отбор речевого материала в процессе организации преподавателем занятия на иностранном языке.

Исходя из традиционной классификации стилей общения на авторитарный, попустительский и демократический, можно утверждать, что в условиях гуманизации и демократизации взаимоотношений между преподавателем и учащимися наиболее желателен *демократический стиль*, являющийся основой эффективности взаимодействия с коллективом и каждым его членом в отдельности. Именно при таком стиле общения процесс обучения иностранному языку будет осуществляться наиболее эффективно.

При демократическом стиле общения в условиях соактивности, эмоционального комфорта, позитивных взаимоотношений основными орудиями лингвиста-преподавателя становятся не приказы, запреты, угрозы, строгое порицание (как при авторитарном стиле), а просьбы, советы, похвала, одобрение или доброжелательное порицание, инструкции приводятся в форме предложений, распоряжения и запреты – с дискуссиями. В данном контексте можно говорить о том, что выбранный нами демократический стиль общения предполагает отбор соответствующего речевого материала, которым и будет оперировать пре-

подаватель в процессе организации педагогического общения. Под речевым материалом мы имеем в виду соответствующие демократическому стилю дискурсивные стратегии, вербальное обеспечение которых может быть представлено аутентичными речевыми образцами, используемыми преподавателем в процессе организации педагогического общения.

Суммируя сказанное, мы можем представить педагогическое общение в следующей схеме (рис. 3).

Из схемы становится очевидным, что структурной единицей педагогического общения является коммуникативная стратегия (дискурсивная стратегия), содержание которой уточняется за счет речевых умений. Владение коммуникативными стратегиями на продуктивном уровне должно, по нашему мнению, составлять цель формирования лингводидактического компонента в составе профессиональной коммуникативной компетенции.

Проблема коммуникативных (дискурсивных) стратегий стала предметом специального анализа сравнительно недавно, во второй половине XX в., и на сегодняшний день является одним из интенсивно разрабатываемых направлений в лингвистике.

В нашем исследовании мы ориентируемся на следующее определение дискурсивной стратегии, предложенное Г. В. Димовой: *дискурсивная стратегия – есть проективное концептуальное видение преподавателем своего дискурсивного (речевого) по-*



Рис. 3. Схема педагогического общения

ведения, основанного на осознании путей оптимального достижения коммуникативно-педагогической цели и способов их выражения в конкретных языковых средствах.

Оптимальность достижения коммуникативно-педагогических целей зависит от степени владения преподавателем определенным набором таких языковых средств, которые отвечают предложенным нами принципам и целенаправленно формируются в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении. В нашем представлении мы соотносим функционально-организационную сторону педагогического взаимодействия и его речевой аспект (рис. 4).

Известно, что типичный урок иностранного языка состоит из следующих этапов:

I. Подготовка учащихся к учебной деятельности на иностранном языке.

II. Ознакомление с новым языковым материалом.

III. Повторение ранее пройденного и развитие всех видов речевой деятельности.

IV. Заключительный этап.

Логично предположить, что каждый этап учебной деятельности сопровождается определенными речевыми стратегиями, которые мы предлагаем объединить в несколько блоков, названных нами организационными вербально-семантическими блоками. Таким образом, мы получаем три организационных вербально-семантических блока:

1. Начало урока: подготовка учащихся к учебной деятельности на иностранном языке; мотивационная и целевая установки.

2. Основная часть урока: ознакомление с новым языковым и речевым материалом; закрепление и формирование речевых навыков и умений; повторение ранее пройденного и развитие всех видов речевой деятельности.

3. Заключительная часть урока: подведение итогов, выставление оценок, сообщение домашнего задания.

Каждый из блоков будет содержать *дискурсивные стратегии*, которые, в свою очередь, должны быть реализованы в аутентичных речевых умениях.

Наибольшую трудность в процессе педагогического общения на иностранном языке представляют лексико-грамматические конструкции, ориентированные на

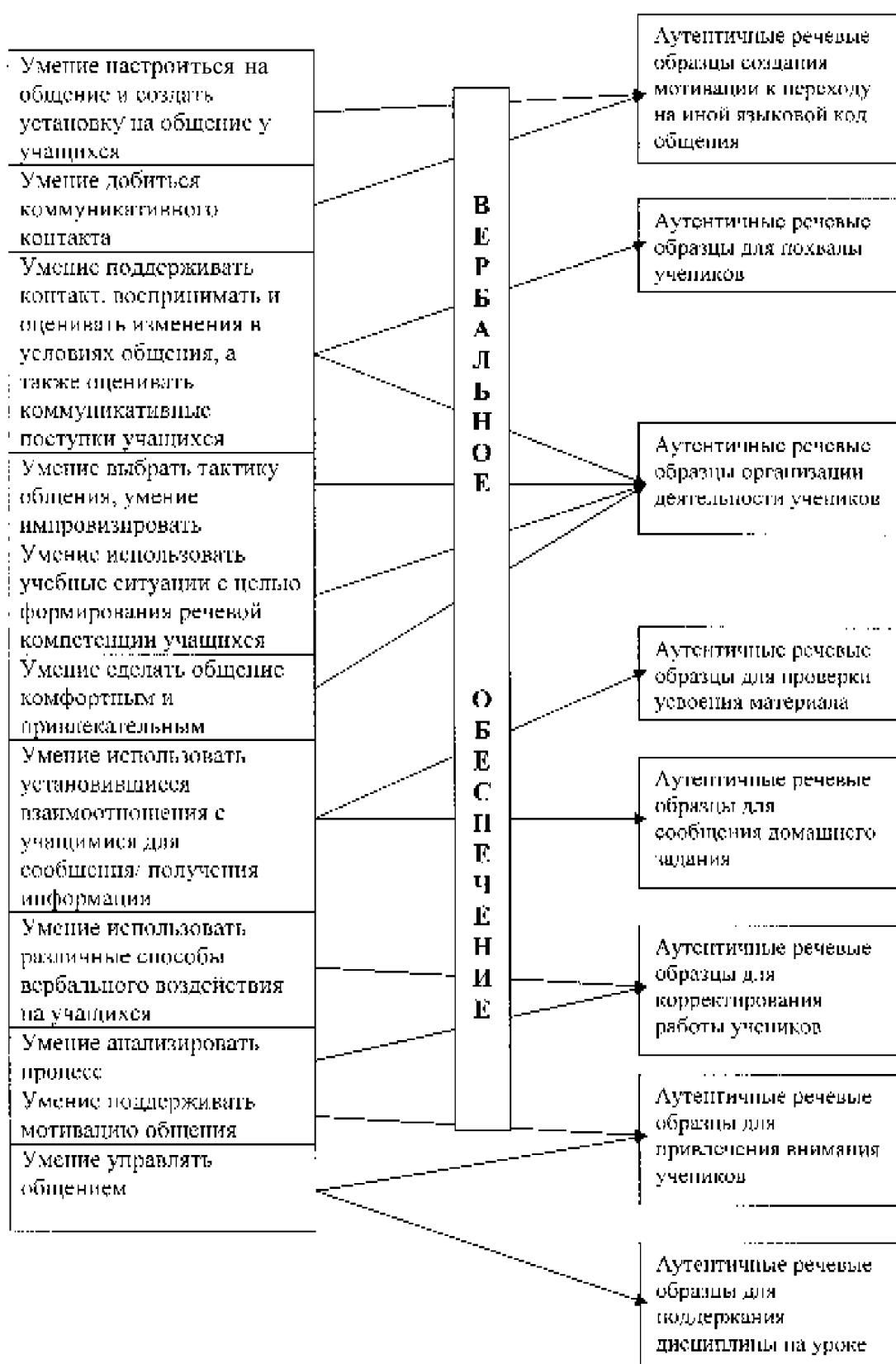


Рис. 4. Коммуникативные умения речевого общения лингвиста-преподавателя

организацию деятельности учащихся, а также экспрессивно-оценочные, способствующие определенному эмоциональному настрою.

Нельзя, конечно, с математической точностью сказать, сколько слов, выражений и других языковых единиц требуется лингвисту-преподавателю для обеспечения коммуникации в аудитории, но совершенно очевидно то, что учителю необходим осознанный подход к отбору речеповеденческих образцов и моделей, которые могут обеспечить аутентичную среду коммуникации и являться эффективным средством обучения.

Рамки статьи не позволяют нам привести разработанный нами инвенторий вербального обеспечения педагогического общения. Скажем лишь о том, что преподаватели – носители языка используют как минимум 100 слов и выражений для поощрения учащихся, тогда как преподаватели английского языка отечественных школ

(данные экспериментальных наблюдений) ограничиваются в лучшем случае пятью.

Поиски оптимальных путей реализации заявленных положений привели нас к необходимости разработки ряда педагогических технологий, которые были апробированы в ходе экспериментального обучения на базе ФРГЯ Ставропольского государственного университета. Обучение показало, что наиболее результативными технологиями формирования коммуникативных стратегий педагогического общения лингвиста – преподавателя иностранных языков являются следующие:

- контекстного обучения;
- кейс-технология;
- проектная технология;
- портфолио-технология.

Рассмотренные технологии в полной мере отвечают принципам культурообразности, регулируемости со стороны обучающегося и профессиональной направленности.

### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Хитрова В. Н. Межличностные отношения в процессе обучения иностранному языку студентов технического университета. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // <http://abiturient.ncstu.ru/Science/articles/hs/05/ped>

<sup>2</sup> Димова Г. В. Основные стратегии французского университетского педагогического дискурса. Дис. на соис. учен. степени канд. пед. наук. Иркутск, 2004.