

составе крупных полей выделяются более компактные лексико-семантические группы слов. Опираясь на полевую организацию лексической системы, популярным приемом в методике преподавания иностранных языков стало построение разного рода мыслительных карт (mind maps), словарных деревьев, «паукообразных» диаграмм (spidergrams), которые помогают студентам устанавливать связи между лексическими единицами, принадлежащими определенной подсистеме, заполнять пробелы в их знаниях о языковой реализации данной понятийной области в изучаемом языке и в итоге повышают эффективность усвоения лексики.

Подводя итог приведенным рассуждениям, необходимо еще раз подчеркнуть, что лексический подход к преподаванию иностранного языка, преобладающий в методике в настоящее время, исходит из приоритета в процессе обучения самому учащемуся и опирается на системность лексики, сочетаемость лексических единиц и контекст.

Л и т е р а т у р а

1. Иностранный язык: Учеб. программа для высш. учеб. заведений неязыковых специальностей / Сост. И.Г. Оловникова, Д.Г. Богушевич. Мн., 2001.
2. *Brieger N. Teaching Business English Handbook. York Associates Publications, 1997.*
3. *Lewis M. The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward. Language Teaching Publications, 1993.*
4. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. Bloomsbury Publishing Plc, Macmillan Publishers Limited, 2002.*
5. *Vocabulary and Language Teaching // Applied Linguistics and Language Study. London and New York: Longman, 1991.*

ОБУЧЕНИЕ КАК АКТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

*И.Э. Федотова,
доцент*

В конце XX в. преподаватель-словесник оказался в условиях качественной смены парадигмы своей деятельности. Это связано, на наш взгляд, с изменением понимания взаимодействия преподавателя и учащегося. Эти отношения определяются сейчас как партнерские. Еще на V Конгрессе МАПРЯЛ В.Г. Костомаровым было отмечено, что преподаватель должен учить так,

«чтобы внешне выглядеть лишь соучастником, партнером в процессе общения. Насколько он интереснее и авторитетнее именно как собеседник, настолько эффективнее в ходе взаимодействия вырабатываются навыки и умения» [6, с. 15].

Обучение — это акт взаимодействия обучающего и обучаемого. Об этом же говорит и Е. Пассов: «Преподаватель, если он личность и профессионал, способен быть субъектом управления. Но обучаемый — не объект, а равноправный партнер процесса общения, сущность которого — диалогичность» [10, с. 23].

Важную роль в этом процессе играет студент. Результаты обучения в большой степени зависят от его систематических усилий, мотивов и интереса к иностранному языку. Преподаватель может помочь учащемуся достичь положительных результатов. Его роль состоит в выборе оптимальных приемов формирования языковой, речевой и коммуникативной компетенций учащихся.

Субъекты партнерских взаимоотношений заслуживают равного внимания. Однако внимание исследователей больше обращено на выявление индивидуальных особенностей обучаемых, а не на психологические особенности обучающего как социальной личности. Отсюда объективно обусловленный интерес к личности преподавателя.

Именно преподаватель, на наш взгляд, играет важнейшую роль в процессе обучения, оказывает сильное влияние на эмоционально-нравственную сферу человеческой психики, способствует формированию коллектива и является главной мотивирующей основой результативной интенсификации учебного процесса. Однако исследователь В. Молчановский справедливо считает, что нет однозначного соответствия между целями преподавателя и целями учащегося, поэтому не может быть равнозначного партнерства.

Руководящая роль преподавателя в процессе педагогического управления как раз и заключается в том, чтобы правильно определить области пересечения целей преподавателей и студентов. Без относительного совпадения этих целей невозможен процесс педагогического взаимодействия, партнерского сотрудничества двух субъектов совместной деятельности. «Знание целей, средств и приемов достижения этих целей путем оптимизации процесса дает основание преподавателю на исполнение роли лидера, на определение тактики и стратегии учебного курса. Руководящая роль педагога выражается прежде всего в том, что он с самого начала учебных занятий умеет предвидеть в соответствии с поставленной перед ним целью ход учения, направ-

лять его более успешным путем и формировать у учащихся умения правильно формулировать цели учебной деятельности и целенаправленно работать» [9, с. 12]. Мы согласны с мнением исследователя Г. Воеводской, что, будучи субъектом деятельности, учащийся не является вполне самостоятельным, он не в состоянии сам «планировать свою деятельность таким образом, чтобы она приводила к реализации целей педагогической системы; он не в состоянии предвидеть весь арсенал средств для их достижения» [3, с. 11]. Представляется интересной и оправданной точка зрения В. Молчановского на идею педагогики сотрудничества. Он указывает на неоднозначность феномена сходства — различия, кооперирования — конкуренции, стремления к устойчивому равновесию при согласовании целей учащегося и преподавателя. Педагогика сотрудничества как нельзя лучше соответствует принципам гуманистической педагогики, органична для коммуникативно-деятельного обучения языку, для которого принципиально важен характер отношений, возникающих и поддерживаемых в процессе учебного общения.

Вместе с тем доминирование такого подхода, предъявление его в качестве главного ключа к решению практически всех педагогических проблем говорит о пренебрежении внутренними закономерностями функционирования педагогической системы, своеобразием функций составляющих ее компонентов, об игнорировании и нивелировке собственной, индивидуальной роли участника процесса. По мнению исследователей, некритическая абсолютизация идей педагогики сотрудничества способствует некоторому спрямлению, упрощению представлений о своеобразии и ответственности, присущих роли преподавателя.

Преподаватель всегда стремится совмещать цели, и в этом смысле партнерские отношения вполне целесообразны. Если преподаватель на пути к искомой координации целей и оказывается партнером, то ведущим. На этом пути ему приходится встречать не только содействие, но подчас и сопротивление, «сопротивление материала» [9]. Это возможное внутреннее сопротивление (инертность) учащегося предполагаемым преобразованиям: от незнания к знанию, от неумения к умению, от невладения языком к его овладению, от несформированности коммуникативной, речевой компетенций к их сформированности. Эти «очаги сопротивления» могут иметь интеллектуальную, психофизиологическую, эмоциональную и прочую природу. Исследователь Г. Воеводская дает следующее интересное определение педагогического сотрудничества: «Педагогическое сотрудничество, с точки зрения дифференцированного подхода к определе-

нию позиций участников этого сотрудничества, есть сотрудничество производителя услуг (дидактических, гуманитарных, информационных, образовательных, экспертных и др.) и потребителя этих услуг» [3, с. 18]. Преподаватели производят услугу и предлагают ее. Особенности дидактических услуг заключаются в том, что их предмет не может быть механически передан от одного субъекта к другому. Они, эти услуги, предполагают специальную деятельность (учение) по их присвоению.

Сейчас к преподавателю предъявляются более высокие требования, ибо у студентов есть возможность сравнения (телевидение, иностранные лекторы, пребывание за границей). Поэтому преподаватель должен постоянно расширять, углублять и обновлять свои знания и умения. Он должен обладать рядом специфических умений, «не исчерпываемых знанием им соответствующего предмета и выученными теоретическими положениями общей дидактики, педагогики и методики. Главное в этих требованиях — это умения, связанные с различными видами деятельности, в которые преподаватель должен уметь включать учащихся» [7, с. 580]. Уровень его профессиональной подготовки отражен в его речи. В процессе обучения важны такие межличностные отношения между преподавателем и студентом, которые сохраняли бы психическое равновесие партнеров по общению, формировали дух творчества у студентов, а познание преобразовывали бы в творческий акт. В процессе познания должны удовлетворяться творческие потребности. Убежденность педагога в огромном запасе невостребованной творческой энергии имеет большое значение. Нередко творческая активность студентов подавляется в результате недоброжелательной атмосферы, когда нетривиальный подход к явлениям, свежая мысль вызывают раздражение. Страх оказаться непонятым, униженным создает своеобразную эмоциональную блокаду. Поэтому основная задача педагога — «дать разрешение на творчество», стимулировать его. Энергия творчества должна исходить от преподавателя и передаваться студентам. Творческая личность способна заразить творческой энергией других.

Деятельность преподавателя РКИ является проявлением «трудовой активности, чрезвычайно сложной по характеру решаемых задач, относительно автономной по условиям этого труда» [9, с. 21].

Поиски различных способов повышения эффективности обучения РКИ убеждают в необходимости пересмотра понятия профессионализма с учетом не только глубочайшего знания своего предмета, но и особых творческих педагогических уме-

ний, включающих высокую степень методической компетенции и психологической эрудиции, использования на практике достижений нейрофизиологии, психолингвистики, этно- и социопсихологии, теории коммуникации и т.д.

Цели учебного предмета РКИ содержательно определяют и цели деятельности самого преподавателя. Особенности этого учебного предмета среди других и коммуникативно-деятельный подход к обучению языку выделяют в качестве ведущей, доминирующей практическую цель обучения. Эта цель состоит в обучении общению на русском языке путем формирования у учащихся коммуникативной, речевой и языковой компетенции, или, как говорили О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров — «обучение свободному, корректному и адекватному владению русским языком как иностранным» [6, с. 43].

Воспитательная цель деятельности преподавателя русского языка как иностранного обнаруживает себя в том, что он непосредственно своей личностью, стилем профессиональной деятельности, так и предметным содержанием, привлекательностью учебного взаимодействия воспитывает учащегося эстетически, формирует позитивное отношение к русскому языку, русской культуре.

При обучении иностранному (русскому языку) не стоит вопрос о манипулировании личностью учащегося. Но открыть мир ценностей, сделать его доступным и по возможности привлекательным — такое содержание воспитательной цели вполне соответствует специфике учебного предмета и корректно в контексте диалога культур.

Воспитание в рамках конкретного учебного процесса идет во многом через личность и профессионализм преподавателя. В этом смысле близка мысль Б. Матюнина, что «подлинные высокодуховные, светлые срезы воспитания осуществляются через нецелелеполагаемые, неорганизованные педагогические влияния: субъективный образ учителя, общение, самоуглубленное уединение ученика, вызванное внутренними диалогами с учителем» [8, с. 42]. Это позволяет говорить в рамках учебного предмета «РКИ» не только и не столько о специальных воспитательных действиях, но о воспитательном воздействии личности профессионала-преподавателя.

Повысилась и расширилась *профессиональная компетенция* преподавателя РКИ. Как известно, в профессиональную компетенцию преподавателя РКИ входят: коммуникативная компетенция в области преподаваемого языка; лингвистическая компетенция; методическая компетенция; страноведчес-

кая компетенция в области преподаваемого языка. Что должен знать и уметь преподаватель русского языка, чтобы успешно его преподавать? Он должен:

1) сам нормативно правильно владеть языком, знать свой предмет;

2) владеть методикой преподавания предмета;

3) обладать достаточным объемом страноведческих знаний.

Исследователь В. Молчановский дает более детальное членение, выделяя лингвистическую (включая сюда и лингвострановедение), общегуманитарную, психологическую, педагогическую, методическую и профессионально-коммуникативную компетенции, технологическую готовность, владение педагогической техникой.

Лингвистическая компетенция как ведущая предметная компетенция базируется на сформированном языковом сознании преподавателя РКИ. В качестве фундамента выступает комплекс знаний различных компетенций описания системы русского языка.

Иностранный язык при его изучении воспринимается как факт соответствующей культуры (в нашем случае русской), интерпретируемой в рамках учебного предмета в дидактических целях. При этом сам по себе учебный предмет используется как «естественный канал трансляции иностранной культуры в сознание учащихся, который помогает им приобрести систему содержательных ориентиров в познавательной, коммуникативной деятельности» [9, с. 48].

Такой подход плодотворно разрабатывается в русле лингвострановедческого (лингвокультуроведческого аспекта обучения РКИ (исследования Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Ю.Е. Прохорова, В.В. Воробьева и др.)

Подход к обучению иностранному языку с позиций диалога культур соответствует утверждающейся гуманистической парадигме образования с ее ориентацией на личность, с восприятием учащегося как активного субъекта функционирующей педагогической системы. Преподаватель помогает учащемуся обнаружить, что тот, изучая иностранный язык, не только получает широкие возможности расширить собственные представления о мире, образе жизни других людей, о новой культуре, найти то общее, что объединяет людей, говорящих на разных языках, но и на фоне чужой культуры лучше понимает своеобразие и уникальность своей национальной культуры.

Специфика учебного предмета «РКИ» проявляется на всех уровнях его структуры, в том числе и на личности самого пре-

подавателя. Известно, что профессиональная деятельность, являясь для человека в значительной степени средством самоактуализации, в свою очередь, оказывает влияние на его сознание, направленность, характер его связей с окружающим миром. Преподаватель иностранного (русского) языка в силу специфических черт учебного процесса, пожалуй, больше других оказывается погруженным в сферу аксиологического, в систему человеческих ценностей, отношений, оценок. Это связано с тем, что главным предметом и ведущим средством обучения является коммуникация, и с тем положением, которое в общественном сознании занимает культура и язык. Преподаватель в силу своего статуса выступает в роли посредника в межкультурной коммуникации, представителя изучаемой культуры.

Психологическая компетенция имеет основополагающее значение в психолого-педагогической сфере сознания преподавателя РКИ.

Говоря о психологической компетенции как о совокупности психологических знаний, необходимо отличать ее от психологической готовности преподавателя к исполнению своих функциональных обязанностей. Психологическая компетенция профессионального сознания — это прежде всего знание преподавателем психологических законов и понятий, а также владение специальными методами психологического анализа для решения задач обучения иностранному языку.

Исследователь И.А. Зимняя [5] выделяет в качестве глобальных для педагогической психологии следующие проблемы:

- 1) психология образовательной деятельности (как единства учебной и педагогической деятельности);
- 2) психология учебной деятельности и ее субъекта — обучающегося (ученика, студента);
- 3) психология педагогической деятельности (в единстве обучающего и воспитывающего воздействия) и ее субъекта (учителя, преподавателя).

Педагогическая компетенция. Общепедагогические знания и умения являются теоретической и общеметодологической основой деятельности преподавателя. О.А. Абдуллина называет в качестве наиболее существенных элементов общепедагогической подготовки преподавателя четыре крупных блока общепедагогических знаний [1]:

- 1) знание фундаментальных идей, компетенций, законов и закономерностей развития педагогических явлений;
- 2) знание ведущих педагогических теорий, основных категорий и понятий;

3) знание основополагающих фактов;

4) прикладные знания об общей методике обучения.

Сознание любого человека, приступившего к изучению иностранного языка, уже содержит некоторый набор педагогических стереотипов. Нередко этот опыт, эти традиции, эти стереотипы не совпадают с аналогичными факторами в российской или белорусской культуре. К.Д. Ушинский с некоторой даже чрезмерной абсолютизацией несходства педагогических систем писал, что у каждого народа своя собственная система воспитания, и поэтому «заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным» [11, с. 36]. Думается, что сегодня, учитывая колоссальные изменения, произошедшие в мире, значительную интегрированность современного мирового сообщества, проявляющуюся и в образовательных стандартах, вряд ли можно согласиться с этим положением К.Д. Ушинского. Однако эта проблема, обозначенная столетие назад, знакома каждому преподавателю РКИ.

Педагогические несовпадения, проявляясь в конфликтных ситуациях, могут послужить причиной несогласованности в действиях партнеров педагогического взаимодействия. К числу таких несовпадений педагогического менталитета относятся: социальный статус преподавателя в разных культурах; привычный уровень притязаний учителя и ученика; господствующий педагогический стиль (авторитарность, демократизм, либерализм, социальное партнерство и т.д.); привычный стиль общения между преподавателем и студентами и круг проблем для обсуждения; национальная предпочтительность способа ведения занятия (экстенсивный, интенсивный, игровой, степень индивидуализации и пр.); способы контроля и формы оценки учебной деятельности, отношение к санкциям и т.д.

Педагогический такт у преподавателя РКИ связан с умением профессионально точно и психологически адекватно выбирать из всего спектра приемов обучения именно те, которые в наибольшей степени соответствуют характеру учебной задачи, умело сочетать разнообразные факторы, определяющие способ решения задач обучения. Педагогический такт содействует повышению адаптационных возможностей всей педагогической системы в целом.

Особое и существенное место в структуре оценки профессионализма преподавателя занимает *методическая компетенция*.

Интеллектуальной основой этой компетенции преподавателя РКИ выступают:

знание базовых теорий, концепций, методической системы;
знание метаязыка, владение системой понятий методики преподавания РКИ;

знание литературы и источников специальной методической информации;

знание приемов, методов, способов преподавания РКИ;

знание типологии управлений, используемых при обучении РКИ в принятой методической системе;

знание учебников, программ, всей номенклатуры средств обучения РКИ.

Методические умения преподавателя РКИ — это умения решать методические задачи, которые составляют основное содержание профессиональных задач преподавателя.

Думается, что современные информационные технологии требуют от преподавателя РКИ выработки еще одной компетенции — *компьютерной*.

«Учитель-коммуникативист», по Е. Пассову, это личность, ибо «вести ученика к духовности способна только личность и она — главный ориентир нравственности, главный источник мотивации, старающийся терпеливо и бережно выращивать индивидуальность» [10, с. 12].

Л и т е р а т у р а

1. *Абдуллина О.А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1990.

2. *Анисимов О.С.* Методическая культура педагогической деятельности и мышления. М., 1991.

3. *Воеводская Г.К.* Целенаправленность в деятельности преподавателя высшей школы (на материале преподавания иностранного языка). Л., 1974.

4. *Горшкова В.В.* Проблема субъекта в педагогике. Л., 1991.

5. *Зимняя И.А.* Личностно-деятельностный подход в обучении русскому языку как иностранному // Рус. яз. за рубежом. 1985. № 5.

6. *Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д.* Учебный принцип активной коммуникативности в обучении русскому языку иностранцев (Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы) // Сб. докл. сов. делегации на V Конгрессе МАПРЯЛ. М., 1982.

7. *Леонтьев А.А.* Обучение умениям педагогического общения и проблемы подготовки преподавателей русского языка как иностранного (Теория и практика преподавания русского языка и литературы. Роль преподавателя в процессе обучения) // Сб. докл. сов. делегации на IV конгрессе МАПРЯЛ. М., 1980.

8. *Матюнин В.* Нетрадиционная педагогика. М., 1994.

9. *Молчановский В.В.* Преподаватель русского языка как иностранного. Опыт системно-функционального анализа. М., 1998.

10. *Пассов Е.И.* Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк, 1999.

11. *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1974.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ КАК СРЕДСТВО ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ И ИСТОЧНИК ПОЗНАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ

С.И. Яковлева,
доцент

Роль художественной литературы в преподавании иностранных языков неопределима. Художественный текст — это средство наблюдения за функционированием тех или иных языково-речевых явлений в реальной речи и тем самым средство овладения самим языком.

Кроме того, и что очень ценно, именно художественная литература выступает в роли лучшего посредника иной культуры, традиций и даже социально-экономических условий жизни носителей данного языка. В литературе отражен и «свой вкус эпохи», который «всегда имеет свою конкретно-социальную и конкретно-историческую основу...» [5]. В этом заключается роль литературы в лингвокультурологическом аспекте обучения иностранному языку.

Постижение иноязычного текста есть «путь преодоления скорлупы своей родной культуры, путь за границы своей родной культуры, путь к другим берегам, возвращение с которых в прежнем качестве невозможно» [4]. Человек, следуя по этому пути, изменяется, хочет он того или нет. Иными словами, художественная литература не только раскрывает перед иностранным читателем мир иной культуры, но и формирует нового человека.

Иностранец воспринимает художественный текст сквозь «скорлупу» собственной культуры. И в этом смысле он обречен на ошибки, причем не только вербального характера, но и на уровне идей, образов, сюжетов, конфликтов. Типичные ошибки, наиболее свойственные иностранцам при восприятии неродной литературы, определяются, с одной стороны, незнание менталитета и традиций другого народа, а с другой стороны, и