УДК 372.881.1: 811.11

А.А. Колесников

КАК ОБУЧАТЬ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНЫЕ РЕШЕНИЯ

Рассмотрен ряд проблем, препятствующих организации эффективного профессионально ориентированного обучения иностранному языку при подготовке студентов педагогического вуза к их будущей образовательно-коммуникативной деятельности. Предложена авторская стратегия повышения эффективности обучения в соответствии с моделью «от присвоения методического опыта к собственным методическим решениям». Рассмотрены этапы реализации данной стратегии и используемые методы обучения в рамках практического курса иностранного языка.

Ключевые слова: подготовка учителей иностранного языка; урок иностранного языка; методический опыт; учебнокоммуникативная деятельность.

Введение

Вопросы профессионально ориентированной подготовки будущих учителей иностранного языка (ИЯ) рассматривались достаточно подробно в отечественной и зарубежной методике. Несмотря на это, каждый год появляются новые (в том числе крупные) исследования в этой сфере, что свидетельствует о стабильной актуальности обсуждаемых проблем и необходимости постоянно обновлять, совершенствовать систему педагогического образования (в частности, в области языков и культур) в связи с высокой динамикой развития и преобразования самой педагогической профессии.

В настоящее время большое количество исследований посвящено компетентностной составляющей подготовки учителя ИЯ [1-4], а также развитию умений систематической профессиональной рефлексии, в том числе конструированию «профессионального автопортрета» (см., напр., [5]). Состав профессиональных компетенций учителя ИЯ достаточно подробно описан в отечественных и зарубежных исследованиях. Так, в работе К.С. Махмурян рассматриваются общекультурная, психолого-педагогическая, социальная, управленческая, информационно-коммуникационная, филологическая, коммуникативная компетенции [2]. Похожий состав компетенций предлагают авторы пособия «Основы методики обучения иностранным языкам», добавляя лингводидактическую и методическую компетенции [6] (которые, на наш взгляд, было бы целесообразно объединить). Р. Ланкер выделяет предметную, дидактическую (методическую), организационно-учебную, личностную (Selbstkompetenz) компетенции, способности к речевому взаимодействию (Gesprächskompetenz) и способности к выстраиванию отношений (Beziehungskompetenz) [3. С. 7].

Анализ показывает, что основное внимание исследователей обоснованно концентрируется на методической компетенции, которая в известной степени интегрирует элементы других названных компетенций. Отечественные ученые выделяют в составе данного конструкта проектировочный, гностический, конструктивно- и информационно-технологический, коммуникативно-организаторский и обучающий, коррекционно- и рефлексивно-гностический компоненты [1]. В зарубежных моделях представлены похожие

(если не по названию, то по сути) составляющие: диагностическая, оценочная, воспитательная, личностносоциальная, компетенция саморазвития и пр. [4]. Этот далеко не полный перечень дает представление о широком спектре профессиональных способностей и качеств, которыми должны овладеть студенты за вреобучения. Дисциплины психолого-педагогического цикла несут особую ответственность за освоение студентами большинством профессиональных педагогических компетенций, однако, как свидетельствует практика, часто эти (преимущественно теоретические) дисциплины способны сформировать лишь когнитивную основу профессиональных представлений обучающегося. Лекции и семинары по методике, обеспечивающие формирование методической компетенции, на практике позволяют вывести студента только на начальные уровни готовности к образовательной деятельности, что, конечно, нельзя считать достаточным. Одновременно с этим практически все методисты едины во мнении, что обучение иностранным языкам будущих учителей должно быть профессионально ориентированным: ведь именно собственный учебный опыт мы чаще всего используем при обучении других. Если выстраивать обучение студентов в виде моделей их будущей педагогической (коммуникативно-образовательной) деятельности, мы получим дополнительный мощный ресурс формирования большинства компонентов методической и ряда других профессиональных компетенций через учебнокоммуникативную практику. Если же мы обучаем ИЯ будущих учителей так же, как, например, лингвистов или переводчиков, или же с использованием устаревших методик (скажем, грамматико-переводного метода, который до сих пор популярен в вузах), то даже прекрасно организованный курс методики не сможет радикально исправить ситуацию. Человеку свойственно воспроизводить образцы поведения, поэтому многие студенты последуют примеру своих преподавателей, а не словам лектора-методиста или педагога.

Сказанное является едва ли не азбучной истиной; вместе с тем, даже несмотря на наличие соответствующих научных исследований, практика обучения ИЯ в педагогических вузах в подавляющем большинстве случаев не ориентирована на поддержание формирования методической компетенции. Такой вывод сделан нами на основе анализа ситуации с преподавани-

ем дисциплины «ИЯ» на четырех педагогических отделениях / факультетах в вузах Москвы и Рязани. С чем это связано? Думается, можно выделить следующие факторы, препятствующие профессионально ориентированной организации практического курса ИЯ в педвузе. Во-первых, до сих пор отсутствуют фундаментальные научные исследования, в которых было бы представлено обоснование целостной системы обучения иностранным языкам студентов педагогического вуза. Насколько нам известно, исследуются лишь отдельные элементы этой системы (цели и содержание обучения, организация учебного процесса и пр.), однако взятые по отдельности они не дают общей непротиворечивой картины. В этой же связи до настоящего времени отсутствуют прошедшие массовую апробацию и хорошо зарекомендовавшие себя в большинстве вузов научно обоснованные рабочие программы по дисциплине «ИЯ» с профессионально ориентированным педагогическим уклоном. Вторая проблема заключается в отсутствии учебного пособия по обучению ИЯ будущих учителей. Очевидно, что разработка такого пособия возможна лишь после обоснования системы обучения. Третий сдерживающий фактор – это отсутствие готовности самих преподавателей к планированию занятий с использованием особых приемов, форм и содержания, что, в свою очередь, обусловлено двумя предыдущими факторами, а также отсутствием специальных курсов повышения квалификации по методике обучения ИЯ именно студентов-педагогов.

Заявленные проблемы, как отмечалось, носят фундаментальный характер, и данная статья не претендует на их всестороннее исследование. Вместе с тем опора на ряд дидактических и методических научных концепций, названных ниже, и переосмысление в их свете опыта коллег-преподавателей языковых дисциплин и методики, а также собственного пятнадцатилетнего опыта работы в двух педагогических вузах одновременно в качестве преподавателя немецкого языка и методики позволяют автору сделать ряд обобщений и предложить в качестве дискуссии некоторые решения, апробированные на практике. Эти решения имеют целью постепенное объединение образовательных задач дисциплины «ИЯ» в рамках вуза и профессиональной задачи формирования методической компетенции студентов. Полагаем, описание данного опыта будет в определенной степени способствовать преодолению третьей из названных выше трудностей.

Методология

Представленная в нашем исследовании модель обучения опирается на идеи контекстного обучения: уточненные принципы (личностно-смысловое включение студента в будущую профессиональную деятельность, последовательное моделирование содержания, форм и условий профессиональной деятельности, проблемность содержания, адекватность форм организации обучения ИЯ целям и содержанию методической и педагогической деятельности и др.), проблемный подход к отбору содержания обучения ИЯ

будущих учителей, актуализацию ряда обучающих моделей, позволяющих осуществить переход от учебной к «квазипрофессиональной» (А.А. Вербицкий) деятельности в рамках практического курса ИЯ [7. С. 123-145]. Исследование в значительной степени опирается на разработанные нами ранее положения методики профориентационного обучения иностранному языку: в частности, на принцип компетентностной корреляции и интеграции, а также на метод поэтапного моделирования профессиональных ситуа-Bo взаимосвязи c контекстнопрофориентационным актуализируется и деятельностно-продуктивный характер обучения ИЯ [9], заключающийся в необходимости получения личностно и (в нашем случае) профессионально значимого продукта в виде как когнитивных приращений (осознания специфики учебного процесса, его компонентов, характеристик и пр.), так и конкретных методических действий студентов. Мы также принимали во внимание принцип поэтапного обучения (межкультурному) общению студентов-бакалавров языкового вуза: от лингвистической интерпретации к продуктивной коммуникации в рамках ситуативных контекстов с учетом постепенного развития внутренней мотивации, самостоятельности, умений сотрудничества (социальной компетенции) [10].

Исследование и результаты

В самом общем виде предлагаемая нами модель обучения ИЯ студентов-бакалавров направления «Педагогическое образование» представляет собой следующую формулу: от присвоения опыта преподавания к самостоятельным методическим решениям при изучении дисциплины «Иностранный язык». Данная модель предполагает двухэтапную реализацию. Рассмотрим подробнее эти этапы.

На первом этапе, который соответствует первым двум годам обучения на языковом педагогическом факультете, организуется преимущественно аналитическая работа студентов, нацеленная на осмысление преподавательской практики. В качестве «методического образца» выступает непосредственно преподаватель данной группы. Отдельно отметим, что на этой ступени обучения студенты еще не изучают методику как отдельную дисциплину. В рамках описываемого периода при обучении ИЯ особое внимание уделяется таким приемам, как демонстрация методов и моделей учебного процесса непосредственно через практическое обучение языку, аналитические обсуждения со студентами элементов занятия, рефлексия.

Важным условием является моделирование на практическом занятии по ИЯ отдельных структурных элементов и некоторых технологических особенностей школьного урока. Такое моделирование должно опираться на принцип сознательности: студентам необходимо осознавать смысл моделируемых явлений, которые затем будут перенесены в их преподавательскую практику. Приведем наиболее показательные, на наш взгляд, примеры.

1. Осуществление индивидуализированного целеполагания, планирования и самооценивания (рефлексии). Современный урок нацелен на развитие регулятивных учебных действий учащихся. Ученик должен продемонстрировать способность и готовность к индивидуализации цели занятия, т.е. уметь определять личностно значимые (конкретно для него) задачи в рамках общей цели, а также планировать наиболее оптимальный для него путь решения этих задач и осуществлять самоконтроль. На занятиях со студентами мы используем разработанные нами карты целеполагания и планирования, общая структура которых может быть перенесена в контекст обучения ИЯ в 8-9-х и 10-11-х классах школы. Приступая к изучению новой темы, мы предлагаем студентам ознакомиться с предстоящими видами деятельности, зафиксированными в «карте», и выбрать / отметить те из них, которые представляют для того или иного студента особый интерес (см. столбик «Это меня особенно интересует», таблица). Обычно обучающиеся должны выделить в карте 1-2 вида деятельности. При этом имеется в виду, что, выбирая тот или иной вид активности, студент тем самым берет на себя дополнительные обязательства, заключающиеся в необходимости индивидуального вклада: подготовки авторской презентации, аудио- или видеоподкаста и пр. Помимо этого, студенты добавляют несколько индивидуальных целей (обычно 1-2), связанных с данной темой, определяют план достижения и ожидаемые результаты. Далее, в ходе учебного процесса, студенты фиксируют достижение общих и индивидуальных целей и осуществляют самооценивание (в том числе тех результатов, которые получены в соответствии с дополнительными обязательствами). В конце темы преподаватель просматривает карты, проводит консультации, вносит в карту рекомендации для студента. Один из примерных вариантов данной карты (по теме «Система образования») представлен в таблице. Карта составляется на изучаемом языке.

Карта целеполагания

Таблица

Учебная цель	Это я уже умею	Это меня особенно интересует	Цель достигнута	Мой авторский вклад (самооценка)	Комментарий (со стороны преподавателя)
Уметь объяснять структуру образовательных систем в Германии и России					
Разбираться в отечественных и зарубежных образовательных документах, уметь их сравнивать					
Уметь рассказывать о видах социальной активности учащихся Германии и России, приводить примеры					
Уметь анализировать проблемы образовательных систем					
Уметь анализировать и интерпретировать художественный фильм на тему «Образование»					
Уметь анализировать и интерпретировать научно-популярный фильм / телепередачу на тему «Образование»					
Уметь проводить презентацию и осуществлять критическую аналитику интернет-ресурсов (включая блогосферу) на тему «Образование»					
Уметь участвовать в дебатах по проблемам образовательной системы					
Уметь представить и обосновать прогноз развития образовательных систем					
Индивидуальная цель:					
Индивидуальная цель:					

Реализация регулятивных действий также должна быть направлена на демонстрацию студентам возможностей сочетания, взаимодействия аудиторного, внеаудиторного и самостоятельного типов работы. Для этого есть несколько способов; остановимся здесь на одном из них. Это способ организации самостоятельной учебной деятельности, который в немецкой / европейской лингводидактике называется «Wochenplanarbeit» («Недельный план работы») [11]. Преподаватель готовит дополнительные материалы в рамках изучаемой темы, над которыми студенты будут самостоятельно работать в течение одной или двух недель. Данный «план» включает в себя три блока заданий. Первый — это обязательные задания, второй — факультативные, из которых студент вы-

бирает как минимум одно, и третий — индивидуальные (студент в рамках консультации с преподавателем самостоятельно определяет свое индивидуальное задание). Форма отчетности по заданию жестко задается только в первом блоке; во втором и третьем студент определяет ее самостоятельно. Кроме того, студенты сами планируют форму выполнения заданий: они могут работать индивидуально, в паре или мини-группе. В последних двух случаях должна быть распределена степень ответственности между студентами в рамках консультации с преподавателем. Далее студенты устанавливают сроки выполнения заданий и определяют (совместно с преподавателем) форму презентации своих индивидуальных результатов на занятии.

Таким образом, студенты знакомятся с возможными стратегиями учебной автономии, которые в дальнейшем смогут перенести в контекст работы со школьниками.

2. Обучение языковым средствам. Студентам необходимо продемонстрировать способы работы, направленные на овладение лексической, грамматической и фонетической сторонами речи. При этом следует учитывать обновленные требования полилингвального / поликультурного подхода, заявленного в новой версии «Общеевропейских компетенций» [12]. С помощью лексических упражнений, дополняемых краткими методическими пояснениями со стороны преподавателя, происходит знакомство студентов с переводными и беспереводными способами семантизации, разнообразными лексическими играми, стратегиями присвоения лексической единицы. Аналогичным образом осуществляется обучение грамматике, где в качестве дополнительной методической задачи выступает знакомство студентов с индуктивным и дедуктивным подходами к овладению грамматическими средствами. Фонетические упражнения, в свою очередь, должны продемонстрировать особенности организации обучения произношению на начальной, средней и старшей ступенях школьного образования: от отдельного звука и дифференциации звуков в словах до отработки интонационных моделей в условно-речевых упражнениях (например, согласитесь или не согласитесь с утверждениями, выразите убежденность или сомнение в сказанном и пр.). Названные группы упражнений, где помимо учебной задачи (напр.: на основе иллюстрации определите значение слов и выражений) также реализуется дополнительная методическая задача благодаря краткому комментарию, дополнительному вопросу (какой способ семантизации лексики использован в данном случае?), предлагаем называть *учебно*методическими.

Наряду с представленным традиционным набором используются также упражнения, демонстрирующие студентам способы развития полилингвального репертуара и полилингвальной эрудиции учащихся [12]. Приведем некоторые примеры:

- 1) Межъязыковые лексические сопоставления. Дополните следующие закономерности и приведите примеры:
- русские заимствованные слова на «-ция» имеют в итальянских аналогах (схожий) корень и часто заканчиваются на -(zione) (инновация innovazione, эмоция emozione, нация nazione);
- русские заимствованные слова на -(<u>ический</u>), (<u>ичный</u>) в итальянских аналогах часто заканчиваются на -ico (романтичный romantico, аналитический analitico) и т.д.
- 2) Межъязыковой словообразовательный анализ. Проанализируйте модели словообразования, используемые в немецком языке при заимствовании существительных и глаголов из английского.
- 3) Межъязыковые сопоставления устойчивых конструкций. Какие эквиваленты английской конструкции «there is / are» имеются а) в немецком (es gibt), б) французском (il y a), в) итальянском (c'è)

языках? Какие обнаруживаются сходства и различия в их составе и сферах употребления? Приведите примеры, сравнив использование данных конструкций в утвердительных и отрицательных предложениях.

- 4) Межъязыковые грамматические сопоставления. Прокомментируйте сходства и различия в образовании и употреблении времен Present Perfect (английский язык) и Perfekt (немецкий язык).
- 5) Лингвокультуроведческие сопоставления, предполагающие сравнение типичных ассоциаций, возникающих у представителей разных культур в связи с определенным понятием, специфики понимания тех или иных концептов в разных культурах. Например: какие типичные ассоциации вызовет слово «фрукт» у: а) носителя русского языка, проживающего в России (яблоко); б) жителя США (апельсин); в) жителя Евросоюза (нет определенного образа, возникает обобщенный образ разных фруктов).

– и т.д.

- 3. Демонстрация активизирующих форм, приемов и технологий организации коммуникативной деятельности. Важной задачей является формирование у студентов представления о том, как развивать речевые умения учащихся, ориентируясь на виды и формы социально-коммуникативной деятельности. Это означает, что занятие по иностранному языку обязательно должно характеризоваться вариативностью форм и методов, причем ведущую роль должны играть так называемые активизирующие способы организации работы. Активизация осуществляется посредством личностно значимого и проблемного содержания обучения, кооперативных форм обучения, актуализации стратегий учебной автономии, ориентации на продуктивную деятельность, использования открытого формата занятий (т.е. такого формата, который позволяет обучающимся в рамках занятия построить индивидуальный образовательный маршрут, например с помощью перечисленных далее способов организации учебного процесса) [13]. Названные факторы обусловливают приоритет таких видов работы, как, например, кооперативное чтение, «работа на станциях», «прогулка по классу» («mingling activities» / «Klassenspaziergang»), кооперативное и ситуативное письмо, «вихревые группы», «коммуникативная салфетка», «зигзаг-дебаты», которые подробно описаны в методической литературе, в том числе в наших работах.
- 4. Особое место в этом списке занимает методическая рефлексия. Все описанные выше формы, приемы и технологии работы следует не просто использовать в процессе обучения студентов, но и ориентировать обучающихся на методическое осознание форм и способов организации занятия. Для этого после каждого введенного методически ценного факта преподаватель должен обратить на него внимание студентов, зафиксировать его название (мы это делаем на русском и иностранном языках), обсудить его задачи и функции на определенном этапе обучения, зафиксировать (по возможности, на иностранном языке) его описание и (или) инструкцию. Помимо этого, студентам полезно вести «методические дневники». Такой

дневник может состоять из трех частей. Первая представляет собой методический глоссарий, содержащий, например, такие разделы, как «Формы работы» («Sozialformen»), «Приемы и технологии работы» («Arbeitsformen»), «Разное» («Sonstiges»). Во второй части студенты фиксируют свои методические наблюдения, критически оценивают те или иные методические факты и решения. В зависимости от уровня владения языком это можно делать как на иностранном, так и на русском языке. Третья часть - это «Профессиональный автопортрет». Существует несколько форматов такого «автопортрета»; один из весьма удачных представлен в работе [5]. Он состоит из трех основных частей: «Преподаватель» («Lehrende»), «Занятие» («Unterricht») и «Учащийся» («Lernende»). В каждом разделе дано начало рефлексивных фраз, которые студент должен самостоятельно закончить с учетом профессионально-педагогических взглядов. Например, Lehrende: Meine Hauptaufgabe besteht darin...; Unterrichten bedeutet für mich...; Auf jeden Fall muss ich als Lehrkraft...; Auf keinen Fall darf ich als Lehrkraft...; Unterricht: Für einen guten Unterricht ist es wichtig, dass..; Ich halte viel / überhaupt nichts von...; Ich bemühe mich im Unterricht immer...; Lernende: Lernende sollten vor allem...; Am besten lernen die Schüler Deutsch, wenn sie...; Ich erwarte von den Lernenden... и др. [5. S. 27]. Студентам следует периодически обращаться к заполнению данного «автопортрета»: в идеальном случае, один раз в семестр, каждый раз вписывая ответы, которые они считают верными на данный момент. Таким образом, они получают возможность проследить развитие своей профессиональной личности.

Следует отметить, что граница между первым и вторым этапами описываемой модели обучения достаточно условна. Названные нами методы работы сохраняют актуальность и на втором этапе, но акценты смещаются на новые способы организации учебного процесса, о чем речь пойдет далее.

Итак, второй этап методически ориентированного обучения ИЯ включает в себя 3–4-е курсы. Это период, когда студенты уже освоили многие психологопедагогические дисциплины, изучают методику обучения ИЯ как особую дисциплину и должны обладать уже достаточно высоким уровнем языковой подготовки. В связи с этим на данном этапе мы постепенно переходим к организации продуктивной учебнометодической иноязычной деятельности. Опыт работы со студентами позволил выделить три основных способа методически ориентированного обучения.

1. Модификация аутентичных (вузовских) материалов для разных возрастных групп школьников. Предусматриваются задания, которые нацеливают студентов на видоизменение материалов (текстов, упражнений и пр.), используемых на вузовских занятиях по практическому курсу ИЯ, таким образом, чтобы получившийся методический продукт (как правило, фрагмент конспекта школьного урока, последовательность упражнений и т.п.) соответствовал требованиям к организации обучения ИЯ в определенном классе или на определенной ступени обучения. В рамках данного способа актуализируется предше-

ствующий рецептивный методический опыт студентов. Осуществляется методическая тренировка в организации регулятивных действий учащихся, учебных действий с языковыми средствами и способов моделирования коммуникативной деятельности. Принципиально важно, что студенты при подготовке материалов должны учитывать закономерности обучения ИЯ на данном этапе, а значит, опираться на приобретенные психологические и методические знания. Как показывает практика, такой способ работы наиболее удобно и эффективно использовать в рамках организации индивидуального чтения студентов. В этом случае на основе фрагмента художественного текста студенты проектируют последовательность упражнений для работы над языковым материалом, интерпретации содержания и выхода в коммуникативную ситуацию, учитывая возраст школьников и изучаемую тему. Выполнение заданий может осуществляться в паре или микрогруппе, а результат презентуется всей учебной группе с последующим обсуждением.

- 2. Условная «профессиональная проба». В рамках этого блока предполагается не только разработка, но и проведение собственного занятия (чаще его фрагмента). Предусматриваются методические задания, предполагающие тесное сотрудничество преподавателя и студента. Преподаватель заранее определяет те разделы, в рамках которых студенты смогут подготовить собственные разработки. Далее осуществляется распределение заданий и устанавливается график консультаций. На консультации преподаватель объясняет студенту содержание предстоящей работы, студент высказывает свои предложения относительно способов ее организации, преподаватель, в случае необходимости, предлагает свое понимание, после чего происходит обсуждение. Темы целесообразно распределять между студентами с учетом их интересов: в этом случае, как свидетельствует опыт, обучающиеся лучше мотивированы и выполняют задание с большим творчеством. Занятия (или фрагменты) проводятся студентами в их же группе, в некоторых случаях - в параллельных группах, если позволяет расписание и существует договоренность между преподавателями. Конечно, данный тип заданий можно лишь условно назвать профессиональной пробой, однако несомненным плюсом являются широкие возможности для методических экспериментов, которые в таком объеме редко предоставляются студентам даже на педагогической практике.
- 3. Проектная учебно-методическая деятельность. Каждая тема практического курса ИЯ заканчивается презентацией результатов проекта с использованием мультимедийных аудиовизуальных средств. Новым требованием к иноязычным проектам на данном этапе является обязательное наличие методического компонента, включающего в себя фазы ознакомления, тренировки и (или) практики, рефлексии. Таким образом, студенты не только демонстрируют результаты своей творческой продуктивной деятельности, но и вовлекают в обучающее взаимодействие своих сокурсников. Например, проект по теме «Umweltschutz» («Защита окружающей среды»), посвященный проблеме раздельного сбора мусора в Германии и России, может быть представлен следую-

щим образом. Студенты знакомят своих одногруппников с правилами раздельного сбора мусора, представляют на слайдах типологию мусорных контейнеров в городах Германии. У слушающих студентов имеются рабочие листы, где объясняются новые лексические единицы и слова-реалии, используемые в презентации. Далее проектная команда предлагает выполнить одно или несколько небольших упражнений: например, соотнести разные вещи с типами контейнеров, куда их следует выбрасывать. После этого демонстрируется небольшой фрагмент передачи, в которой рассказывается о проблеме загрязнения определенного региона или города в Германии и как она решается. На основе данного фрагмента выполняются упражнения (одно-два), которые предложены в рабочих листах. Далее проектная команда предлагает остальным студентам, воспользовавшись интернетом, найти информацию о раздельном сборе мусора в родном городе. Студенты кратко сообщают о результатах на немецком языке, после чего проектная команда демонстрирует ту информацию (уже более подробно, с иллюстрациями, статистикой и пр.), которую удалось обнаружить им. Организуется совместная дискуссия о перспективах решения проблемы раздельного сбора мусора в нашей стране, по завершении которой каждый студент кратко сообщает о своих выводах и наиболее интересных фактах, которые он узнал из материалов своих сокурсников. Так организуется рефлексия.

Заключение

Итак, в данной статье на основе обобщения авторского преподавательского опыта и практики через призму концепций контекстного, профориентационного и продуктивного обучения ИЯ была предложена новая модель методически ориентированного обучения иностранным языкам в языковом педагогическом вузе, затрагивающая весь период высшего педагогического образования. Обоснована стратегия поэтапного усиления специализации обучения ИЯ студентов-педагогов, поддержания формирования методической компетенции на всех этапах обучения ИЯ в вузе в соответствии с формулой «от присвоения методического опыта к собственным методическим решениям». Двухэтапная реализация этой модели предполагает на первом этапе аналитическую работу студентов, нацеленную на осмысление преподавательской практики, а на втором - переход к организации продуктивной методически ориентированной иноязычной деятельности. Думается, описанные здесь решения могут послужить поводом для научно-практической дискуссии и дальнейшей оптимизации предложенной стратегии, что, в свою очередь, будет способствовать и решению других проблем, обозначенных в начале статьи.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Языкова Н.В. Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете: истоки, опыт, проблемы, перспективы // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования : материалы междунар. конф. М.: МГПУ, 2017. С. 14—23.
- 2. Махмурян К.С. Теоретико-методические основы ускоренной подготовки учителя иностранного языка в условиях дополнительного образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 421 с.
- 3. Schocker-von Ditfurth M. Unterricht verstehen. Medienpaket zur Förderung reflektierter Unterrichtspraxis. Modul 1: Erfahrungswissen reflektieren und den eigenen Unterricht weiterentwickeln. München: Goethe-Institut, 2002. 92 S.
- 4. Hallet W. Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. Stuttgart: Klett, 2006. 183 S.
- 5. Schart M., Legutke M. DLL 01: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. München: Klett-Langenscheidt, 2012. 199 S.
- 6. Основы методики обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова [и др.]. М.: Кнорус, 2018. 390 с.
- 7. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2015. 336 с.
- 8. Колесников А.А. Научные основы профориентационного обучения иностранным языкам в системе непрерывного филологического образования. Рязань: Рязан. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2016. 428 с.
- 9. Коряковцева Н.Ф. Продуктивное языковое образование как реализация развивающей образовательной парадигмы // Иностранные языки в школе. 2018. № 2. С. 2–10.
- 10. Суйская В.С. Технологии обучения бакалавров межкультурному диалоговому общению // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2013. № 4. С. 164–166.
- 11. Vaupel D. Das Wochenplanbuch für die Sekundarstufe Schritte zum selbständigen Lernen. Weinheim, Basel: Beltz, 1998. 175 S.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe, 2018. URL: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989
- 13. Thomson K. Schüleraktivierung // Englisch Methodik / Ch. Lütge (Hrsg.). Berlin: Cornelsen, 2014. S. 177–201.

Статья представлена научной редакцией «Педагогика» 18 августа 2020 г.

Foreign Language Classes in a Pedagogical University: Topical Problems and Possible Solutions

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal, 2021, 462, 202–208.

DOI: 10.17223/15617793/462/24

Andrei A. Kolesnikov, Ryazan State University named for S.A. Yesenin (Ryazan, Russian Federation); Moscow City University (Moscow, Russian Federation). E-mail: kolesnikow@list.ru

Keywords: teacher's training; foreign language classes; didactic experience acquisition; educational-communicative activities of students.

The article discusses a new strategy of professionally-directed (didactic-oriented) foreign language teaching to students of a language pedagogical university (future teachers of a foreign language). The study analyses the components of the teacher's methodological (linguodidactic) competence, revealing a number of problems concerning their formation in a pedagogical university, as well as showing the dependence of their development on the intensity of their actualisation in the Foreign Language Practice discipline. The article identifies several factors hindering the formation of the linguodidactic competence within foreign language classes. In order to overcome these negative factors, the article offers a new model of teaching foreign languages, described in the formula

"from the acquisition of didactic experience to one's own educative decisions". The methodology of this model is based on two interrelated methods: contextual teaching and vocation-focused foreign languages teaching, as well as related methods for organizing productive teaching of a foreign language. The model mentioned above assumes a two-stage implementation. At the first stage, analytical work of students is organized. Its aim is to understand and analyse the teaching practice. An important condition is the modelling of basic structural elements and some procedural features of a school lesson while organising university foreign language classes. Particular attention is paid to the implementation of individualised goal-setting, planning and self-assessment (reflection), demonstration of lexis, grammar and phonetics mastering, of active forms and techniques for organising communicative activities, methodological reflection. At the first stage, university students are also offered some methodological tools (for example, goal-setting maps and maps for academic work planning, etc.), which can be used in teaching foreign languages at school. When organising the educational process, much attention is paid to the awareness of methodological facts, phenomena, patterns. Therefore, a new type of exercises (educational-methodological) has been proposed. In addition to an educational task, these exercises contain a methodological task in form of a short comment, an additional question, etc. At the second stage, there is a transition to the organising of a productive methodologically oriented foreign language activity. Three main methods of methodologically oriented teaching are distinguished: modification of authentic (university) materials for different age groups of schoolchildren, conventional "professional test", and project educational-methodological activity. In conclusion, the main results of the study are summarised.

REFERENCES

- Yazykova, N.V. (2017) [Formation of methodological competence of a foreign language teacher at the university: Origins, experience, problems, prospects]. Professional 'noe stanovlenie uchitelya inostrannogo yazyka v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya [Professional formation of a foreign language teacher in the system of pedagogical education]. Proceedings of the International Conference. Moscow: Moscow State Pedagogical University. pp. 14–23. (In Russian).
- Makhmuryan, K.S. (2009) Teoretiko-metodicheskie osnovy uskorennoy podgotovki uchitelya inostrannogo yazyka v usloviyakh dopolnitel'nogo
 obrazovaniya [Theoretical and methodological foundations of accelerated training of a foreign language teacher in conditions of additional education]. Pedagogy Dr. Diss. Moscow.
- 3. Schocker-von Ditfurth, M. (2002) *Unterricht verstehen. Medienpaket zur Förderung reflektierter Unterrichtspraxis*. Modul 1: Erfahrungswissen reflektieren und den eigenen Unterricht weiterentwickeln. München: Goethe-Institut.
- 4. Hallet, W. (2006) Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. Stuttgart: Klett.
- 5. Schart, M. & Legutke, M. (2012) DLL 01: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. München: Klett-Langenscheidt.
- Gal'skova, N.D. et al. (2018) Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam [Fundamentals of methods of teaching foreign languages]. Moscow: Knorus.
- 7. Verbitskiy, A.A. & Larionova, O.G. (2015) *Lichnostnyy i kompetentnostnyy podkhody v obrazovanii: problemy integratsii* [Personality- and competence-based approaches in education: Problems of integration]. Moscow: Logos.
- 8. Kolesnikov, A.A. (2016) Nauchnye osnovy proforientatsionnogo obucheniya inostrannym yazykam v sisteme nepreryvnogo filologicheskogo obrazovaniya [Academic bases of vocational guidance teaching foreign languages in the system of continuous philological education]. Ryazan: Ryazan State University.
- 9. Koryakovtseva, N.F. (2018) Produktivnoe yazykovoe obrazovanie kak realizatsiya razvivayushchey obrazovatel'noy paradigmy [Productive language education as the implementation of a developing educational paradigm]. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2. pp. 2–10.
- 10. Suyskaya, V.S. (2013) Tekhnologii obucheniya bakalavrov mezhkul'turnomu dialogovomu obshcheniyu [Technologies for teaching bachelors in intercultural dialogue communication]. Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki Humanities, Social-Economic and Social Sciences. 4. pp. 164–166.
- 11. Vaupel, D. (1998) Das Wochenplanbuch für die Sekundarstufe Schritte zum selbständigen Lernen. Weinheim, Basel: Beltz.
- 12. Council of Europe. (2018) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe. [Online] Available from: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989
- 13. Thomson, K. (2014) Schüleraktivierung. In: Lütge, Ch. (Hrsg.) Englisch Methodik. Berlin: Cornelsen. pp. 177-201.

Received: 18 August 2020