

Нам представляется, что высокий эмоциональный уровень у обучающихся на занятиях по иностранному языку позволит создать ролевое общение через учебные ситуации ролевого поведения. Общеизвестно, что учебная речевая ситуация ролевого поведения является важным средством активизации устно-речевой деятельности обучающихся на уроках иностранного языка.

Прежде всего, учебная ситуация должна быть адекватна реальной ситуации общения на иностранном языке и вызывать у слушателя интерес к общению, стимулируя мотивацию учения. Таким образом, преподавателю иностранного языка необходимо организовывать ситуативно-ролевое общение в учебных целях как важного резерва повышения эффективности обучения и научения взрослых, в нашем случае преподавателей неязыковых кафедр университета.

Постановка непосредственных коммуникативных задач для обсуждения, отрыв от реальных условий общения не побуждают обучающихся к речевой деятельности на иностранном языке. Практическая же направленность ролевого общения позволяет легче преодолеть искусственный характер иноязычного речевого общения в учебных условиях.

Ролевое общение применительно к иностранному языку принимает форму ролевой игры через использование языковых средств в речевой деятельности, а это в итоге приводит к их полноценному усвоению. Для успешного протекания ролевого общения, кроме тщательного отбора ситуаций ролевого поведения, нужно иметь четкое представление о такой особенности учебной роли, как то, что она побуждает обучающегося к самостоятельному продуцированию высказывания, определяя также модальность последнего.

Проведение каждой ролевой игры требует тщательной ее подготовки. Практический опыт показывает, что для успешного проведения ролевой игры необходима разработка более детального плана ее подготовки и проведения.

1. Подготовительный этап:

а) в аудитории – знакомство с ролевой ситуацией, определение задачи, отбор языкового (лексико-грамматического) и речевого материала, разработка сценария игры, распределение ролей между участникам иг-

ры, тренировка языковых единиц и грамматических структур в аудитории;

б) дома – чтение учебного текста, дополнительного и справочного материала, сбор информации по конкретной ролевой ситуации, подготовка реквизита, тренировка языкового материала.

2. Проведение ролевой игры на аудиторном занятии.

3. Заключительный этап:

а) дома – написание работы по теме и т.п.;

б) в аудитории – обсуждение ролевой игры и ее оценка преподавателем, а также его оценка учебно-коммуникативной деятельности каждого обучающегося, дискуссия по данной ситуации или близкой ей проблеме.

Следовательно, должны быть иными и требования к контролю за ходом игры и со стороны преподавателя. Как правило, преподаватель берет на себя второстепенную роль, или, что более желательно, совсем не участвует в ней. Это позволяет ему наблюдать за участниками игры, фиксируя ошибки, не прерывая игру с целью их исправления, что позволяет поддерживать атмосферу естественной коммуникации, а говорящим не испытывать отрицательное чувство ошибкофобии. Только после завершения ролевой игры преподавателю целесообразно остановиться на наиболее типичных ошибках ее участников, а затем в дальнейшем организовать работу по их исправлению.

Мы считаем, что лишь к концу обучения слушатели добиваются полностью самостоятельного, спонтанного (неподготовленного) и адекватного поведения в ролевой игре.

Несомненный интерес для преподавателей иностранного языка представляет рассмотрение андрагогической и педагогической моделей обучения, а также отличие андрагогических принципов обучения от педагогических.

Однако следует признать, что в реальной практике обучения невозможно встретить ситуацию, в которой бы андрагогическая модель и ее принципы были бы применимы целиком и полностью, в полном объеме. Задача преподавателя высшей школы состоит в том, чтобы по мере взросления человека, развития его личности, накопления им жизненного опыта все шире применять в его обучении наравне с педагогическими и адекватные андрагогические принципы обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Змеев С.И. Основы андрагогики. М.: Флинта, Наука, 1999
2. Китаigorodская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Изд-во МГУ, 1986.
3. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М., 1985.
4. Луневич И.В. Андрагогический подход к обучению студентов в вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001
5. Филатов В.М. Методическая типология ролевых игр // Иностранные языки в школе. 1988. № 2
6. Brookfield S.D. Independent adult learning // Studies in adult education. 1981. № 1.
7. Dickinson L. Self-instruction in Language Learning. Cambridge: University Press, 1994
8. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Chicago, 1980

Статья представлена кафедрой методики преподавания иностранных языков Томского политехнического университета, поступила в секцию «Иностранные языки» научной редакции «Филология» 2 марта 2004 г.

УДК 378.02 : 372.8

С.В. Кузнецова

К ВОПРОСУ О ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье затронута проблема личности и личностно-ориентированного подхода в образовании в целом и преподавании иностранных языков в вузе в частности. Современные образовательные тенденции заключаются в развитии личности, ее духовного и интеллектуального начал, раскрытии ее внутренних творческих резервов и возможностей. Субъектный опыт обучающегося и его личностно значимые ценности – та опорная точка, вокруг которой должен строиться весь образовательный процесс. Кроме того, автором рассматриваются понятия «аутентичный текст» как основа и содержание обучения иностранному языку, а также «студенческий портфель» (Student Portfolio) как одна из форм организации аудиторной и самостоятельной работы и реализации творческого потенциала личности студента.

Сегодня тема личности в образовании и личностно-ориентированного подхода является настолько широко обсуждаемой, что рискует стать избитой. И все же именно личность обучаемого – та опорная точка, вокруг которой выстраивается весь образовательный процесс. Практика показывает и доказывает, что модели образования, не учитывающие личностный фактор, обречены на неудачу в лучшем случае и несут деструктивные тенденции, в худшем.

В нашей стране в сфере образования и воспитания долго укреплялась учебно-дисциплинарная модель взаимодействия учителя и учащегося, где последний, как правило, выступал объектом приложения сил воспитателей, учителей; целью образования ставилось вооружить учащихся обязательными, одинаковыми для всех знаниями, умениями, навыками. При этом качество усвоения знаний определялось тем, что учащийся запомнил, воспроизвел, выполнил по образцу. Подобная модель фактически не учитывает механизмов самореализации личности, а значит, лишает ее выбора.

В современном российском образовании необходимость соблюдения государственных, подчас стереотипных стандартов в ущерб развитию индивидуального личностного потенциала обучаемого пока еще очевидна. Однако изменения, происходящие в социокультурной среде, предъявляют новые требования как к качеству образования, так и к качествам образованного индивида.

Знаниевая парадигма образования оказалась несостоятельной при смене социокультурной политики. В условиях быстро меняющегося мира обществу необходимы самостоятельно и критически мыслящие люди, способные сосуществовать с окружающей действительностью, умеющие видеть и творчески решать возникающие проблемы, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, способные самостоятельно работать над развитием своего нравственного, интеллектуального, культурного уровней, наконец, реализовать себя в личностной и профессиональной сферах.

Сегодня на первый план выходит развитие личностных познавательных, творческих и эмоционально-волевых способностей на основе внутреннего потенциала обучаемых, и точкой опоры становится их субъектный опыт. Индивидуум развивается как носитель своего субъектного опыта, воспринимает окружающий мир через призму этого опыта, содержанием которого являются личностно значимые ценности. Раскрытие субъектных ценностей и формирование на этой основе общественно значимых ценностей – основная задача личностно-ориентированного образования.

Современное образование рассматривается и как обретение человеком своего образа, своей индивидуальности, творческого начала. Образовывать – значит заложить механизмы самореализации, саморазвития, самовоспитания [1].

Итак, личностно-ориентированный подход представляет собой систему идей, взглядов, методических приемов в области педагогики и образования, направленных на слушание, становление и развитие личности обучаемого.

Существует множество определений личности. Так, по С.Л. Рубинштейну, личность есть «воедино связан-

ная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия» [2]. А.Н. Леонтьев определял личность как «некое неповторимое единство, некую целостность» [3]. С.Д. Смирнов характеризует личность как «уровень интегральной индивидуальности, на которой осуществляются самые главные жизненные выборы, принимаются решения, имеющие судьбоносное значение для индивида» [4].

Проанализировав приведенные определения и преломив их смысл через призму личностно-ориентированного подхода в образовании, можно заключить, что обучать и развивать личность необходимо в единстве ее интеллектуального и духовного начал. Точкой отсчета следует считать индивидуальные черты и внутренние процессы и условия, через которые индивид воспринимает окружающий мир.

Сущность личностного подхода в образовании составляют демократизация и гуманизация отношений педагога и обучаемого. Демократизация отношений – это установление субъектно-субъектных отношений, отход от подчиненности к сотрудничеству, «со-бытию», совместному «проживанию» в образовательном процессе [5]. Гуманизация отношений означает прежде всего поворот всего образовательного процесса к личности, ее интересам, ценностям, духовным потребностям.

Возрождение гуманистической традиции в образовании обусловлено развитием всего общества в целом. Все более явным и видимым становится несоответствие между мощным потоком информации и способностью человека собрать все полученные знания, чтобы построить единую картину мира.

В современных условиях гуманизм приобретает новое качество – качество планетарного мышления, способствующего решению глобальных проблем человека через изменение его самосознания, утверждение ценностей человеческой личности. Человек реализует себя как личность через отношения помощи и соучастия в жизни другого человека.

Для настоящего периода в сфере образования характерна смена идеала, переход от образованного человека, «усвоившего достижения социума, к “человеку культуры”, ориентированному... на Другого, открытого к диалогу с Другим». В таком «другодоминантном» общении происходит сотворчество, взаимообразование, самоопределение [6].

Трансформация гуманистических представлений ставит новые задачи перед системой образования. Образование должно позволить человеку понять самого себя и окружающий мир. Поэтому главное в образовании сегодня не трансляция знаний и голых фактов, а построение модели сотрудничества, совместного осмысления, сопереживания и «сотворчества преподавателя и студентов» [7].

Ценность такого обучения заключается в рождении импульсов к саморазвитию личности, ее инициативы, творчеству, интроспекции, формированию своей позиции. При таком взаимодействии возникает рефлексия, идет формирование или качественная перестройка мотивационной сферы личности. Развиваются и закрепляются навыки ведения дискуссии, когда имеющиеся

точки зрения обсуждаются, сравниваются, принимаются личностно значимые, что позволяет, преломить информацию через систему собственных взглядов и ценностей, учиться уважать и принимать чужое мнение.

Иностранный язык как учебная дисциплина имеет огромный личностнообразующий потенциал. Поскольку язык тесно связан с культурой и личностью, обучение иностранному языку можно и нужно использовать в целях более глубокого проникновения не только в культуру (изучаемого языка), но и в свою личность. Следовательно, в условиях и школьного, и вузовского образования необходимо приблизить изучение данного предмета к личному опыту ученика и студента.

Как известно, основой обучения иностранному языку является общение. Учебное общение предполагает развитие иноязычных значений не только как обобщенных, но и как личных смыслов. Сейчас, когда главной задачей образования видится развитие личности, ее интеллекта, творческого начала, культуры общения и мышления, знания как таковые рассматриваются лишь средством достижения цели.

Изучение теоретических источников, анализ современной педагогической практики и опыт работы со студентами языкового вуза позволяют говорить о существующей необходимости гуманизации образования и обучения в вузе и еще недостаточно разработанной личностно-направленной педагогической и методической основой преподавания иностранных языков и соответствующей коррекции методов обучения. Принципы гуманистического и личностно-ориентированного образования и обучения, выдвинутые реформой высшей школы, на практике зачастую остаются лишь декларированием.

Современный студент языкового вуза – это, как правило, человек, изучающий несколько иностранных языков и зачастую имеющий опыт зарубежных поездок, общения с носителями различных культур и обучения в странах изучаемых языков, духовные и интеллектуальные потребности и запросы которого не могут удовлетворить «вчерашние» материалы и методы обучения, порой предлагаемые на занятиях в процессе изучения иностранного языка. Отсюда потеря интереса и мотивации к учению. Кроме того, существующие проблемы объясняются возрастными и психологическими особенностями, присущими человеку на данном жизненном этапе, который, как известно, характеризуется активным поиском себя, своей социальной ниши, утверждением своего статуса среди ровесников и взрослых, размышлениями об окружающем мире. Эти и ряд других факторов предъявляют к вузовской системе образования особые требования и диктуют совершенно иной подход в обучении и подготовке специалистов данного профиля, многие из которых впоследствии остаются работать в сфере образования, что накладывает на вуз еще большую ответственность.

Личностно-ориентированное обучение предполагает создание на основе субъектно-субъектных отношений открытой, эмпатичной коммуникативной среды, т.е. таких условий, при которых обучаемый становится активным участником образовательного процесса. Это возможно на основе подлинного интереса к содержанию предлагаемого учебного материала и оригинального, творческого способа его подачи и изучения.

Содержанием и основой обучения иностранному языку и иноязычному общению, основной коммуникативной единицей, а также традиционной формой предъявления информации и введения новых лексических единиц в настоящее время остается текст.

Теория «текста» неразрывно связана с теорией речевого акта, которая лежит в основе теории речевой коммуникации, устного и письменного речевого общения. Коммуникативная сущность текста неразрывно связана с его номинативной значимостью, так как языковое общение служит «средством познания и репрезентации мира предметов и идей, оно связано с формированием и передачей мыслей, с выражением чувств и различных интенций и обеспечивает тем самым сферу эмоциональной и речемыслительной деятельности человека» [5]. Однако необходимо учитывать условия протекания общения. Коммуникативную сущность текста определяют такие качества речевого акта, которые отвечают требованиям убедительности, понимаемости, доказуемости, исчерпываемости, завершенности и эффективности [6]. Коммуникативная сущность текста предопределяется также правилами корректной последовательности высказываний, что является необходимым условием адекватного восприятия речи.

При обучении иностранному языку особое место отводится текстам, целью которых является не только предъявление информации, но и усвоение студентами самих языковых средств. При этом содержательная ценность не должна сводиться до минимума.

Тексты, в которых реализуются отношения сравнения, модальность, умозаключение, определение понятий и т.д., помогают студенту учиться самому продуцировать тексты, используя арсенал экспрессивного синтаксиса, имплицитных лексико-синтаксических средств, выражающих вероятность, условие, причину, следствие, а также паралингвистические средства коммуникации. Кроме того, текст с большим количеством лингводидактических характеристик позволяет использовать способы лексической и синтаксической замены (синонимия и вариативность), повышает мотивационный фактор обучения, так как соответствует условиям речевой коммуникации. Впоследствии обучаемый включает эти усвоенные лексические и грамматические явления в свою иноязычную речь, проводя отбор языковых и речевых средств, овладевая умением перефразировать и, таким образом, развивая и совершенствуя свою коммуникативную компетенцию.

Как отмечают многие исследователи, текст, являясь формой языковой и экстралингвистической действительности, представляет сложный феномен и выполняет разные задачи. Он выступает и как средство общения, и как форма передачи информации, и как отражение внутренней жизни человека, как способ существования культуры, как отражение социокультурных явлений [7].

Поскольку текст является и продуктом речепорождения, и лингвистическим феноменом, и плодом речемыслительной деятельности конкретной личности, и средством обучения, то представляется целесообразным кратко рассмотреть психологический, психолингвистический и методический аспекты текста.

Психологический аспект текста заключается в том, что, являясь важным компонентом содержания образо-

вания, он одновременно служит и средством воздействия, и объектом восприятия и смысловой обработки. Воздействие текста на реципиента побуждает его к высказыванию, значит, необходимо учитывать интересы, духовные потребности, ценности, мотивы и установки, жизненный опыт, интеллектуальный уровень и личностные особенности реципиента, чтобы вызывать его речемыслительную активность, «побуждать к нахождению за его внешними значениями внутреннего индивидуального смысла» [8]. Ю.В. Сенько называет это «созданием встречного контекста» [1. С. 200].

Психолингвистический аспект связан с проблемой восприятия текста как единого коммуникативного целого, т.е. быть связным, целостным, информативным. Связность текста выражается в определенном порядке расположения и логического сочетания фраз и сверхфразовых единств в соответствии с их причинно-следственной зависимостью. Целостность текста заключается в единстве его темы и коммуникативной связи предложений. Что касается информативности, то независимо от возрастного этапа обучаемых тексты без внутреннего смысла, без личностно значимой информации, не вызывающие эмоциональной реакции, не могут стимулировать активную речемыслительную деятельность.

Еще один важный момент – обращенность текста, т.е. наличие предполагаемого собеседника и обращение к нему, например в виде риторических вопросов, приведения цитат, что также стимулирует ответную речевую деятельность. Замечено, что чаще всего желание высказаться вызывает информация, не совпадающая с мнением реципиента или заставляющая его сомневаться.

Методический аспект текста заключается в том, что его можно рассматривать в следующих обучающих функциях: как иллюстрацию функционирования языковых единиц; как образец речи определенной формы и жанра; как образец реализации речевых намерений автора; как модель порождения речевого высказывания; как структуру управления смысловым восприятием; как структуру управления учебными действиями в обучении видам иноязычной речевой деятельности (чтению, говорению, аудированию, письму) [9].

Кроме того, текст демонстрирует сочетаемость лексических единиц в контексте и дает различные сюжеты для говорения, что значительно определяет содержание высказывания [10]; «текст обогащает словарный запас студентов, актуализирует слова, усвоенные ранее, вызывает потребность высказаться» [11].

Для понимания текста и повышения эффективности обучения необходимо оптимальное соотношение его сложности и доступности. Чрезмерная сложность текста может препятствовать пониманию, хотя разрыв между содержанием, уровнем предъявляемой задачи и жизненным опытом обучаемого может стать стимулом. По мнению В.П. Зинченко, точки развития и роста человека, культуры, знаний находятся в дельте понимания – непонимания [12].

Для разрабатываемой автором статьи методической модели формирования устной иноязычной речи все вышеприведенные определения и характеристики текста имеют основополагающее значение. Более того, текст рассматривается как центр, вокруг которого выстраивается весь учебный процесс по формированию

устной иноязычной речи и коммуникативной компетенции в целом. Текст в контексте нашей модели также служит источником и основой создания проблемных и эмоционально напряженных речевых ситуаций, которые, как известно, являются главным стимулом для активного речевого поведения.

В условиях обучения иностранному языку, весьма далеких от естественных, а именно при отсутствии языковой среды и общения с носителями изучаемого языка и культуры, текст для обучаемых становится «окном», через которое происходит постижение и осмысление языковых и культурных реалий, обогащение субъектного опыта личности, расширение социокультурного тезауруса, развитие способности критического осмысления информации, на основе которой формируются социально и личностно значимые ценности; наконец, текст формирует иноязычную коммуникативную компетенцию обучаемого в целом.

В настоящее время в связи с акцентом на лингвосоциокультурном компоненте содержания языкового образования к учебным текстам и материалам предъявляются особые требования, главным из которых является аутентичность.

Некоторые западные исследователи (R.C. Scarcella) [13] рассматривают аутентичность не столько как свойство, присущее речевому произведению, сколько как характеристику учебного процесса. Аутентичность создается в ходе естественного взаимодействия («интерактивная аутентичность» [14]) студентов с текстом, друг с другом, с преподавателем посредством применения определенных форм работы над текстом, которая должна представлять собой естественную коммуникативную деятельность.

Несомненно, что основой для обучения иностранному языку студентов языковых вузов, их социокультурного и коммуникативного развития должны служить аутентичные материалы. Они всегда имеют коммуникативную задачу, т.к. изначально предназначаются для носителей языка, поэтому их содержательная сторона характеризуется естественностью и подлинностью описываемой ситуации, отражением национально-культурной и ментальной специфики страны изучаемого языка, информативностью и способностью вызвать у читателя заинтересованность и эмоциональную реакцию. Аутентичные материалы позволяют имитировать погружение в языковую среду в учебной ситуации и способствуют использованию правильных речевых образцов, что делает иноязычную речь обучаемых более аутентичной.

До сих пор в методической литературе нет единого, обобщенного определения аутентичного текста. Западные ученые ввели следующие понятия, отражающие ту или иную степень аутентичности материалов: полуаутентичный (*semi – authentic text*) (R.C. Scarcella) отредактированный аутентичный (*edited authentic text*), приближенный к аутентичному (*near – authentic text*) [15], похожий на аутентичный (*authentic – looking text*), учебный аутентичный текст (*learner authentic text*) [16].

Для нашего исследования представляют интерес аутентичные тексты, не подвергавшиеся методической обработке и, таким образом, сохранившие оригинальность на лексико-грамматическом и фразеологическом уровнях, информативную и эмоциональную насыщен-

ность. Кроме того, они являются как источником социокультурной информации, так и средством расширения психологического тезауруса личности. Аутентичные материалы обеспечивают «живое» общение на занятиях, так как «аутентичность» как явление создается носителями языка в процессе естественного общения. Содержанием такого аутентичного общения может быть обсуждение любой жизненной, социальной, морально-этической проблемы, что создает благоприятную психологическую атмосферу, непринужденность и заинтересованность в общении.

Итак, мы рассматриваем письменный аутентичный текст как содержание и средство формирования устной иноязычной речи студентов курса языкового вуза. Являясь логико-смысловым эталоном монологической речи, текст содержит лексико-грамматический материал, фактическую информацию и языковые средства для организации учебного общения, максимально приближенные к реальным.

Однако сама по себе аутентичность материалов еще не является залогом успешного обучения. Необходимо создание атмосферы, когда работа над текстом будет восприниматься не как выполнение упражнений, а как естественное общение.

Обучение общению должно опираться на речемыслительную активность обучаемых с использованием коммуникативных задач речевого общения и коммуникативно ценного речевого материала. Это такой материал, который адекватен материалу, используемому в предполагаемых сферах реальной коммуникации. Ценность этого материала будет тем выше, чем вероятнее его использование в естественном общении.

Поэтому требование тематической проблемности текста имеет огромное значение, так как проблемный характер текста и разработанная к нему система упражнений и заданий стимулирует интерес и глубину понимания обсуждаемых проблем. Решение какой-либо проблемы ставит перед интеллектуальным затруднением, которое обучаемые стараются преодолеть в ходе обсуждения; кроме того, происходит эмоционально заостренное взаимодействие, что положительно влияет на процесс общения. Все это также способствует развитию культуры рефлексивного мышления и умений творчески работать с учебным материалом.

Другими критериями и требованиями, предъявляемыми к учебному тексту, являются: тематическая маркированность, культурологическая насыщенность, разнообразие текстового материала с точки зрения жанра, а также учет фоновых знаний обучаемых и отражение современного состояния языка.

Одной из творческих форм аудиторной и самостоятельной работы студента над аутентичными текстами и учебными материалами является ведение студенческого портфеля (Student Portfolio). Кратко рассмотрим его основные функции и содержание.

По предварительным итогам проводимого на факультете иностранных языков эксперимента введение портфеля студента помогает эффективнее организовать и систематизировать учебную деятельность студента, осуществлять контроль и обратную связь с преподавателем, а также максимально объективно оценить академическую успеваемость обучаемого, что, как из-

вестно, является одной из злободневных проблем в контексте личностно-ориентированного образования.

Студенческий портфель – это прежде всего документ-носитель информации об академической успеваемости студента по всем видам речевой деятельности. Одновременно это и отражение творчества студента в процессе изучения иностранного языка.

Одной из главных и наиболее сложных задач является определение содержания студенческого портфеля, которое выстраивается с учетом программных требований к курсу, индивидуальных особенностей студентов и других факторов.

Поскольку портфель вводится в рамках курса по письменной и устной речи, мы посчитали целесообразным разделить его на две части: Speaking Portfolio и Writing Portfolio соответственно. Предвосхищая недоумение по поводу умолчания о чтении и аудировании, заметим, что устная часть портфеля предполагает выполнение заданий по чтению (например, записать на аудиопленку выразительное чтение стихотворения или диалога); письменные же работы на 40–50 % выполняются на основе аудирования, что позволяет гармонично сочетать эти два вида речевой деятельности.

Каждая часть включает письменные и устные задания, инструкции по выполнению которых даются преподавателем заранее. Следует отметить, что описываемая форма организации учебной работы предоставляет огромное поле творческой деятельности как преподавателю, так и студенту, позволяя варьировать методы и способы подачи и изучения материала, находить новые пути решения учебных задач.

Предполагается, что студент должен самостоятельно работать с аудиозаписями на протяжении всего семестра. В условиях ограниченного аудиторного бюджета времени, когда преподаватель не всегда имеет возможность провести общий опрос, выслушав каждого студента и прокомментировав его ответ, такой вид учебного общения нам представляется приемлемым и удобным. Кроме того, он значительно облегчает работу преподавателя со студентами, у которых еще не сложен психологический барьер говорения на иностранном языке в группе. Таким образом осуществляется индивидуальный подход в обучении.

Выполнение упражнений и заданий, описанных в содержании портфеля, представляется обязательной и неотъемлемой частью работы над текстом и темой и развитием устной иноязычной речи. Достаточно распространенными и эффективными в этом смысле являются следующие задания: комментирование текста, цитаты, высказывания; пересказ текста; проведение интервью, социологического опроса; выступление с докладом в группе по теме самостоятельного исследования. Все перечисленные виды заданий записываются на аудиопленку для самостоятельной работы студента и обратной связи с преподавателем. К концу семестра каждый студент готовит и записывает звуковое письмо-отчет (Reflection on One's Progress) с собственным анализом работы над устной иноязычной речью.

Примерно по той же схеме осуществляется ведение портфеля по развитию письменной речи.

Аудиторная и домашняя работа студентов над текстами и статьями в рамках определенного тематического

раздела сопровождается письменными заданиями, которые составляют письменную часть портфеля студента.

Одним из них является ведение личного дневника, которому студент «доверяет» свои мысли по поводу проблем и вопросов, обсуждаемых на занятии. Этот вид работы видится целесообразным по ряду причин:

во-первых, в процессе написания студент анализирует, еще раз осмысливает, обобщает и фиксирует полученную на занятии информацию;

во-вторых, он снова как бы «проговаривает» основные моменты своих высказываний на занятии и одновременно возвращается и рефлексировать над другими мнениями, выраженными в ходе беседы;

в-третьих, данное задание вынуждает его обратиться к основному тексту, упражнениям на новые лексические единицы, способствуя запоминанию лексического материала; наконец, студент имеет возможность, не будучи ограниченным рамками тематических формулировок, свободно и творчески излагать свои мысли по поводу того, что его волнует и что для него является лично значимым.

Оценивание дневниковых записей как письменных работ мы считаем неоправданным ни методически, ни этически. Поэтому, чтобы не нарушать ведения личного дневника и одновременно все-таки осуществлять контроль за усвоением нового вокабуляра, мы предлагаем различные типы письменных заданий, оценивание которых считаем целесообразным и необходимым (например, рецензия на фильм, статью или книгу, рефлексивный текст на высказывание или цитату, сочинение и т.д.).

В конце семестра студент пишет сочинение по итогам своей работы (Reflection Paper on One's Progress) для последующего анализа и обсуждения с преподавателем.

Таким образом, являясь одной из форм организации учебного процесса по изучению иностранного языка, портфель студента помогает упорядочить и систематизировать учебный процесс по развитию всех видов речевой деятельности, осуществлять обратную связь с преподавателем, а также самообразовываться.

Ведение портфеля видится одним из способов максимально индивидуализировать учебный процесс и перенести акцент на личность обучаемого, его творческое самовыражение в изучении иностранного языка, что отвечает идее личностно-ориентированного образования.

* * *

В свете затронутой проблемы хочется отметить, что на факультете иностранных языков Томского государственного университета немало делается для того, чтобы идеи личностно-ориентированного образования и воспитания не оставались лишь декларацией.

Примером может служить молодой студенческий театр, составляющий гордость факультета. Преподавателями – кураторами групп – проводятся тематические вечера, мероприятия страноведческого характера и другие творческие встречи, в том числе совместно с Американским информационным центром при Научной библиотеке ТГУ.

Уже стало традицией ежегодное празднование на факультете европейского Рождества (на английском, немецком, испанском, французском языках), организуемое творческой группой преподавателей и студентов.

На нашем факультете мы стараемся создать благоприятную образовательную и творческую среду. Возможно, не всегда все получается, еще много трудностей и проблем, но главное – есть желание и потребность у студентов и преподавателей сотрудничать, вместе творить, самореализовываться; есть стремление к «со-бытию».

ЛИТЕРАТУРА

1. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций. М., 2000.
2. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 242.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Мысль, 1965. С. 573.
4. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995. С. 85.
5. Уфимцева А.А. Типы словесных знаков. М., 1974. С. 6–7.
6. Коливанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. М., 1984. С. 59.
7. Красных В.В. Основы лингвистики и теории коммуникации. Курс лекций. М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. С. 205–206.
8. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991. С. 185–186.
9. Масляко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск: Выш. шк., 1998. С. 325.
10. Добрякова В.Б. Обучение лексической стороне устной иноязычной речи на подготовительном отделении ФИЯ. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1980. 20 с.
11. Гуцина И.Н. Методика обогащения словарного запаса студентов старших курсов в ходе обсуждения содержания художественного произведения на занятиях по дом. чтению. Автореферат дис. ... канд. пед. наук. М., 1988. 16 с.
12. Зинченко В.П. Живое знание. Самара, 1997. С. 90.
13. Scarcella R.C. Oxford language learning. The tapestry of language learning. The individual in the communicative classroom. Boston, 1992. P. 100.
14. Lier L. Interaction in the language curriculum. Awareness, Autonomy and authenticity. London, 1996.
15. Ur P. A Course in language teaching. Practice and theory. Cambridge, 1996. P. 150, 154.
16. Lee W.Y. Authenticity revised: Text authenticity and learner authenticity // ELT Journal. 1995. 49/4. P. 323–328.

Статья представлена кафедрой английской филологии факультета иностранных языков Томского государственного университета, поступила в секцию «Иностранные языки» научной редакции «Филология» 3 марта 2004 г.

УДК 378.02 : 372.8

Л.В. Михалёва

ВИДЕОФИЛЬМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Использование видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку позволяет наиболее полно реализовать принципы обучения межкультурному общению и способствует эффективному формированию коммуникативной и социолингвистической компетенции. Как учебное средство видеофильм выполняет определенные дидактические функции. Подготовка преподавателя к видеокурсу требует учета таких факторов, как цели занятия, уровень языковой и психофизиологической подготовки учащихся.