

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное агентство по образованию

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Смоленский государственный университет»

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Сборник научных статей

4

Смоленск
2005

УДК 371

ББК 74.261.7

П 781

Ответственный редактор

Н.Н. Цурцилина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка Смоленского государственного университета

Рецензент

А.С. Зверева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка Смоленского государственного университета

Проблемы современной лингводидактики: сб. науч. статей. Смоленск: СмолГУ, 2005. Вып. 4. – 200 стр.
ISBN 5-88018-396-3

В статьях, представленных в сборнике, освещаются проблемы формирования иноязычной лингвистической, страноведческой и социокультурной компетенции в средней школе и вузе. Приводятся различные методические приёмы, используемые в рамках современных педагогических технологий.

УДК 371
ББК 74.261.7
П 781

ISBN 5-88018-396-3

© Смоленский государственный университет, 2005.

ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

*Сначала научись плавать,
потом мы нальем воду в бассейн.*
(Из анекдота)

Личностно-деятельностный подход был заявлен в середине 80-х годов И.А. Зимней. Он характеризуется ориентацией на деятельность субъектов обучения, рассматривая деятельность, предметную и духовную, как основной механизм новообразований в формирующемся человеке, и обращен к условиям, при которых деятельность выполняет эти функции. В своем личностном компоненте этот подход предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т.е. ученик, студент как личность [1, 74].

В то время, когда был заявлен личностно-деятельностный подход, он остался в тени личностно-ориентированного обучения, востребованного в конце 80-х годов в силу резкого изменения социальной ситуации в стране. Обращение образования к личностно-ориентированному обучению стало общим местом почти в любом педагогическом исследовании и свидетельствует о привлекательности самой идеи личностного обучения, стало быть, о потребности в ней. Наличие потребности ищет выхода для реализации, и педагоги склонны обращаться к своему опыту, искать в нем, что там есть личностно-ориентированного. Чаще всего они прибегают к тому, что называлось лет 20 назад индивидуальным обучением, и успокаиваются. Тем не менее, личностно-ориентированному обучению в языковом образовательном пространстве уже почти 30 лет. Оно связано, прежде всего, с именем Г.А. Китайгородской и ее школы. Ведущим принципом, заявленным в методе активизации возможностей личности и коллектива, является принцип личностного общения. Исходным в организации обучения признается установление личностно значимых отношений, признание центрального места за субъектами образовательного процесса [2].

Проследивая пути распространения идей личностно-ориентированного обучения в педагогической теории и практике, связанной не только с обучением языкам, приходится констатировать, что фигура учителя остается в центре интереса. Исследуется расширение самостоятельности учителя, придается ценность его свободе творчества, признается его право на принятие методических решений по поводу

целей, содержания, средств и способов обучения, делается акцент на изменении его функций. Однако приходится констатировать, что учитель все равно остается главной фигурой образовательного процесса, и от него ожидается доброжелательная забота об ученике, который по-прежнему остается объектом воздействия. В этом случае мы говорим о лично-ориентированном на учителя обучении.

В нашем опыте работы в рамках личностного обучения проявилось то, что оно выводит отношения участников в центр образовательного процесса, в то время как в меньшей степени продвигает в деятельности освоения предмета изучения, хотя потенциал личностного общения для обучения высок. Именно поэтому мы обратились к лично-деятельностному подходу, где деятельностная составляющая оказывается центральной.

Привлекательность лично-деятельностного обучения по сравнению с лично-ориентированным состоит в том, что не личностная сторона образовательного процесса, хотя и абсолютно необходимая, приоритетна, а его деятельностная сторона. Мы убеждены в том, что **деятельность** определяет развитие субъекта и его познавательные возможности. А здесь как раз можно говорить об определенном кризисе педагогического инструментария. При обучении специальностям, где велик объем подлежащего усвоению речевого материала, делают упор на лекционную форму обучения и традиционные формы проведения практических работ – семинарские занятия с выступлениями студентов по обозначенному кругу вопросов. При лавинообразности заполнения информационного пространства будущие специалисты оказываются не в состоянии тихо и неспешно переработать материал. У них нет времени на выстраивание собственной системы взглядов, и они оказываются безоружными перед нарастающим разнообразием и многообразием мысли. Это очень хорошо видно на неумении самостоятельно выполнять работу по извлечению и переработке текстового материала. Как чаще всего поступает студент при изложении прочитанного материала? Он излагает в хронологическом порядке. В лучшем случае пересказывает своими словами, в худшем подбирает выдержки и подает их последовательно без ссылок на автора (без кавычек) как собственное произведение – распространенная технология «создания» реферата, если тот не скачивается («крадется») в готовом виде, например из Интернета. Чаще всего не потому, что студенту так удобнее. Просто многие студенты, да и специалисты не владеют другими технологиями переработки информации, у них не сформированы способы извлечения и переработки информации, что дается лишь собственной деятельностью. Еще более остро проблема освоения ме-

ханизмов речевой деятельности стоит при обучении языкам, иностранным и родному, где также львиная доля учебного времени отводится пересказу учебного материала.

Деятельностный аспект опирается на то, что обучение представляет собой субъектно ориентированную организацию и управление педагогом «учебной деятельностью ученика при решении им специально организованных учителем учебных задач разной сложности и проблематики» (И.А. Зимняя). На деятельностном уровне реализуются условия для деятельности общения и учебной деятельности, в совокупности образующие деятельность научения. Средствами общения являются вербальные и невербальные средства, знаковые системы, языки. Средства учебной деятельности – интеллектуальные действия (анализ, синтез, обобщение, классификация), эвристические операции, привлекающие знаковые средства (вербальные, невербальные) и познавательный опыт в виде фоновых знаний.

Таким образом, технологии личностно-деятельностного обучения иностранному языку базируются на двух позициях. Это:

► **личностный** характер обучения, выражающийся в том, что ученик находится в центре образовательного процесса как субъект образовательной деятельности, имеет место понимание того, что учитель и ученик находятся в разных деятельности, складываются отношения партнерства и обеспечивается поиск баланса интересов; в силу вышеперечисленного необходимо оставить за учеником право делать выбор относительно средств и способов обучения и обеспечить отношения сотрудничества и взаимного уважения;

► **деятельностный** характер обучения, отражающий принцип, что только в деятельности, где есть *субъект* деятельности, реализуются его *потребности*, обеспечен *предмет* деятельности, требуются *средства* и мобилизуются *способы* деятельности, обеспечивается активный характер обучения, что дает личностно значимый результат.

В методической науке успешно разрабатываются три типа деятельностных технологий: коммуникативность как образовательная технология (Е.И. Пассов), проблемность как образовательная технология (Е.В. Ковалевская, И.Б. Ворожцова) и проектные технологии. В данной статье мы представим наш опыт использования проблемности и проектных технологий при обучении языку.

В учебном процессе существуют два вида проблемности: проблемность отношений между субъектами учебной деятельности и проблемность, возникающая в деятельности. Проблемность отношений состоит в различиях между субъектами обучения в том, что касается их жизненного и познавательного опыта, интересов, устремлений, со-

циального статуса, индивидуально-психологических характеристик и др., в различии функциональных обязанностей у учителя и учащегося: они находятся в разных деятельности, у них разный позиционный статус и степень осознанности своих действий. В коммуникативных системах обучения учитель выступает как субъект общения и как субъект педагогического воздействия. Эти два плана – план общения (личностный) и план обучения (профессиональный) – постоянно взаимодействуют и часто входят в конфликт: в плане общения взаимодействуют личностные смыслы, отношения строятся как партнерские, в то время как план обучения требует употребления определенных единиц, грамматических конструкций, работы с ошибками и т.п. Проблематизация отношений снимается или сглаживается в субъектно-субъектном, или партнерском взаимодействии.

В деятельностном обучении главной является проблемность познавательного плана, возникающая и разрешаемая в деятельности. Принципиальный вопрос, который решает учитель, – как организовать обучающемуся его собственный путь к этому содержанию, как сделать так, чтобы обучающийся принял как необходимость предлагаемое ему в ходе обучения содержание, чтобы он сделал этот выбор сам как шаг на пути «оживления» своей автономности и ответственности.

Проблемность как образовательная технология оперирует концептом проблемной ситуации. Проблемная ситуация видится как познавательная трудность, для преодоления которой обучающиеся должны обратиться к своему опыту или приобрести новые знания, предпринять эвристические действия или приложить интеллектуальные усилия. Она создает условия для мыслительной активности. Мышление начинается с осознания проблемной ситуации (С.Л. Рубинштейн), где есть известное и неизвестное. Решение задачи – путем выбора, переструктуризации, поиска нового, систематизации и др. – требует аргументации и рассуждения.

Существует два вида проблемных ситуаций (ПС): объективная и субъективная. Объективная ПС рассматривается нами, подобно информационному поводу или информационному событию в средствах массовой информации, как то, что побуждает получателя информационного повода или события прибегнуть к получению, передаче и переработке информации: прочесть, выслушать, сказать, написать. В случае обучения это тот повод или событие, что принимается или не принимается учеником. субъективируется им в случае принятия в качестве субъективной ПС и включает его в деятельностное поле по поводу содержания/предмета деятельности. В качестве самой первой объективной ПС для изучения иностранного, в данном случае французского языка мы используем следующую: *«Я знаю родной язык, я умею на*

нем писать, читать, говорить, понимать. А французского языка я не знаю: я не говорю, не понимаю, не читаю и не пишу по-французски». Она переводится в субъективную ПС вопросом учителя: *Знаете ли вы что-нибудь по-французски?* Тем самым она становится коммуникативной задачей: *Назвать те слова, что вы считаете французскими.* Начинается поиск, который приводит к определенным решениям: называются слова, которые учитель подтверждает как французские и произносит так, как они звучат по-французски.

Коммуникативная задача принимается за единицу деятельности в силу коммуникативной направленности обучения: содержанием деятельности является осуществление коммуникативных актов, создающих речевые ситуации, внутри которых происходит решение коммуникативных задач.

Пример: *Vous avez une liste de commissions à faire. Voilà les comptoirs du supermarché: POISSONNERIE FROMAGERIE LAITERIE CONFISERIE BOULANGERIE CHARCUTERIE EPICERIE. Vous faites des achats suivant votre liste de commissions à faire (Вы делаете покупки на рынке в отделах: рыбном, молочном, кондитерском, хлебном, колбасном и бакалейном. У вас есть список покупок).*

Объективная ПС относится к технологии организации научения: она задает поле возможностей для повода (мотива) деятельности. Коммуникативная задача – к технологии организации деятельности и управления научением: она организует саму деятельность (предмет, способы и результат) и через содержание/предмет деятельности управляет процессом научения.

Как отмечается в дидактике, три условия необходимы для создания и решения ПС: познавательная потребность субъекта; наличие данного и неизвестного, которое надо найти; пути решения. И объективная ПС формируется на базе познавательного опыта обучающихся в силу того, что познавательная потребность возникает из познавательного опыта субъекта деятельности, мобилизация которого позволяет учителю сформировать область неизвестного. Для этого используются такие средства мобилизации познавательного опыта, как совместное обсуждение целей, содержания обучения, подведение промежуточных итогов обучения, решение учебных задач.

Вызов познавательного опыта дает ориентиры для определения субъектами обучения области незнания, из которой черпается то содержание, которое при его проблематизации делается необходимым в обучении. Область незнания может относиться к предмету, средствам, способам, условиям в решении проблемы или мыслительной задачи. На занятии у обучающегося возник вопрос, как понимать выра-

жение «*le patrimoine national* (национальное достояние)». Вопрос переадресован всей группе: «Определить для себя, что понимать под выражением «национальное достояние»». В области незнания оказался предмет мысли. Способы решения разные: посмотреть словарное определение, определение выражения в энциклопедии, обратиться к эксперту, к другим источникам информации, провести мозговой штурм, ничего не делать, проинтерпретировать и др. Поскольку речь идет о понятии широкого значения, обучающийся столкнулся с разными толкованиями (новая проблемная ситуация), что сформировало целый ряд коммуникативных задач. Среди них 1) создать перечень предметов, событий, людей, которые для французов составляют национальное достояние, 2) подобрать для каждого предмета его значение, для события – роль, для признака/качества – в чем проявляется. В ходе решения были набраны факты, имена, даты, реалии, которые расширяют кругозор, и их место в картине мира каждого из участников этой деятельности означено в шкале ценностей, поскольку речь идет о национальном достоянии. Француз воспринимается не столько как любитель лягушек или вонючего сыра у Эйфелевой башни, сколько в свете тех природных, исторических, человеческих богатств, которые ученик открыл при решении этой задачи.

В ходе обсуждения появились географические названия, что позволило ввести объективную ПС «Как формируются географические названия», где область незнания – это способы именования. Объективная ПС «Географические названия как национальное достояние» проблематизирует ценностные аспекты пространственных реалий. Сформированные высказывания служат исходной точкой для изучения аутентичных материалов о географии страны в восприятии ее жителей для сопоставления точек зрения и построения гипотез относительно шкалы ценностей носителей культуры.

Следующим после вызова познавательного опыта обучающихся шагом является преднамеренное создание различия в объеме информации у партнеров по общению. Пример: *Мы на выставке фотографий. Среди них есть известные люди. Нужно выбрать тех, кто вам хорошо известен, и провести микроопрос: «Знаете ли вы этого импозантного мужчину? Известна ли вам эта немолодая дама?»* Задача состоит в том, чтобы найти друг для друга собеседника, желающего узнать об известных кому-либо из группы людях.

Различие в информации создается учителем и за счет ролевой организации учебного процесса. Для коммуникативного задания: *«Вы – специалисты-экологи, встревоженные уровнем загрязнения речных водоемов в мире. Вы решили провести всемирную конференцию экологов и*

обсудить меры для борьбы с загрязнением речных вод. Вам необходимо обсудить место и дату проведения конференции. Среди вас 3 эколога из Центральной Европы, один из Канады, двое приехали из Польши, два эксперта из Совета Европы (Брюссель)» потребуются при обсуждении привлечь познавательный опыт с тем, чтобы воссоздать контекст (условия решения задачи): экологи – люди, профессионально стремящиеся сохранить и приумножить природные богатства; вероятно, они захотят обратиться там, где природа в опасности, или в регионе, где можно показать пример успешного решения экологических проблем. Каждый из них выберет конкретное место, откуда он, и конкретную организацию, в рамках которой он работает. В зависимости от места встречи, участники обсудят, в какие сроки состоится конференция.

На первый план проблемности в деятельности выходят процессы познавательной деятельности, призванные преодолеть хаос и неопределенность плана научения (план обучающегося) для обучающего. Неопределенность выражается, в частности, в том, что обучающий может только строить гипотезы относительно мотивов, потребностей, жизненного и познавательного опыта обучающихся, их стратегий действия, путей усвоения, способов научения. Они часто неосознаваемы и для самого обучающегося и проявляются лишь в деятельности. План обучения (план учителя) вводит определенность, порядок в поле научения целями, содержанием, способами обучения, которые преобразуются в порядки субъектов научения, имеющие индивидуальный характер. В то же время новый порядок сменяется новым хаосом при введении нового содержания. Пока поступает новый материал, можно говорить о стабилизации навыков, а не о полном усвоении, что связано с «раскачиванием» весов «порядок – хаос»: глагол «être» впервые появляется как глагол-связка в предложениях «*Je suis journaliste / Il est de Naples/Vous êtes gentils, etc.*»; с активизацией глагола *avoir* употребление *être* затрудняется: в новом контексте, создаваемом сосуществованием двух фундаментальных смысловых полей, он испытывает конкуренцию других единиц и становится в этом качестве новой речевой единицей. Новизна языковой конструкции или речевого явления (восприятие данной единицы как нового) имеет место в 3 случаях: 1) единица впервые появилась в активизации; 2) единица прошла первоначальную активизацию, но появилась в столкновении с новым речевым явлением; 3) единица прошла первоначальную активизацию, но появилась в столкновении с другой ранее активизированной единицей. В любом случае отражается закономерность, что достаточно добавить какой-либо элемент, как речевой фрагмент нуждается в активизации. Создающие смысловую ткань текста элементы присутствуют в

нем не линейно, но переплетаясь и накладываясь друг на друга. Они воспринимаются целиком на неосознаваемом уровне, где и опознаются каждым обучающимся по-своему.

Каким образом можно формировать объективные ПС в учебной деятельности? Мы предлагаем ряд условий.

Первое условие – задание ограничений. Принцип «разумных ограничений» вводится как принцип управления обучением на каждом из этапов обучения и заключается в постепенном наложении ограничений на содержание и способы выражения: от «все можно» до «можно только данное». Наложение ограничений создает множество ПС и формирует ступенчатые ПС (Е.В. Ковалевская), благодаря чему проблемность становится образовательной технологией. Например, обучение письменной речи предлагает на начальном этапе рассказы на бытовые темы, близкие устным рассказам. Ограничением, вводимым на создаваемые тексты, будет задание жанровых рамок письма, в соответствии с которыми потребуются определить адресата и задать структуру текста. Следующее ограничение задаст в качестве адресата конкретное лицо и обстоятельства, которые отразятся на временных рамках текста, и т.п.

Второе условие – не заканчивать урок решением всех коммуникативных задач, оставлять последнюю незавершенной. В психологии существует феномен Б.Зейгарник, который заключается в том, что напряжение, обусловленное незавершенностью задачи, работа над которой была прервана, обеспечивает лучшее запоминание материала этой задачи по сравнению с завершенными задачами [3]. Задача, не получившая своего решения, мобилизует память, мотивацию и ресурсы человека. Решение коммуникативной задачи не должно быть окончательным, не должно выдавать окончательного, раз и навсегда, ответа. Учителю не следует подталкивать ученика: «Скажи так!» или «Это нужно сказать так!». Незавершенность действий или решения задачи порождает новые объективные ПС, которые имеют много шансов субъективироваться в силу того, что принадлежат субъектам деятельности.

Третье условие для формирования ПС – проведение рефлексии по поводу целей обучения и заданий, содержания и фокусов содержания, средств и способов деятельности и др., в основе которой лежит самостоятельное «открытие» чего-то нового, субъективно значимого в самой учебной деятельности. Подробное описание этих процедур, равно как и технологии «общественного договора» по поводу целей, содержания и оценивания итогов обучения дается в ряде наших работ [4].

Но наибольшей силой проблематизации обучения обладает столкновение известных, изученных и стабилизированных лингвистических и речевых форм с новыми, неизвестными. Например, коммуни-

кативнос задание: «Что изменилось в твоей жизни?» С помощью трех вопросов нужно выяснить, что изменилось в распорядке дня по сравнению с дошкольной жизнью: *Tu te réveilles à quelle heure d'habitude? Tu t'es réveillé(é) à quelle heure aujourd'hui? Tu te réveillais à quelle heure à six ans?* В решении задачи сталкиваются формы настоящего времени, прошедшего составного и имперфекта и два плана общения – план настоящего времени и план прошедшего времени.

Таким образом, в технологии проблемности занятие представляется как последовательность объективных ПС, для каждой из которых: 1) указано соотношение данного и нового; 2) учтены возможности и познавательный опыт обучающихся; 3) учтены потребности обучающихся. Проблемность вводится в деятельность как способ активизации субъектов научения, поскольку требует постоянного напряжения, включения: есть ли то, что нужно решать, могу ли я решить, хочу ли я решать данную задачу. Роль учителя состоит в том, чтобы быть в ситуации: отслеживать потребности, возможности, то новое, ту задачу, которую должен решать обучающийся. Необходимые рамки для формулирования коммуникативной задачи – опора на индивидуальный познавательный опыт (картина мира и стратегии действия) и социокультурный опыт (знания, прагматические умения и бытование в культуре; позиция в общении) участников коммуникативного акта. Социокультурные факторы обуславливают характер общения. Познавательный и жизненный опыт используется субъектом обучения в определении (вычленении) элементов плана сообщения (ситуации): персонажи (кто), место действия (где), время действия (когда), главное событие (что делается).

Другим видом деятельностных технологий являются проектные технологии, или технологии проектной деятельности. Проектный метод определяется как образовательная технология, нацеленная на приобретение обучающимися деятельностных умений и знаний на основе **реальной** жизненной практики. Важно то, что организуемая деятельность приводит к реальному, осязаемому практическому результату и в том числе освоению способов деятельности, в данном случае, речевых умений. В основе проекта лежит проблема или реализация идеи. Поиск/определение проблемы или идеи осуществляется непременно с участием учащихся. Это должна быть их проблема, их идея. В этом личностная сторона деятельности.

Какие технологии используются для определения проблемы как предмета деятельности? Это составление анкет и анкетирование, составление вопросников и проведение опросов, работа в фокус-группах, дискуссии, беседы, интервью, мозговой штурм.

Покажем, как это работает при обучении языку, на примере фокус-группы. Фокус-группа определяется в социологии как метод социологического исследования, организованный в несколько этапов исследовательской командой. У каждого члена команды свои обязанности: модератор проводит беседу, стенографист фиксирует, ассистенты помогают проводить работу в микрогруппах. Основным назначением метода фокус-групп является описание явления. Для проведения фокус-группы преподаватель составляет ее сценарий: приветствие респондентам, цели исследования, объяснение основных правил участия и написание вводных вопросов, позволяющих создать раскованную и свободную атмосферу. Выбирается пространственное расположение участников дискуссии вокруг стола, имеющего круглую или овальную форму. От модератора требуются особые знания и навыки: высокая коммуникативность, умение слушать, не навязывая свою точку зрения респондентам, наличие чувства юмора, знание психологии малой группы и умение ею управлять; умение быть эмоциональным и увлекательным собеседником, сопереживать высказываниям участников, быть самокритичным, любознательным, не косноязычным и динамичным. Для этого проводится специальная работа на умение сопереживать, уметь слушать. Для французской речевой среды это тренировка характерного для нее «эха» с интонацией сопереживания: *Qu'est-ce qui vous intéresse dans la vie? – Ce qui m'intéresse, c'est les voyages. – Ah, les voyages, ça vous intéresse!...* Итак, фокус-группа имеет ролевой характер и проводится в несколько этапов: 1. *Подготовка фокус-группы*: проведение подготовительных анкет, интервью, определение вопросов, выносимых на фокус-группу, подготовка плана проведения фокус-группы, определение состава исследовательской команды, места и времени проведения. 2. *Проведение фокус-группы*. Приветствие и постановка проблемы модератором. Предложение высказаться в соответствии со своим желанием и выслушать другие высказывания в соответствии с правилом принятия любых высказываний, безоценочного и доброжелательного слушания. Стенографисты фиксируют все высказывания на доске или листах ватмана, чтобы всем было видно. Ассистенты работают в микрогруппах, отслеживают ход обсуждения, управляют им и следят за правилами проведения обсуждения в микрогруппах и за временем, отведенным на это; 3. *Контент-анализ речевых высказываний*. Он заключается в обобщении высказываний по смысловым группам. Эта работа проводится в микрогруппах. Она позволяет сформировать «поля интереса» обучающихся как смысловые фокусы высказываний. 4. *Выявление проектной идеи*, составление проекта, принятие на себя обязательств по поводу выполнения проекта.

В качестве примера приведем проект «Le patrimoine national», возникший из решения коммуникативных задач, порожденных вопросом «Что это такое?», что было описано выше. Он включал ряд задач под общим названием «Национальное достояние моего города / села / республики». Проектная идея была принята, потому что любому человеку интересно знать и рассказать о том, где он живет. Географическое пространство составляет неотъемлемую часть мироощущения человека. В фокус поиска попадают составление списка предметов, событий, традиций и др., выявление наименований и способов предъявления данного предмета в иноязычном культурном пространстве, определение информации по поводу людей, мест, событий и др., что вошло в список национального достояния, формирование суждений по поводу фактов. Большую часть проектной работы занимает составление текстов разных жанров на французском языке, которые можно разместить на сайте Интернета, издать в виде брошюры, проспекта, туристических путеводителей и др. Выполнение этой части проектной работы требует изучения того, как делается французский текст сайта, брошюры, проспекта и т.п., как сделать доступными для понимания реалии, связанные с национальным достоянием, как адресовать текст и выстроить его в рамках общения, принятого в данной культуре. Результат данной работы сугубо практический, и он предлагается туристическим агентствам, муниципальным органам, веб-администраторам.

В виде проекта нами был осуществлен курс теории и практики перевода на основе проектной идеи «Перевод статей Ф. Дольто о семейном воспитании» на четвертом курсе специализации «русский язык как иностранный» после 100 часов практики французского языка. Но это предмет другого изложения.

Важно обратить внимание на последовательность реализации в деятельностных технологиях двуплановости обучения, где в план учителя входит организация и управление образовательным процессом, в то время как план ученика есть не что иное, как коммуникация, решение проблемных задач, участие в реализации проектной идеи. Деятельность позволяет ученику находить собственные способы действия и, как следствие, укреплять доверие к себе и другому, развивать партнерство, умение слушать и принимать другую точку зрения. Принимать другую точку зрения, другое высказывание вовсе не означает соглашаться. Это значит принимать сам факт существования другой точки зрения и искать пути совместных решений.

Но главное, что я, возвращаясь к эпиграфу, хотела бы заметить, что учиться плавать, учиться ходить, учиться говорить, учиться писать, учиться языку – события одного порядка – деятельностного. Хорошо, когда вода уже есть в бассейне.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Изд. Корп. "Логос", 1999.
2. Китайгородская Г.А. Основные положения метода активизации возможностей личности и коллектива // В кн.: Дуно эше. Книга для учителя к уч. пос. по удмуртскому языку для учащихся ст. классов общеобр. шк.: интенсивный курс. Ижевск, 2000. С. 4-28.
3. Зейгарник Б.В. Психология личности: норма и патология/ Под ред. М.Р. Гинзбурга. М.: Изд-во "Ин-т практ. психол.", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1998. С. 153.
4. Ворожцова И.Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2000; Ворожцова И.Б. Личностно-позиционно-деятельностная модель обучения иностранному языку // Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. докт. пед. наук. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2002.; Ворожцова И.Б. Позиции преподавателя в партнерском обучении // Актуальные проблемы образования в высшей школе. Сб. материалов научно-мет. конф. УдГУ / Под ред. Г.С. Трофимовой. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2003. С. 18-22.

Ю.Д. Гавронова
Смоленск

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

В ходе обучения немецкому языку мы должны подготовить обучаемых к общению в различных жизненных ситуациях, сформировать навыки и умения устной речи, научить выражать свои мысли и мнение, личное отношение по предлагаемой информации, общаться в пределах изучаемых тем.

Коммуникативный подход к монологической речи – одна из самых главных проблем в методике обучения немецкому языку. Монологическое высказывание рассматривается как компонент любого уровня процесса общения: парного, группового, массового. Любое монологическое высказывание, как пишет Е.И. Пассов, диалогично по своей природе [4, с. 177]. Оно всегда кому-то адресовано, даже если адресат – сам говорящий.