

## РОЛЕВАЯ ПОЗИЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПАРАДОКС РОССИЙСКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ

Даминова Ю.Р.<sup>1</sup>, Рассказова Т.П.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> ФГАОУВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», Екатеринбург, Россия (620002, Екатеринбург, ул. Мира, д. 19), e-mail: rina\_j@mail.ru

Данная статья посвящена аналитическому сравнению российского и западного научно-практического опыта в области исследования ролевой позиции преподавателя иностранного языка. Проблематика, затронутая в данной статье, является дискуссионной. Были выявлены отличия в подходах к осмыслению роли преподавателя иностранного языка в зарубежной и отечественной науке и обозначены связанные с этим вызовы современного этапа. Однако, несмотря на дискуссионность данного вопроса, его решение требует определенного конвенционального (согласительного) интегрированного подхода, который совместит аналитичность западного подхода с синтетичностью отечественного. Это касается прежде всего конкретизации инструментов воздействия, в том числе артистических инструментов, таких как голос, речь, жесты, внешний вид, а также разнообразия приемов и организационных форм обучения. Авторы полагают, что процесс интернационализации нашего образования должен идти не просто по пути развития совместных форм деятельности, но и выработки инновационных общих подходов, обогащающих обе стороны диалога.

Ключевые слова: ролевая позиция преподавателя иностранного языка, технологизация, технология образования взрослых, педагогические технологии, педагогическое мастерство, театрализация образования

## ROLES OF THE MODERN EFL TEACHER: THE PARADOX OF RUSSIAN AND WESTERN PEDAGOGIC MENTALITIES

Daminova Y.R.<sup>1</sup>, Rasskazova T.P.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Ural Federal University n.a. B.N.Eltsin, Ekaterinburg, Russia (620002, Ekaterinburg, 19, Mira st.), e-mail: rina\_j@mail.ru

The article presents an analytical comparison of Russian and Western research and practice potential for developing teacher roles (the name traditionally accepted in foreign science). The former is characterized by the large amount of research on training technologies, the art of teaching and theatrical pedagogy, which describes artistic instruments, such as voice, speech, gestures, appearance, etc. to aid teaching, whereas the latter concentrates on enhancing relevant technology, i.e. practical application of scientific research. The problems dealt with have a discursive character. The authors have come to a conclusion that an integrative conventional approach is needed to be able to combine the analytic character of Western approach with the synthetic character of the Russian one. In our mentality the process of teaching is associated more with art than science. The current challenge is to try and find ways to make it more technological. Moreover, the authors assume that the process of internationalisation of higher education in Russia will benefit from a joint effort to develop innovative approaches.

Keywords: foreign language teacher role, technologisation, adult education technologies, training technologies, the art of teaching, theatrical pedagogy

Современная тенденция в ведущих университетах страны развивать академическую мобильность и публикационную активность профессорско-преподавательского состава в рамках интернационализации высшего образования и их стремление войти в мировые рейтинги вузов поставили преподавателей в ситуацию необходимости интеграции в международное пространство. С этим сталкиваются как преподаватели неязыковых дисциплин, зачастую плохо владеющие или совсем не владеющие иностранными языками, так и преподаватели иностранных языков. Следует отметить, что к последним требования

особенно возросли в связи с тем, что перед ними стоит задача по обучению и переподготовке профессорско-преподавательского состава университетов, а значит, прежде всего они сами должны переосмыслить свою роль как учителя и встать на передовые позиции внедрения самых современных технологий. Однако для этого им самим необходимо овладеть такими технологиями. Закономерно возникает вопрос: обладает ли современная российская наука достаточным внутренним потенциалом или необходимо использовать передовой зарубежный опыт? Ведь в последнее время в сознании российских преподавателей сложилось представление о том, что зарубежная наука шагнула далеко вперед в области технологий обучения и является идеальным примером для подражания.

В Уральском федеральном университете у преподавателей английского языка появилась уникальная возможность ответить на этот вопрос в рамках крупномасштабного проекта совместно с Кембриджским университетом и сравнить российский опыт с зарубежным. В рамках проекта около 50 преподавателей УрФУ прошли сертификационный курс по методике обучения взрослых английскому языку CELTA (Certificate of English Language Teaching to Adults) и более 10 преподавателей — DELTA (Diploma in English Language Teaching to Adults).

Практическая направленность этих курсов заставила преподавателей не только освоить новые методики и подходы к обучению, но и кардинально изменить привычные действия и поведение на уроке. В основном это коснулось переосмысления ролей, в которых преподаватель выступает на занятии и которые необходимо менять в зависимости от учебной ситуации.

Данная статья посвящена аналитическому сравнению российского и западного научно-практического потенциала в области ролевой позиции преподавателя на занятии.

С целью более глубокого понимания текущей ситуации был проведен сравнительный анализ функций (этот термин используется в отечественной педагогике для описания действий учителя на занятии и вне его) и ролей (аналог, использующийся в зарубежных источниках). Результаты выявили суть противоречий между традиционным постсоветским функциональным подходом, хорошо вписывавшимся в грамматико-переводную парадигму преподавания, и современным ролевым, представленным в зарубежной науке [5].

Для того чтобы осознать, каким образом кембриджские тьюторы научили наших преподавателей выступать в многообразии ролей коммуникативного подхода, было решено проанализировать критерии, по которым они оценивали уроки. Стоит отметить, что после каждого урока преподавателю выдавалась развернутая таблица, в которой каждая строка соответствовала одному из показателей оценки работы на уроке и до него на стадии подготовки (например, планирование, выбор учебного материала и т.п.). Одним из

показателей качества проведения занятия является «создание и поддержание атмосферы, способствующей обучению», который в свою очередь подразделяется на следующие составляющие [6]:

- 1) как учитель контактирует с классом в целом и с каждым учеником в отдельности, принимая во внимание уровень, потребности и особенности каждого, а также контекст, предоставляя равные возможности участия;
- 2) как учитель целенаправленно вовлекает обучающихся в процесс обучения;
- 3) как учитель умеет слушать обучающихся и адекватно реагировать на их ответы;
- 4) как учитель варьирует роли в зависимости от возникающих учебных, в том числе лингвистических, ситуаций и эмоциональных потребностей учеников.

Интересующая нас последняя категория включает в себя:

1) варьирование способов взаимодействия учителя и учащихся в классе и их смена (например, когда фронтальная работа учителя с классом меняется на работу учеников в парах или группах в зависимости от текущей задачи обучения);

2) способность своевременно и соответственно реагировать на изменение атмосферы в классе во время урока. Это подразумевает умение эффективно балансировать между ролями мотиватора, организатора, гида, наблюдателя, источника информации и др.

Если учитель ограничивается только, например, ролью информатора, то у учеников может быть недостаточно возможностей непосредственно использовать язык на практике; и, наоборот, в ситуации, когда ученики чего-то не поняли и требуется экспертное разъяснение, учитель должен перейти к роли информатора.

Более того, регламентировано, какое положение тела должно быть у преподавателя на той или иной стадии урока. Например, исследования показали, что, когда учитель дает задание ученикам, он/она должны делать это сидя, чтобы не «нависать» над ними, не подавлять их психологически и позволить сконцентрироваться на задании.

Такая тренировка доводит выполнение необходимых рутинных действий учителя до автоматизма и позволяет сконцентрироваться непосредственно на решении текущих учебных задач урока и возникающих проблемных ситуаций. Как мы можем заметить, в данной системе подготовки преподавателей большое внимание уделяется четкому алгоритму действий учителя на уроке, т.е. технологизации процесса обучения, чего, как мы знаем, недостает отечественной системе подготовки.

Поскольку обучение проходили не только молодые преподаватели, но и опытные педагоги, хорошо осведомленные о грамматико-переводном методе обучения иностранному языку и, более того, сами являющиеся его продуктом, а также прошедшие сложный период его переосмысления и перехода на коммуникативную методику, то в процессе освоения

передового западного опыта возник вопрос о принципиальной разнице между зарубежным и отечественными подходами. Перед нами стояла сверхзадача проанализировать собственный методический ресурс и сравнить его с западными технологиями, рассмотреть возможность их применения в российской действительности, а также критически оценить ту методическую базу, которой вооружают выпускников педагогических вузов лингвистических и филологических направлений подготовки.

Первичное впечатление об абсолютной инновационности предложенных к освоению технологий перешло в осознание псевдоновизны и заставило задуматься о параллельности векторов развития. Ведь в отечественной педагогике уже давно существует понятие «педагогическая техника», которая определяется как «комплекс общепедагогических умений и навыков педагога, обеспечивающих владение им собственным психофизиологическим состоянием, настроением, эмоциями, телом, речью и организацию педагогически целесообразного общения, т.е. оптимальное поведение педагога и его эффективное взаимодействие с воспитанниками в различных педагогических ситуациях» [2]. Это полностью соответствует тому психофизическому инструментарию, который было предложено освоить в рамках курсов CELTA/ DELTA.

Владение педагогическими техниками считается необходимым условием приобретения педагогического мастерства согласно И. А. Зязюну [3] — высшего уровня педагогической деятельности, проявляющегося в том, что в отведенное время педагог достигает оптимальных результатов.

По мнению А. А. Остапенко, наличие педагогической «сверхзадачи» является неотъемлемым компонентом педагогического мастерства [4]. Ю.П. Азаров говорит о сверхзадаче как об «умении дерзновенно выдвигать, разрабатывать и решать, казалось бы, явно завышенные задачи с учетом возможностей и своего общего и профессионального развития» [1]. Не случайно понятие сверхзадачи заимствовано у К.С. Станиславского, великого театрального актера и педагога. Педагогический артистизм и театрализация процесса обучения вышли на передний план современного представления о профессиональном учителе.

Таким образом, мы видим степень теоретической проработки проблем, связанных с ролевой позицией преподавателя в отечественной науке, которая давно и успешно занимается этими вопросами, и замечаем отсутствие результатов на практике, так как выпускники педагогических вузов не владеют педагогическими техниками, тогда как зарубежная наука уделяет приоритетное значение воплощению теоретических изысканий на практике.

Одной из причин данного парадокса, по нашему мнению, являются различия западной аналитической и отечественной синтетической ментальности. Мы привыкли мыслить глобально, образ идеального учителя подробно, но обобщенно описан, в том числе через понятия педагогических техник и мастерства. Однако ошибочно полагать, что наличие огромного количества изысканий и знание теории автоматически перейдет в образ действий и будет использоваться на практике преподавателями. На Западе, наоборот, первостепенное значение уделяют технологии процесса, который детально пошагово прописывается, т.е. подходят к вопросу более инструментально: в нашем случае вооружают преподавателя практическими навыками исполнения различных ролей на уроке.

Участие в проекте не только открыло для нас горизонты новых знаний и умений, но и заставило полностью поменять ролевое поведение на занятиях. Тем не менее, полностью отказаться от ролевых привычек, которые часто давали положительные результаты, мы не можем. Таким образом, современный этап предлагает нам непростой выбор: использовать зарубежные технологии или пойти по пути технологизации и инструментализации собственных наработок.

Однако можем ли мы с нашим менталитетом принять идею о выполнении набора действий и строгом следовании определенным процедурам? Или преподавание — это исключительно творческий процесс, не терпящий механистического подхода? Или истина находится где-то посередине, на стыке двух ментальностей, а, значит, отечественная и зарубежные науки должны искать пути сближения? Или, может быть, пришло время правильно сформулировать свою новую сверхзадачу, основанную на мировых передовых технологиях обучения?

Очевидно, что проблематика, затронутая в данной статье, является дискуссионной. Мы выявили различия в подходах к осмыслению роли преподавателя иностранного языка в зарубежной и отечественной науке и обозначили связанные с этим вызовы современного этапа. Однако, несмотря на дискуссионность данной проблемы, ее решение требует определенного конвенционального (согласительного) интегрированного подхода, который совместит аналитичность западного подхода с синтетичностью отечественного понимания ролевой позиции. Это касается, прежде всего, более четкого инструментального осознания ролей с точки зрения конкретизации инструментов воздействия, в том числе артистических инструментов, таких как голос, речь, жесты, внешний вид, а также разнообразия приемов и организационных форм обучения. Как уже было отмечено, существует огромное количество научных работ в России, описывающих эти инструменты, но они технологически не осмыслены, поскольку в российской ментальности процесс обучения — это больше искусство, чем наука.

С нашей точки зрения, процесс интернационализации высшего образования должен идти не просто по пути развития совместных форм деятельности, но и выработки инновационных общих подходов, обогащающих обе стороны диалога. А значит, мы сможем переосмыслить понятие ролей в сторону их технологизации, а западная наука сможет почерпнуть глубину российского осмысления. Таким образом, дискуссия может ускорить процесс сближения и привести к взаимообогащению, в чем остро нуждается российская наука.

### Список литературы

1. Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: Учеб. пособие. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. — 432 с.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник [Текст] / Г.М. Коджаспирова. — М.: Гардарики, 2004. — 528 с.
3. Основы педагогического мастерства. / Под ред. И.А.Зязюна. М.: Просвещение, 1989.
4. Остапенко А. А. Педагогическая система и педагогическое мастерство: соотношения понятий и структур / А. А. Остапенко//Школьные технологии. — 2008. — № 5. — С. 41–46.
5. Рассказова Т.П., Даминова Ю.Р., Вербицкая Н.О. Развитие технологий обучения взрослых иностранному языку: от функций преподавания к динамичной полиролевой позиции. // «Фундаментальные исследования». — 2015 — № 2 (ч. 17). — С. 3830–3835.
6. Delta Module Two: Teaching assessment criteria with explanatory notes. Cambridge: Cambridge University Press.

### Рецензенты:

Вербицкая Н.О., д.п.н., профессор Уральского государственного лесотехнического университета, г. Екатеринбург;

Моисеева Л.В., д.п.н., профессор Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.