

УДК: 81'23

**ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
В СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ УЧЕБНОГО БИЛИНГВИЗМА
(ПО ДАННЫМ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)**

Н.О. Золотова

*Доктор филологических наук, доцент,
зав. кафедрой теории языка и перевода
e-mail: saporovskaya@mail.ru*

Тверской государственной университет

В статье обсуждаются результаты психолингвистического эксперимента с учениками средней школы и студентами вуза, изучающими английский язык в качестве учебного предмета. С помощью методики приписывания желательных/нежелательных качеств объекту исследования – учителю английского языка предпринимается попытка реконструировать образ «идеального» наставника для учащихся в процессе овладения английским языком. На основании анализа рефлексивной деятельности участников эксперимента делается вывод об особой актуальности для обучаемых качеств, способствующих/препятствующих коммуникации в режиме «учитель-ученик». Характер и другие личностно-психологические особенности, а также внешний вид и физическое состояние оказались менее значимыми для испытуемых. Отмечается, что качества, характеризующие готовность учителя к взаимодействию с учеником, ориентированы на любого педагога как организатора учебного процесса. Специфика проявляется на уровне названных испытуемыми качеств, характеризующих профессиональную компетентность учителя – специалиста в области преподавания иностранного (английского) языка.

***Ключевые слова:** учебный билингвизм, профессиональная идентичность, психолингвистический эксперимент, индивидуальное сознание, педагогическая коммуникация, профессиональная компетентность, реконструированный образ.*

Усиление потребности в знании иностранного языка связано, прежде всего, с социальными запросами, в частности возможностью построения успешной профессиональной карьеры, которая подразумевает наряду с профессиональной компетентностью наличие билингвальных/полилингвальных навыков, обеспечивающих эффективное общение и перспективы самореализации в мультикультурной ситуации.

Современное образование акцентирует внимание на процессах овладения иностранным языком, на основе которого формируется билингвальная личность, способная ориентироваться в поликультурном мире. В этих условиях меняется и роль учителя иностранного языка, которая трансформируется в направлении от «транслятора нового языкового кода и языкового содержания» к «инициатору и организатору межкультурного взаимодействия учащегося с носителем изучаемого языка» [Гальскова, Гез 2006: 4].

Преподаватель иностранного языка всегда отличался от других «предметников» большей осведомленностью в самых разных областях знания и информированностью о разнообразных фактах человеческой деятельности, что вызвано необходимостью привлекать их к обсуждению на преподаваемом языке. Специфика преподаваемого предмета также накладывает свой отпечаток на формируемые по отношению к учителю иностранного языка социальные ожидания. Иностранный язык как школьный предмет является одновременно и целью, и средством обучения. С этим качеством связаны и другие специфические свойства этой дисциплины, обозначенные И.А. Зимней в [Зимняя 1991] как «беспредметность», «беспредельность», «неоднородность», «специфическое соотношение знаний и умений», а также «субъективное переживание обучающимся трудности овладения и радости владения этим учебным предметом».

«Беспредметность» заключается в невозможности дисциплины дать непосредственные знания о реальной действительности, так как язык является только «средством формирования и затем формой существования и выражения мысли об объективной действительности», поэтому в задачи учителя входит определение «чему учить», т.е. предмета учебной деятельности. «Беспредельность» языка как феномена обуславливает и сам учебный предмет, в который вводится «ограничение» за счет выбора учебного материала или «инвентаря лингвистических единиц». «Неоднородность» языка в широком смысле слова связана с включением в него целого ряда других явлений типа языковой системы, языковой способности и т.п., при этом основным объектом обучения и овладения предстает речевая деятельность. «Соотношение умений и навыков» специфично по «удельному весу формирования речевых навыков (умений) и «объему языковых правил, закономерностей» и т.п. Что касается «субъективного переживания...», то при «нормальном возрастном уровне умственного развития школьников и направленности их интересов на учебу» негативное отношение к предмету, связанное с преувеличением сложностей изучаемого языка снимается за счет «адекватного педагогического общения учителя со школьниками» [там же: 38].

Такое общение учителя с учащимися возможно реализовать в современной образовательной ситуации, когда авторитарное воздействие уступает место диалогическому взаимодействию, при котором учитель рассматривается в качестве «бесценного помощника ученика», то есть «эталона индивида, успешно овладевающего иностранным языком – именно овладевающего, а не овладевшего» [Залевская, Медведева 2002: 11].

«Бесценность» учителя заключается в том, что он является носителем *пережитого* знания, субъективного опыта процесса овладения иностранным языком, а не просто владеет суммой знаний о языке.

«Успешность» учителя иностранного языка как педагога-профессионала связана, прежде всего, с умением находить личностные смыслы в том, чем он занимается. Осознание собственной позиции в профессиональной среде, учет значимой принадлежности этой среде позволяет говорить о профессиональной идентичности. Формирование позитивной профессиональной идентичности осуществляется и под влиянием оценки окружающих.

На уровне обыденного сознания «успешный/хороший учитель» опознается в широком диапазоне: от пожилой дамы с добрым сердцем до выпускника университета, но он должен быть «человеком на своем месте». На ресурсе «Мел» писательницей Ксения Букшей [http] перечислены двенадцать признаков хорошего учителя, среди которых кроме профессиональных называются личностные качества в виде суждений, как, например: «хороший учитель обладает чувством юмора» или «хороший учитель имеет какую-то жизнь, кроме школьно-предметной» и т.п.

На «активную интеллектуальную жизнь за пределами класса» как один из критериев, помогающих распознать «учителя с большой буквы» указывает и Дана Гольдштейн, автор бестселлера «The Teacher Wars: History of America's Most Embattled Profession» [Goldsteine http]. Ссылаясь на исследования авторитетных социологов, автор отмечает, что «многие вещи, которые контролируют родители (проверка домашних заданий и даже участие в делах школы, где учатся дети), не оказывают такого эффекта на успеваемость, как наставничество успешного учителя» [там же]. Наряду с указанным критерием, упоминается умение использовать статистические данные, умение задавать вопросы и вера в то, что интеллект приобретается, а не является врожденным [там же].

Профессиональная деятельность может оказывать как позитивное, так и негативное действие на личность учителя. На сложную и неоднозначную взаимосвязь личности и профессиональной деятельности педагога указывают психологи, которые рассматривают негативные личностные изменения учителя в связи с его профессиональной деятельностью в терминах «проблемы профессиональной деформации личности» [Ноженкина 2009: 55]. В качестве защитного механизма, сдерживающего деформацию личности педагога, выступает педагогическая рефлексия, опосредованная «факторами ценностно-смысловой сферы: осмыслением жизни, самоактуализацией и ориентацией на творческое самовыражение» [там же: 57].

Представляется, что зеркальным отражением личностных и профессиональных качеств учителя иностранного языка являются оценочные представления о нем его учеников.

По многолетним наблюдениям педагогов «ученики ждут не справедливости, а милосердия» [Гончаров http]. На первое место они ставят «лелеющую душу гуманность» [Там же]. Для ответа на вопрос, так

ли это в отношении современного учителя иностранного языка, было проведено психолингвистическое исследование, суть которого заключалась в выявлении поощряемых и неодобряемых, с точки зрения учеников, качеств, которыми должен обладать учитель изучаемого ими английского языка.

Доступ к языковому сознанию носителей учебного русско-английского билингвизма – учеников разных возрастных групп в диапазоне от восьми до шестнадцати лет, изучающих английский язык по программе средней школы, осуществлялся с помощью ассоциативного эксперимента. В качестве контрольной группы привлекались студенты бакалавриата, обучающиеся по направлению Лингвистика.

Методики, основанные на сопоставлении качеств, приписываемых разным референтным группам, имеют широкое применение в социальной психологии и патопсихологии для выяснения специфики идентификации «других» и для оценки самопрятия и самоуважения [Петренко 1997]. Форма описания человека с помощью перечня качеств востребована и в психолингвистических исследованиях.

Недостатком подобных методик принято считать тот факт, что «сама процедура описания человека через приписывание ему набора качеств является объектной, т.е. человек в качестве объекта описания на языке дискретных признаков выступает как самотождественный и тем самым неизменный во времени, не обладающий внутренними противоречиями и внутренней потенцией развития» [Петренко 1997: 261]. Однако, указание В.Ф. Петренко по поводу того, что такая объектная парадигма «более или менее правомочна для описания далеких нам людей, социальных типажей, стереотипов, которые мы не столько описываем, сколько оцениваем по меркам социально-психологических эталонов» [там же: 262], делает возможным использование этой методики в форме направленного ассоциативного эксперимента.

Инструкция для участников эксперимента содержала задание назвать пять положительных и столько же отрицательных качеств, которыми должен обладать, по мнению испытуемых (далее – Ии), учитель английского языка. Полученные таким образом языковые факты используются для изучения положительного/отрицательного образа учителя английского языка в индивидуальном сознании обучаемых.

В обсуждаемом эксперименте приняло участие 145 Ии. Эксперимент проводился на базе одной из средних школ г. Твери и на первом курсе факультета иностранных языков и международной коммуникации Тверского государственного университета.

Всего было получено 928 ответов Ии., которые были распределены по трем возрастным группам: младшей – ученики 2-3 классов (от 8 до 10 лет), средней – ученики 5 - 6 классов (от 11 до 13 лет) и старшей – ученики 9-х классов (от 15 до 16 лет). Контрольная группа бакалавров, изучающих

английский язык как профильный предмет, состояла из студентов первого курса в возрасте 18-19 лет.

Ответы Ии. были структурированы в соответствии с тематическими доминантами: 1) профессиональная компетентность и педагогическое мастерство – оценка профессионально-педагогической подготовки, профессиональных знаний и технологий; 2) межличностные качества – качества, оказывающие влияние на взаимоотношения и общение между людьми, в частности между педагогом и школьником; 3) личные качества – качества, характеризующие учителя как личность (черты характера, темперамент и другие индивидуально-психологические особенности личности, а также оценочные суждения о них); 4) общая культура, включая внешний вид и физическое состояние.

В рассматриваемых ниже примерах ответов Ии. сохраняется их стиль и способы реагирования. С точки зрения частеречной принадлежности полученные реакции представляют собой, как правило, существительное, называющее то или иное умение, качество и т.п., часто с оценочным прилагательным, либо инфинитив с оттенком желательности того или иного действия, либо глагол в третьем лице, по сути дела, отражающий ситуацию (характеристику), связанную с конкретным, известным Ии. учителем.

Количественный анализ и интерпретация полученных в эксперименте реакций позволяет прийти к выводу о важности межличностного взаимодействия и его качества для учеников практически всех возрастных диапазонов за исключением младшей группы, где общее количество реакций группы «межличностные качества» несколько уступают группе «профессиональная компетентность и педагогическое мастерство» (37% против 41% ответов). Дети называют такие желательные качества, присущие профессионалу, как: *знание английского языка, умение объяснять, хорошая речь, знает интернет, говорит по-английски без ошибок и т.п.* При этом *говорит по-русски* (очевидно, на уроке английского языка) расценивается как отрицательное качество.

В целом же по остальным группам профессиональным качествам придается меньшее значение, так же как и оценочным суждениям о характере учителя как человека. Внешний вид и физическое состояние вызывают еще меньший интерес.

Распределение позитивных и нежелательных качеств, приписываемых учениками учителю английского языка внутри каждой из рассматриваемых групп испытуемых, может обсуждаться с учетом их возрастных особенностей и интересов, а также стереотипов, сложившихся в образовательной среде или по отношению к ней, у школьников и взрослых.

Наибольший интерес представляют обозначенные качества, влияющие на межличностное взаимодействие в режиме «учитель – ученик».

Младшие школьники дают такие ответы, связанные с положительным образом учителя как субъекта взаимодействия в учебном процессе: *ставит хорошие оценки, задает мало домашних заданий, оценивает честно, помогает переводить, хорошо понимает детей, не ругается, подбадривает и т.п.* Соответственно такие качества как: *ставит плохие оценки, задает много на дом, все время злится, ругает, задирает* и т.п. характеризуют этот же процесс с негативной точки зрения.

В средней группе наблюдается большой разброс положительных и отрицательных качеств рассматриваемой группы: наряду с: *терпеливо объясняет, появляются: быть человеком, человечность, понимать учеников, любить детей, уметь успокаивать, уважать ученика, умеет пошутить и т.п.* К отрицательным качествам относят: *грубо отвечать на вопросы, ненавидеть учеников, применяет силу (!), давить на кого-то, несправедливо ставит оценки, завышает/занижает оценки, разговаривать не по теме* и т.п. В этой же возрастной группе к отрицательным качествам были отнесены характеристики преподавателя, ограничивающие свободу или ущемляющие права ученика: *запрет пересаживаться, запрет играть на телефоне, жалобы родителям, не дает сказать.* Реакция *кровожадный* отмечена метафорическим переосмыслением стиля поведения учителя.

Старшие школьники акцентировали внимание на личностных качествах, связанных с пониманием, сочувствием, знанием психологии, что помогает наладить межличностный диалог: *адекватный, отзывчивый, отходчивый, солидарный, уважать учеников, личное общение с учениками, дети доверяют ему, коммуникабельный, доброжелательный, знает психологию.* Отрицательные характеристики касаются качеств характера, мешающих наладить межличностные отношения: *горделивый, взрывной, неадекватный, рьяный, агрессивный, предвзятое отношение к ученику, есть любимчики, никогда не слушает, ограничение личной свободы и т.п.*

У бакалавров качества, способствующие или препятствующие межличностному общению, представлены насыщенным спектром реакций, таких как: *способность легко и с юмором обсуждать текст, умение правильно балансировать критику и похвалу и выразить все это в правильной форме, владеть коммуникабельностью, выстраивает диалог, поддерживает английскими афоризмами, способен поддержать любой диалог на любую тему, не лезет в душу и не пристаёт с вопросами про личную жизнь и т.п.* С другой стороны, назывались такие отрицательные качества, характеризующие этот же процесс: *нежелание/неспособность принять точку зрения, отличную от своей, есть мое мнение и неправильное, игнорирование особенностей учеников, тоталитарная*

манера поведения, перенос личного отношения к студентам на процесс обучения и т.п.

В целом следует отметить, что по всем возрастным группам положительных – желательных качеств было названо больше, чем отрицательных, т.е. нежелательных. Как уже было отмечено, наиболее актуальными для учащихся оказались личностные и поведенческие характеристики учителя как участника межличностного взаимодействия в учебной ситуации. Оценочные характеристики, типа *умный, упорный, трудолюбивый, веселый, добрый*, с одной стороны, и *глупый, тупой, скучный, злой*, с другой, непосредственно называющие человеческие качества учителя, оказались менее значимыми для Ии.

Бросается в глаза тот факт, что названные в эксперименте качества, характеризующие учителя английского языка, можно отнести к любому педагогу как организатору учебного процесса. Характерные свойства учителя английского, обусловленные спецификой преподаваемого предмета, проявились в наборе качеств, условно отнесенных к группе «профессиональная компетентность и педагогическое мастерство». При этом наблюдается «усложнение» положительных качеств, характеризующих профессиональную подготовку учителя, по всем возрастным группам, начиная от: *знание английского, умение понятно объяснять, умение говорить, читать и писать на английском языке, говорить быстро по-английски* в младшей группе, до: *владеет английским языком, хорошо знает свой предмет, свободно разговаривать на языке, знать историю страны изучаемого языка, шутить по-английски, знает стихи Шекспира* в средней группе.

В старшей было названо одно единственное качество, которое характеризует профессионализм и его отсутствие именно у учителя-«иностранца»: *знание иностранного языка/незнание иностранного языка*. Остальные названные качества являются желательными/нежелательными для любого учителя, не только английского языка.

Студенты-лингвисты назвали в качестве наиболее «весомого» отрицательного качества, характеризующего профессионализм преподавателя, *незнание предмета* (20 из 20 опрошенных). Соответственно *эрудированность* и *компетентность* назвались как желательные качества профессионала. Похоже, что профессиональная компетентность понимается студентами как должное, что проявляется в согласованности названных ответов. Среди качеств, характеризующих профессионализм преподавателя английского, как единичные реакции встречаются: *хорошее знание предмета КРО* (культура речевого общения), *эрудированность во всем и Global English, безошибочная английская речь, хорошее произношение, знание современной англоязычной литературы, знает Джойса в оригинале* и соответственно: *незнание предмета, непрофессионализм, слабый английский, не обращает внимания на*

произношение, не любит английский юмор, не знает Кобейна. Следует отметить, что только в этой группе обнаружены «следы» конкретной языковой личности преподавателя английского: *вместо ОК любит говорить all right* (отмечено как положительное качество), *исправляет dance, pass* и т.п. (имеется в виду запрет на произнесение [æ], отнесенный к категории отрицательных качеств).

В целом исследование позволило выявить те качества, которые воспринимаются в культуре как закрепленные за определенной профессией и качества, являющиеся одобряемыми и неодобряемыми с точки зрения обучаемых.

Таким образом, на основании полученных данных можно говорить о требованиях, предъявляемых к учителю и к учителю английского языка, в частности, не с позиции регламентирующих документов, а с точки зрения непосредственных участников образовательного процесса – школьников и студентов, изучающих английский язык. Зафиксированные в эксперименте «рефлексивы» (термин И.Т. Вепревой) учащихся предоставляют материал для профессиональной самокоррекции учителя иностранного языка, совершенствования профессиональной коммуникации и этики педагогического общения. Кроме того, следы рефлексивной деятельности учащихся позволяют акцентировать внимание педагогов на актуальных, с точки зрения обучаемых, тенденциях развития успешного учителя.

Полученные материалы позволяют также реконструировать «положительный» ассоциативный портрет учителя английского языка, отражающий ожидания обучаемых в отношении «идеального» наставника в процессе овладения английским языком.

С точки зрения обучаемых, успешный учитель английского должен быть хорошо образован, знать свой предмет, то есть «свободно разговаривать на языке», «иметь грамотную речь», «знать историю страны изучаемого языка», а также традиционную и современную англоязычную культуру. Он также «умеет объяснять» и проявлять терпение, такт и понимание. Такие качества как отсутствие агрессии, доброта и чувство юмора дополняют образ идеального учителя английского языка.

Библиографический список

Букиа К. Четыре момента, помогающие распознать Учителя с большой буквы [Электронный ресурс]. URL: <https://www.inopressa.ru/article/10sep2014/wsj/teacher.html> (дата обращения: 03.12.19).

Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.

Гончаров И.Ф. Образ современного учителя [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/obraz-sovremennogo-uchitelya> (дата обращения: 23.11.19).

Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия: Учеб. пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. 194 с.

Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.

Ноженикина О.С. Профессиональная деформация учителя и педагогическая рефлексия // Вопросы психологии. № 2. 2009. С. 55–62.

Петренко В.Ф. Основы психосемантики. М., 1997. 399 с.

Goldsteine D. The Teacher Wars: History of America's Most Embattled Profession // Progress Report by Claudia Wallis [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nytimes.com/2014/08/24/books/review/the-teacher-wars-by-dana-goldstein.html> (дата обращения: 03.12.19).