

Станислав Елинек

Концептуальные аспекты вузовского курса методики обучения русскому языку как иностранному

Studia Rossica Posnaniensia 24, 195-199

1993

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

METODYKA NAUCZANIA JĘZYKA ROSYJSKIEGO

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ВУЗОВСКОГО КУРСА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

CONCEPTUAL ASPECTS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE COURSES AT HIGHER INSTITUTIONS

СТАНИСЛАВ ЕЛИНЕК

ABSTRACT. A major insufficiency in the teacher training of Russian language students is the lack of a suitable connection between theory and practice. This results in students later concentrating either on the theoretical aspect or the practical aspect of teaching.

Stanislav Jelinek, Pedagogicka fakulta UK, Rettigove 4, Praha, Czechy.

Из комплекса вопросов, касающихся профессионально-методической подготовки будущих учителей русского языка, целесообразно обратить внимание прежде всего на аспекты, оказывающие существенное влияние на общую концепцию методики обучения русскому языку как профилирующей дисциплины в учебном плане педагогического вуза.

Важной задачей является уточнение планируемого результата, т.е. цели методической подготовки будущих учителей, которые должны овладеть методической компетенцией, понимаемой как профессиональные умения и знания, обеспечивающие педагогическую деятельность преподавателя русского языка. Эту общую характеристику цели методической подготовки студентов-русистов следовало бы конкретизировать и на основе профессиограммы учителя русского языка выделить инвентарь обобщенных профессиональных умений и частных обучающих действий, входящих в состав методической компетенции¹. В связи с этим целесообразно составить номенклатуру типовых учебно-методических задач, конкретизируемых предъявляемых к будущим учителям требования.

Одним из важных факторов, обуславливающих эффективность лингвометодической подготовки будущих преподавателей, является ее доступность, т.е. адекватность психологическим особенностям и реальным

¹ В. В. Молчановский, *К вопросу о содержании и структуре профессиограммы преподавателя русского языка как неродного*, „Русский язык за рубежом” 1990, № 1, с. 53 - 57.

возможностям студентов. Обучаясь в вузе, студенты – будущие преподаватели изучают учебные дисциплины лингвистического и психолого-педагогического циклов „по-студенчески”, т.е. как отдельные замкнутые системы, которыми необходимо овладеть прежде всего для того, чтобы сдать предписанные экзамены. Этот подход, типичный для студента, не вполне осознающего профессиональную значимость усваиваемого материала, меняется довольно медленно, так как переход студента на позицию учителя представляет собой сложный процесс. Изучение материала по отдельным специальным научным дисциплинам, конечно, в вузе необходимо, однако оно само по себе не гарантирует достаточную результативность профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка. Ведь учителю, управляющему реальным учебно-воспитательным процессом, приходится решать педагогические задачи не на основе какой-либо одной изолированной науки, а комплексно, одновременно опираясь на факты из области языка и языкознания, страноведения, литературы, психологии, психолингвистики и педагогики.

Поэтому в учебном плане педагогического вуза нужна дисциплина, выполняющая интегрирующую и профессионализирующую роль² и готовящая будущих учителей к синтетическому применению знаний и умений в педагогическом процессе. Такую роль должен играть, несомненно, вузовский курс лингвометодики, конечно, на основе продуманной координации и профессионализации всех дисциплин учебного плана.

Решене вопросов, касающихся концепции вузовского курса методики, находит свое отражение в понимании взаимоотношений методической теории и практики. На конгрессе МАПРЯЛ было отмечено, что односторонний подход к данной проблеме не является эффективным. Речь идет о том, что теоретические сведения по методике, подаваемые в отрыве от практического аспекта, не могут обеспечить овладение профессионально-методическими умениями. С другой стороны, узко практические наставления и готовые методические разработки рецептурного типа, усваиваемые студентами как универсальные способы обучения, не могут без теоретического осмысления способствовать пониманию пригодности или непригодности методических приемов в зависимости от ряда факторов учебного процесса.

Учитывая динамику компонентов процесса обучения, учитель не может принимать и осуществлять оптимальное решение методических задач по универсальному, раз и навсегда сформулированному алгоритму. Так как учитель принимает и осуществляет оптимальное решение сам, ему надо „дать систему ориентиров для принятия оптимального

² И. Н. Верещагина, Г. В. Рогова, *Совершенствование методической подготовки учителей иностранных языков в свете новых задач школы*, „Иностранные языки в школе” 1984, № 3, с. 14.

решения и средства для его выполнения»³. Следовательно, будущих учителей русского языка надо познакомить не только с набором конкретных методических приемов, но нужно научить их т.наз. методическому мышлению, основой которого является понимание взаимообусловленности целей, содержания, условий и методов обучения⁴.

Результативности методической подготовки студентов способствует совмещение на занятиях по методике двух параллельно выполняемых задач – овладения теоретическими основами методики и управляемого усвоения профессионально-методических умений. Важную роль играет именно параллелизм выполнения этих двух задач, находящий свое отражение в деятельностном подходе, который можно охарактеризовать как усвоение методической теории в действии. Подаваемые по небольшим дозам (квантам) теоретические положения неразрывно связаны с выполнением практических задач, моделирующих обучающую деятельность преподавателя в типовых ситуациях педагогического процесса. При таком подходе студенты вуза убеждаются в том, что учитель должен владеть умением каждый раз выбирать и варьировать методические приемы и гибко их приспосабливать к изменчивым ситуациям, в которых иногда проявляется рассогласование между планируемыми целями урока и реальными возможностями их достижения.

Существенным признаком нашей концепции вузовского курса методики можно считать комбинацию двух подходов к организации предъявляемого студентам материала. Имеется в виду прежде всего системное представление, обеспечивающее ориентацию студентов в каждой методической теме (напр., в проблематике обучения лексике, в проблемах обучения устной речи, чтению, аудированию и т.д.). Этот подход позволяет студентам усвоить в системе запас методических приемов, параллельно применимых для решения методических задач одного типа вместе с системой ориентиров, от которых зависит вариантность обучающих действий в меняющихся условиях учебного процесса.

Кроме системного (вертикального) представления применяется еще организация лингвометодического материала в горизонтальной плоскости, т.е. в смысле преемственности методических приемов в динамике процесса обучения⁵. Речь идет о функциональном плане, который дает

³ А. А. Леонтьев, С. Утес, *Новые тенденции в психологии и педагогике и их значение для методики преподавания русского языка. 6 международный конгресс МАПРЯЛ*, Будапешт 1986.

⁴ Е. И. Пассов, *Методическое мастерство учителя иностранного языка*, „Иностранные языки в школе” 1984, № 6, с. 26.

⁵ L. Ries, *Didaktika ruštiny 2. Pedagogická fakulta, Ostrava 1987*, с. 5-7; С. Елинек, *Проблемы методического минимума в профессиональной подготовке будущих учителей русского языка. Тезисы докладов и сообщений. Оптимизация профессиональной подготовки будущих преподавателей русского языка*, Рожнов 1989, с. 109-110.

будущим учителям возможность конкретно увидеть, как в процессе обучения языку связывается, например, аудирование или чтение текста с усвоением лексико-грамматического материала, в чем заключается реализация взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности и т.д.

Системный (вертикальный) способ введения материала по методике можно условно понимать как методическую парадигматику, а функциональное (горизонтальное) представление этого материала как методическую синтагматику.

В связи с рассмотрением важных аспектов вузовского курса лингвометодики заслуживают особого внимания вопросы, касающиеся формирования у будущих учителей профессионально-методических умений. При регистрации этих умений целесообразно учесть эмпирические данные о степени трудности отдельных обучающих действий для студентов – будущих учителей. Проведенные нами исследования показали, что значительные затруднения испытывают студенты, например, в умении точно формулировать цели урока, в технике исправления ученических ошибок и в умении гибко модифицировать запланированные приемы в зависимости от неожиданных ситуаций, возникающих в ходе урока.

Целенаправленному развитию профессионально-методических умений способствует обоснованная последовательность методических задач и специальных методических упражнений. Среди специалистов, занимавшихся проблематикой данных умений учителя иностранного языка, следует отметить проф. В. Возневича, выделившего 10 типов умений, играющих важную роль при управлении процессом обучения⁶.

Система задач и упражнений, применяемых нами на педагогическом факультете Карлова Университета в Праге, ставит себе целью развивать у будущих учителей русского языка конструктивно-планирующие умения⁷, умения исполнительные (обеспечивающие осуществление обучающей деятельности по заранее составленному плану урока и включающие компоненты коммуникативные и организационные) и т.наз. умения модификационные (с помощью которых учитель гибко реагирует на неожиданно меняющиеся ситуации педагогического процесса).

Планомерное развитие профессионально-методических умений будущих учителей целесообразно начинать на семинарских занятиях по лингвометодике – еще до проведения педагогической практики в школах. Реальную обучающую деятельность, имеющую комплексный характер, необходимо сделать доступной для студентов – будущих учителей. В условиях семинарских занятий по методике можно эту деятельность

⁶ W. Woźniewicz, *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*, Warszawa 1987, с. 267 n.

⁷ J. Bąk, *Czynniki językoznawcze, psychologiczne, socjo- i psycholingwistyczne w pracy nauczyciela*, „Język Rosyjski” 1989, № 3, с. 160-167.

упростить – разложить на отдельные компоненты, которыми студенты могут овладеть постепенно, в процессе выполнения тренировочных методических упражнений. Позже можно переходить к объединению частных действий в целостную обучающую деятельность. В процессе т. наз. „микропреподавания” можно один и тот же обучающий эпизод (фрагмент урока) повторять несколько раз, анализируя при этом недостатки выступающих студентов⁸.

Полезно комбинировать применение видеофильмов, демонстрирующих фрагменты уроков, с активным проведением обучающих эпизодов и с последующим их анализом и обсуждением.

Рассматривая концепцию вузовского курса лингвометодики, следует принимать в расчет и мнения самих студентов, для которых этот курс предназначен. С целью выявления отношения студентов к формам и способам методической подготовки нами было проведено анкетирование, охватившее студентов 4 и 5 курсов педагогического факультета. Как показали результаты анкетирования, довольно едиными были мнения опрошенных о том, что оптимальным является сочетание практических и методических рекомендаций с их углубленным теоретическим объяснением. Все студенты считают эффективным усвоение элементарных профессионально-методических умений на семинарских занятиях по методике еще до начала педпрактики, проводимой в школах. Абсолютное большинство испытуемых полагает, что предъявление образцовых фрагментов уроков по видеозаписи необходимо связывать с приемами микропреподавания сначала в искусственных (тренировочных) ситуациях на семинарских занятиях, а потом в естественной педагогической практике.

В заключение хочется подчеркнуть, что в концепции вузовского курса методики преподавания иностранного языка должна найти свое отражение идея гуманизации и индивидуализации обучения, демократического стиля управления учебным процессом, проблематика педагогического сотрудничества и роли преподавателя как речевого партнера, необходимость обеспечения на занятиях по языку атмосферы доброжелательности и взаимопонимания⁹. Важным моментом является акцентирование множественности мнений по методическим вопросам, творческой свободы и самостоятельности учителей¹⁰.

⁸ S. Jelinek, *O rozvíjení vyučovacíh dovedností budoucích učitelů ruského jazyka*, „Ruský jazyk” 1977-1978, № 8, с. 353-360.

⁹ L. Machura, *O wrażliwości nauczycielskiej*, „Języki Obce w Szkole, 1989, № 1, с. 77-82; L. Ries, *Новые подходы к обучению и подготовка учителей. Оптимизация профессиональной подготовки будущих преподавателей русского языка. Тезисы докладов и сообщений*, Рожнов 1989, с. 128-129.

¹⁰ 8 *Международная конференция редакторов журналов по русистике*, „Русский язык за рубежом” 1989, № 5, с. 122.