

УДК 811.161.1:376-054.57

Т. В. Жуковская, преподаватель (БГТУ)

ПРОБЛЕМНОСТЬ КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ

В статье ставится цель обратить внимание на более глубокое осмысление методов, приемов формирования творческой деятельности учащихся, включение их в процесс поиска решения новых проблем. Основная идея проблемного обучения состоит в том, что знания в большей степени не передаются студентам, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности. В результате установки на проблемное изучение русского языка как иностранного учащиеся осознают смысл учебных действий, логику их выполнения; повышается коммуникативная значимость знаний; возрастает мотивация обучения. Стимулом для познавательной активности становится познавательная потребность, зависящая от значимости информации, которая может быть получена в итоге решения проблемы.

In the article we set a goal to draw attention to a deeper understanding of the methods, techniques of forming a creative activity of students, including them in the process of finding solutions to new problems. The main idea of problem-based learning is that knowledge is mainly not imparted to students, but it is gained by them in the process of the independent cognitive activity. As a result of the set on the problem-based learning of Russian as a foreign language, students become aware of the meaning of educational activities, the logic of their performance; increases the communicative importance of knowledge as well as the motivation of learning. The stimulus for the cognitive activity is the cognitive need that depends on the importance of information that can be obtained as a result of the problem solving.

Введение. Формирование творческого начала в учебной деятельности студента стало в настоящее время одной из актуальных задач высшей школы. Эффективным способом решения этой задачи является применение принципа проблемного обучения. Проблемное обучение делает акцент не столько на восприятии и памяти, сколько на мышлении. Исходя из опыта известно, что в том случае, если обучение в целом носит объяснительно-иллюстративный характер, ориентированный на восприятие и память, активность учащегося, а следовательно, и эффективность обучения снижаются. Основная идея проблемного обучения заключается в том, что знания в значительной степени не передаются студентам в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности.

Проблемное обучение – это совокупность дидактических приемов, которые обеспечивают активизацию мыслительной деятельности учащихся на всех этапах учебных занятий путем создания проблемной ситуации.

Основная часть. В сфере преподавания русского языка как иностранного проблемный подход (приемы проблемного и личностно-деятельного обучения) находит свое развитие в плане разработки конкретных проблемных ситуаций. Преподаватель сознательно создает условия обучения, способствующие реализации принципа «учись учиться». Принципиальным положением теории проблемного обучения, как утверждает педагог, психолог Кудрявцев Т. В., является то, что процесс усвоения осуществляется как решение проблемной ситуации; при

этом в организации учебного процесса создаются такие условия, которые позволяют учащимся «открыть» для себя усваиваемые знания [1].

Схема реализации проблемного обучения для большинства дисциплин, в том числе и русского языка как иностранного, следующая: акцентирование преподавателем спорности, противоречивости, неоднозначности какого-либо явления; создание проблемной ситуации преподавателем или подталкивание учащегося к постановке проблемы; затем творческое решение этой проблемы учащимися совместно с преподавателем или самостоятельно. Но высший уровень метода проблемности – когда сами учащиеся формулируют и решают проблемную ситуацию.

Проблемная ситуация – базовое понятие проблемного обучения. Это способ включить студента в работу еще до того, как он получит новую информацию, возбудить его интерес к поставленной задаче и показать, что для решения ее нужны новые знания. Необходимо заметить, что важным методом активизации мыслительной деятельности учащихся является постановка задачи, которая имеет для них социально значимый смысл. Доктор филологических наук Рожкова Г. И. утверждает, что существенным элементом «проблемно-поискового обучения» должна быть установка на сам процесс познания, в результате которого учащимся осознается смысл учебных действий, логика их выполнения, повышается их коммуникативная значимость, возрастает мотивация обучения: учащийся понимает, зачем и почему предлагаются для решения те или иные задачи, видит (чувствует)

увлекательность в постижении скрытых языковых закономерностей, раскрывает для себя путь самопознания и самообразования [2].

По мнению многих ведущих лингвистов, содержание проблемности раскрывается в нескольких направлениях: во-первых, в анализе языкового материала, в обнаружении его характеристик, норм употребления в речи; во-вторых, в понимании значимости этого материала для коммуникации; в-третьих, в нахождении механизма, приводящего к решению проблемных задач.

Проследим на примере презентации языкового материала (употребление предлогов *в/на*) постановку проблемы «почему это так, а не иначе». Учащимся предлагается система наводящих вопросов, побуждающих к сравнению языковых фактов, которые приводят к усвоению норм выбора предлогов *в* или *на*: *где находится ключ/пятно (в/на кармане); цветы/узор (в/на вазе); ручка/царапина (в/на руке); карта/гвоздь (в/на стене)* и т. д.

Известны сложности в усвоении употребления в речи сочетания типа *получить, узнать у/от*. Преподаватель предлагает ряд лексических парадигм, позволяющих учащемуся увидеть семантическую общность глаголов и найти определяющий признак, характерный каждой из парадигм: а) *взять, узнать, купить, спросить – у кого?* б) *узнать, получить, перенять, доставать, набраться – от кого?* Ответив на вопрос преподавателя, глаголы какой группы передают активное действие заинтересованного субъекта, учащиеся приходят к выводу, что именно с этими глаголами употребляется предлог *у*, а если не передают активной заинтересованности субъекта, он зависит от другого лица, обстоятельств, ситуации, значит, употребляется предлог *от*. (Купить билет у кассира – получить информацию *от* кассира; получить у соседа – получить *от* соседа, узнать домашнее задание у друга – узнать новость *от* друга.)

Постепенность, ступенчатость учебных действий ведут учащихся к познанию закономерностей употребления той или иной грамматической формы. Механизмы, которые приводят к решению поисковых задач в выборе нужного предлога, можно представить следующим образом: необходимо увеличить ряды словосочетаний с предлогом *у* и с предлогом *от*; определить семантическую общность глаголов каждой из групп; выяснить, какие глаголы передают активное, заинтересованное действие субъекта, а какие не передают активность действий, они зависят от другого лица, обстоятельств и т. д.

Проблемные задачи, раскрывающие функциональную сущность языковых фактов, могут быть представлены по разным частям речи, на-

пример, в разделе бесприставочные и приставочные глаголы: *Не могу дышать этим воздухом. – Не могу надыхаться этим воздухом.* Преподаватель в данном случае подводит учащихся к выводу, что бесприставочные и приставочные глаголы различаются не только по смыслу (семантике) (в приставочном глаголе с приставкой *на-* передается усиленная количественная характеристика действия), но и морфологически – употребление возвратной частицы *-ся*. Здесь же можно поставить еще одну проблемную задачу: какой глагол передает позитивные действия, а какой – негативные. Предварительно постановке задачи был проведен анализ ряда бесприставочных глаголов и глаголов с приставкой *на-*, когда переходные глаголы с приставкой *на-* передают значение интенсивного действия, значение большого количества объекта, например, *делать пельмени – наделать пельменей; рвать цветы – нарвать цветов*. Такая логическая цепочка помогает выделить ориентировочные опоры, передающие смысловые различия глаголов.

Необходимо отметить, что содержательной основой проблемных заданий является *текст*. Как утверждает известный русский лингвист Костомаров В. Г., проблему представляет студентам учебный текст, в нем самом и в сопровождающем его учебно-методическом аппарате задается «поворот» проблемы, закладываются проблемные ситуации [3]. Одной из главных задач подготовительной работы преподавателя является отбор текстов. Основным мотивом при отборе текста должна быть его актуальность для учащихся, а также заложенная в нем дискуссионность, основа для полемики. По словам И. А. Зимней, «предмет общения должен быть понятен, приемлем и интересен для всей учебной группы» [4]. Исходя из этого положения, не все тексты могут быть использованы для решения проблемных ситуаций, поскольку многие страноведческие реалии или темы непонятны иностранным учащимся или могут вызвать активное неприятие. Как отмечает И. А. Зимняя, в многоязычной иностранной аудитории, изучающей русский язык, «возникает острая социально-психологическая и дидактическая проблема соотношения менталитетов мировосприятий и мировоззрения студентов одной учебной группы – представителей разных стран, разных культур, разных традиций» [4]. Выбрав текст, преподаватель составляет познавательные задачи. Для этого необходимо: 1) отобрать ряд вопросов, на основе которых будет создана проблемная ситуация; 2) выделить в тексте важнейшие проблемы, требующие логического размышления. При подготовке проблемной ситуации и ее решении препода-

даватель формулирует вопросы различной степени трудности, которые рассчитаны на учащихся разного уровня подготовки. Это помогает активизировать всех учащихся. Грамматические и синтаксические задания состоят из нескольких уровней: сначала учащиеся анализируют определенные речевые модели, которые затем трансформируют. Содержание моделей от задания к заданию усложняется. Для построения синтаксически правильного высказывания учащиеся могут самостоятельно делать выбор соответствующих форм слов, предложений. Главная задача этих заданий – выработка автоматических навыков для дальнейшего использования языковых форм в коммуникации в рамках предложенной темы и ситуации. После выполнения лексико-грамматических упражнений и обсуждения вопросов, поставленных в ориентирующих заданиях, учащиеся знакомятся с текстом, выполняют послетекстовые задания, которые помогают им понять композицию текста, выделить структурно-смысловые компоненты, определить информационные центры.

Занятия, которые построены на основе принципа проблемности, имеют следующую структуру: а) создание проблемной ситуации – ориентирующие задания; б) подготовка к решению проблемных задач – языковые, предречевые задания; в) послетекстовые задания как решение заданной проблемы. С целью эффективности усвоения языковых средств, необходимых для коммуникации в условиях проблемной ситуации, используются лексико-грамматические задания, которые, во-первых, содействуют повторению, углублению, активизации накопленных знаний, во-вторых, знакомят с различными грамматическими и лексическими средствами, которые необходимы для выполнения проблемных заданий.

В работах, посвященных проблемному обучению, отмечается, что есть проблемные ситуации, которые являются не средством достижения какой-либо цели, например, вывода определенного правила, закономерности, а самой этой целью, т. е. конечным моментом удовлетворения каких-либо потребностей; в применении к учебным текстам социально-бытовой тематики – потребностей этических, мировоззренческих, нравственных, социальных.

Заключение. Итак, модель организации проблемности (а ее всегда надо специально организовывать, проблемность никогда не лежит

на поверхности) в общем сводится к следующим этапам: актуализация имеющихся у учащихся знаний по данному вопросу; осознание учащимися спорности, противоречивости явлений, т. е. создание собственно проблемности; разрешение проблемности. Этот последний этап в системе русского языка как иностранного специфичен: если решение проблемной ситуации в точных науках приводит к выводу какой-либо закономерности, а сама ситуация является при этом лишь средством выработки этой закономерности, то в практическом изучении русского языка как иностранного этап решения проблемной ситуации – и средство, и цель учебного процесса. Все это обеспечивает не только рациональное, но и эмоциональное усвоение материала (учащиеся «проживают» ситуацию).

Все задания при организации проблемного обучения носят в большей или меньшей степени творческий характер. Они помогают развивать у учащихся познавательную активность, способность анализировать как языковые, так и лингвистические явления, самостоятельную деятельность, способность решать определенные логические задачи, умение вести диалог, т. е. активизируют внутренние резервы личности. Совершенно очевидно, что достижение всех этапов работы при проблемном обучении и овладение навыками познания являются конечной целью любого целостного учебного процесса.

Необходимо отметить, что в настоящее время проблемное обучение не абсолютизируется, этот метод не исключает всех остальных. Однако ввиду его неоспоримых достоинств, таких как нацеленность на активизацию мышления, творческий, поисковый характер, он внедряется очень широко и многоаспектно.

Литература

1. Кудрявцев, Т. В. Система проблемного обучения / Т. В. Кудрявцев // Проблемное и программированное обучение. – М., 1973.
2. Рожкова, Г. И. Русский язык в нерусской аудитории / Г. И. Рожкова. – М., 1986.
3. Костомаров, В. Г. Пути развития методики / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова // Русский язык за рубежом. – 1986. – № 2.
4. Зимняя, И. А. Личностно-деятельностный подход в обучении русскому языку как иностранному / И. А. Зимняя // Русский язык за рубежом. – 1985. – № 5.

Поступила 12.03.2013