

филиале ведется постоянный спецкурс «Советский Союз». Будапештский филиал участвует в подготовке и проведении цикла учебных передач всеевропейского радио по теме «Наш адрес Советский Союз». Во всех филиалах регулярно организуются выставки страноведческой литературы и фотовыставки, рассказывающие о различных сторонах жизни советских людей. Следует заметить, что вся проводимая филиалом страноведческая работа неразрывно связана и методически подчинена достижению главной цели: повышению эффективности изучения русского языка.

Вся работа филиалов активно способствует совершенствованию знаний в области русского языка и вместе с тем, расширяя знания учащихся и преподавателей о Советском Союзе, развитию и укреплению взаимопонимания, дружбы и сотрудничества стран.

Анализ опыта работы филиалов, многочисленные отзывы и положительные оценки проводимой филиалами работы, получаемые Институтом от зарубежных русистов, дают основания полагать, что, несмотря на короткий срок их существования, филиалы доказали свою жизненную необходимость как новая и интересная форма сотрудничества советских и зарубежных русистов.



А. А. Леонтьев

*Докт. филол. наук,
докт. психол. наук,
зав. кафедрой методики
и психологии Института
русского языка
им. А. С. Пушкина (Москва)*

Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному в свете тенденций современной советской педагогики и психологии



Вполне естественно и логично, что психолого-педагогическая проблематика, разрабатываемая специалистами по обучению иностранцев русскому языку, касается в первую очередь вопросов собственно методических. Однако представляется, что это должно носить сугубо временный характер: для того чтобы методика и практика обучения русскому языку как иностранному успешно развивались, необходимо ликвидировать сложившееся неравновесие между анализом конкретно-методических и более общих педагогических, дидактических, психологических проблем.

Первый вопрос, который надо поставить в этой связи, — это вопрос о взаимоотношении воспитания и обучения как, прежде всего, в психологическом плане, так и в педагогическом. Не секрет, что в прошлом имелся известный разрыв между обучением и воспитанием; так было и в школе, и, особенно, в вузе. Сказанное относится и к такой специфической форме обучения, как преподавание иностранному студентам и стажерам, а также повышение квалификации советских и иностранных преподавателей русского языка.

Разрыв этот может и должен быть преодолен в первую очередь путем дальнейшей разработки и совершенствования таких методов обучения, которые обеспечивают его проблемный и развивающий характер, его воспитательные функции, путем максимальной ориентации обучения на формирование личности учащихся. В предыдущих публикациях [1, с. 49; 2] мы уже обращали внимание на то, что в наши дни целесообразно говорить о комплексном развитии личности учащихся как об основном психологическом содержании обучения, а не только воспитания, о личностнообразующей функции обучения. С этой точки зрения в современной педагогической практике, да и в системе научно-методического обеспечения учебного процесса можно отметить ряд существенных недостатков, нуждающихся в преодолении.

Первым из таких недостатков является некоторый отрыв содержания и организации учебной деятельности от профессиональной направленности учащихся, задач идеологического, общекультурного и интеллектуального развития личности, одним словом — еще непреодоленные элементы формализма в обучении.

Вторым недостатком распространенных сейчас методов обучения является преимущественная ориентация на деятельность учащегося при недостаточном внимании к его личности. В советской педагогической и психологической науке стала уже аксиомой необходимость специально обучать приемам и способам умственной деятельности, активно формировать мыслительные процессы, управлять процессом обучения. Как известно, на этой основе создан целый ряд конкретных методик, нашедших применение не только в экспериментальном, но и в массовом обучении и прекрасно себя зарекомендовавших. Но, наряду с этими тенденциями, а иногда и вместе с ними, нередок формально-алгоритмический подход к методике обучения, при котором формирование мыслительной деятельности учащегося, вооружение его оптимальными приемами работы с материалом замыкаются на отработке системы необходимых операций над этим материалом. Такой формально-алгоритмический подход порой обосновывается обращением к современным веяниям в науке, например к кибернетике или системному анализу. Однако и самая современная и модная научная теория не может подсказать нам пути к уму и сердцу учащегося, если он трактуется ею как одушевленная машина для производства мыслительных операций, а не как человек во всем его психологическом богатстве, если за пределами нашего рассмотрения остаются система мотивов деятельности, эмоционально-волевая сфе-

ра личности, творческое воображение, если мы забываем о том, что задачи формирования полноценной, гармонической личности предполагают комплексное развитие человека — не только познавательное, но и нравственное, эстетическое, не говоря уже об идейно-политическом и трудовом.

Необходимо уделять больше внимания динамике мотивов учебной деятельности, строить учебный процесс так, чтобы на всех его этапах поддерживалась, сохранялась и развивалась заинтересованность учащихся в овладении учебным материалом. У проблемы мотивов обучения две стороны. Во-первых, диалектика того, что замечательный советский педагог и писатель А. С. Макаренко называл «близкой», «средней» и «далекой перспективой», призывая учителя «претворять более простые виды радости в более сложные и человечески значительные» [3, с. 74]. Именно эта диалектика порой не обеспечена.

Вторая сторона проблемы мотивов — постоянное поддержание заинтересованности учащихся на самом уроке, мотивационное обеспечение учебного процесса. Так, большим достижением экспериментального обучения, опирающегося на психологическую теорию управления усвоением (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин), является стимулируемая им познавательная активность, тесно связанная с его ярко выраженным проблемным характером. Вообще одно из основных достоинств проблемного обучения — это скрытые в нем возможности поддержания, закрепления и дальнейшей эволюции мотивов учебной деятельности. К сожалению, этой стороне проблемного обучения не уделяется достаточного внимания в теоретических работах психологов и педагогов.

Еще в меньшей степени, чем мотивационная сторона, изучается сейчас эмоциональная сторона учебного процесса. Как известно, советские психологи выделяют два вида эмоциональной напряженности: так называемая собственно эмоциональная напряженность и операциональная напряженность. Первая дезорганизует деятельность, вторая мобилизует человека на оптимальное ее выполнение. Поэтому задача преподавателя — создать в классе такой «эмоциональный климат», такую обстановку, которая препятствовала бы возникновению у учеников состояния собственно эмоциональной напряженности и, напротив, стимулировала бы возникновение операциональной напряженности. Это предполагает исключение заведомо эмоциональных факторов, снятие эмоционального «фона» (аффективные следы от прошлых неудач, стойкое негативное отношение к данному преподавателю или данному предмету) и многие другие моменты, на

которые ни при подготовке преподавателей, ни при разработке методических рекомендаций мы, как правило, не обращаем внимания. Между тем собственно эмоциональная напряженность приводит к ослаблению внимания, к меньшему контролю над ошибками и увеличению их числа, к ухудшению оперативной памяти, к снижению общей работоспособности, к появлению стереотипных высказываний, нарушению динамики речи и т. п. Все это не только искажает действительный уровень овладения предметом, но приводит к гораздо более опасным последствиям, так как чаще всего сочетается с негативной оценкой со стороны учащихся (а порой и преподавателя). Отсюда возникновение стойких отрицательных эмоций, переносимых в дальнейшем на учебный предмет, а иногда и на весь учебный процесс, резкое снижение уровня мотивации учебной деятельности вплоть до полной подмены внутренних, личностных мотивов внешними, нарушение нормальных взаимоотношений с коллективом и с преподавателем и мн. др.

Здесь мы, как можно видеть, подошли к вопросу о социально-психологической оптимизации учебного процесса. Если проблема оптимальных взаимоотношений в коллективе учащихся в последние годы интенсивно разрабатывается советскими социальными психологами (А. В. Петровский, Я. Л. Коломинский и др.), то социально-психологическая проблематика деятельности преподавателя на уроке, вообще учебной деятельности, только начинает изучаться.

Недостаточное внимание к личности учащегося в процессе обучения оборачивается большими педагогическими просчетами, в том числе воспитательными. Это заставляет со всей остротой поставить вопрос об оптимальной организации педагогического общения в учебном процессе.

Оптимальное педагогическое общение — это такое общение педагога (и шире — педагогического коллектива) с учащимися в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности, обеспечивает эмоциональный климат обучения (и, в частности, препятствует возникновению психологического барьера), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в коллективе и позволяет в максимальной степени использовать в учебном процессе личностные особенности преподавателя.

В сущности, уже в работах классиков советской педагогики проблема оптимального педагогического общения была поставлена как одна из важнейших проблем обучения и воспитания. «У нас требуют от учителей известного

уровня подготовки. Это правильно. Но нужно не только это. Нужно обдумать, как проверять так же и умение учителя влиять на ребят», — писала Н. К. Крупская [14, с. 266]. Особенно много внимания этому «умению учителя влиять на ребят» уделял А. С. Макаренко. Он специально подчеркивал необходимость для учителя овладеть техникой педагогического мастерства, техникой педагогического общения:

«Нужно уметь читать на человеческом лице, на лице ребенка, и это чтение может быть даже описано в специальном курсе. Ничего хитрого, ничего мистического нет в том, чтобы по лицу узнать о некоторых признаках душевных движений.

Педагогическое мастерство заключается и в постановке голоса воспитателя, и в управлении своим лицом...

Педагог не может не играть. Не может быть педагога, который не умел бы играть... Но нельзя просто играть сценически, внешне. Есть какой-то приводной ремень, который должен соединять с этой игрой вашу прекрасную личность.

...Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15—20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса» [5, с. 268].

И в другом месте: «Постановка голоса, мимика, умение встать, умение сесть — все это очень важно для педагога. Каждый пустяк имеет большое значение...» [5, с. 506]

Ценнейшие идеи о речи сознательного поведения педагога в обеспечении оптимальных отношений с учащимися принадлежат, как известно, выдающемуся деятелю Коммунистической партии и Советского государства М. И. Калинин, писавшему: «Воспитание учеников — это прежде всего поведение учителя в классе, это отношение учителя к ученикам» [6, с. 71].

По обсуждаемому вопросу неоднократно высказывался такой замечательный педагог-воспитатель, как В. А. Сухомлинский. Его мысли по этому поводу широко известны. Останемся только на некоторых его положениях, цитируемых сравнительно редко: правда, они относятся к школе, но представляют интерес гораздо более широкий.

Это, в частности, резкая критика бытующего порой «пустословия». «Каждое слово, звучащее в стенах школы, должно быть продуманным, мудрым, целеустремленным, полноценным и — это особенно важно — обращенным к совести живого, конкретного человека, с которым мы имеем дело... Чтобы не было обесценивания слов, а наоборот — чтобы цена слова постоянно возрастала» [7, с. 140].

И дальше: «Пусть каждое слово, произнесенное в школе, дает плод, а не остается пустоцветом» [7, с. 164].

Слово учителя, по мысли Сухомлинского, — это орудие человечности, чуткости, терпимости к слабостям подростка. «Будьте осмотрительны, чтобы слово не стало кнутом, который, прикасаясь к нежному телу, обжигает, оставляя на всю жизнь грубые рубцы. Именно от этих прикосновений отрочество и кажется пустыней... Слово щадит и оберегает душу подростка только тогда, когда оно правдивое и идет от души воспитателя, когда в нем нет фальши, предубежденности, желания „распечь“, „пробрать“... Слово педагога должно прежде всего успокаивать» [8, с. 103]. В. А. Сухомлинский, как и А. С. Макаренко, призывал «управлять тоном своего обращения к подросткам» [8, с. 104]. В частности, целесообразно обращаться к школьникам «не специальным лекционным тоном, который, кстати сказать, быстро вызывает усталость у школьников, а тоном обычного разговора человека с человеком» [8, с. 139].

Исключительно плодотворно размышление В. А. Сухомлинского о возможностях снятия словом эмоционального напряжения учащихся — даже и в таких, казалось бы, мелочах, как опрос на уроке («Не лучше ли будет, если в начале урока как-то незаметно, в беседе, учитель скажет, кто сегодня будет отвечать?»).

Педагогическая культура, по Сухомлинскому, связана с уровнем культуры человеческих взаимоотношений. И лишь тот учитель имеет право на это высокое звание, который умеет раскрыть в общении с детьми свою, как говорил А. С. Макаренко, «прекрасную личность». Гармония внутреннего и внешнего (общение, поведение) — ключ к успешному воспитанию.

«Мудрая власть педагога», как называл ее В. А. Сухомлинский, — инструмент, который может в его руках стать орудием разрушения, а не только созидания. И для того чтобы его использовать по назначению, учитель должен делать «то, что подсказали (...) ему мудрые размышления», а не то, «на что его толкает сиюминутное, скоропреходящее настроение» [9, с. 216].

В этой связи целесообразно поставить вопрос о взаимодействии «искусства» и «науки» в деятельности преподавателя.

Наиболее талантливые педагоги нового времени, начиная с классика педагогики XIX в. И. Гербарта и включая в особенности К. Д. Ушинского и П. П. Блонского, понимали соотношение «техники» и «искусства» в деятельности преподавателя следующим образом. Его надо учить не набору технических операций в каждом отдельном случае, а фор-

мировать его личность, — писал И. Герbart. Особенно четко сформулировал свою концепцию П. П. Блонский: воспитатель должен «создавать сам свою технику воспитания применительно к индивидуальным условиям данной обстановки и к личности своей и воспитанника...» [10, с. 2]. Для этого нужен педагогический талант, но «личные свойства воспитателя и талант его лишь выиграют от (...) усвоения техники педагогического дела» [10, с. 3].

Если мы проследим, как трактуется соотношение личности преподавателя и его педагогической техники в современной западной педагогике и педагогической психологии, то увидим, что, хотя понятие «личности преподавателя» здесь присутствует, основной упор делается на совокупность внешних приемов его поведения, обеспечивающих тот или иной педагогический эффект. Так, например, в педагогической психологии уже начиная с конца 30-х гг. интенсивно разрабатывается проблема типологии «стилей поведения учителя». Ее поставил еще крупнейший социальный психолог США К. Левин (работа была выполнена в 1939 г. в соавторстве с Р. Липпиным и Р. Уайт): он сравнил — в условиях летнего лагеря — «автократический», «демократический» и «свободный» стиль воспитания. Аналогичное исследование (также в США) применительно к обучению проделали в 1946 г. Г. Андерсон и его коллеги. Их результаты оказались очень важными, и, пожалуй, самых важных из них свелся к следующему: при так называемом «интегративном стиле» (учет интересов детей, помощь в решении проблем, поддержка инициативы, не боясь признать свою некомпетентность в чем-то и т. д.) поведение учащихся становилось более активным, социальным, саморегулируемым.

Знаменитый американский психолог и психотерапевт К. Роджерс в 1961 г. выдвинул общую идею, что высшая цель воспитания — дать личности возможность с наибольшей полнотой выразить себя. Но дело в том, что, реализуя эту идею в конкретных исследованиях и рекомендациях, последователи Роджерса, в сущности, пришли к системе техники формирования личности, как парадоксально это ни звучит. Личность не только ученика, но и учителя оказалась в тени, процесс обучения и воспитания превратился в «машину для воспитания личности».

Следует подчеркнуть, что сама по себе идея различных стилей педагогического общения вполне приемлема и даже плодотворна. Независимо от западных исследователей аналогичные или близкие результаты были получены и рядом советских ученых — А. А. Бодалевым, А. А. Русалиновой, Я. Л. Коломинским. Дело в том, как эта идея трактуется: стоит ли

за ней четкое психологическое представление о личности преподавателя, о ее свойствах и профессиональных требованиях к ее развитию, об особенностях деятельности педагога, или же интерпретация понятия «стиль обучения» сводится к эмпирической констатации различий во внешнем поведении преподавателя на уроке. Большая часть американских, английских и западногерманских исследований в данной области относится ко второй группе.

В настоящей статье мы затронули только несколько вопросов, представляющих интерес с точки зрения обоснования конкретной методики преподавания. Совершенно очевидно, что таких вопросов гораздо больше, и одна из главных задач статьи — обратить внимание читателя на необходимость их разработки применительно к специфике обучения русскому языку как иностранному.

ЛИТЕРАТУРА

1

Леонтьев А. А.

Проблема системности в методике обучения иностранцев русскому языку и понятие интенсификации. — «Русский язык за рубежом», 1978, № 6.

2

Леонтьев А. А.

Педагогическое общение. — М., 1979.

3

Макаренко А. С.

Соч.: В 7-ми т. — М., 1958, т. 5.

4

Крупская Н. К.

Пед. соч.: В 10-ти т. — М., 1959, т. 3.

5

Макаренко А. С.

Соч.: В 7-ми т. — М., 1958, т. 4.

6

Калинин М. И.

О коммунистическом воспитании. — М., 1968.

7

Сухолинский В. А.

Как воспитать настоящего человека. — Киев, 1975.

8

Сухолинский В. А.

Рождение гражданина. Изд. 2-е. — М., 1971.

9

Сухолинский В. А.

Мудрая власть коллектива. — М., 1975.

10

Блонский П. П.

Курс педагогики. Изд. 2-е. — М., 1918.

Лингвистика



Г. А. Золотова

Докт. филол. наук,
старший научный сотрудник
Института русского
языка АН СССР

Опыт компонентного анализа синонимических конструкций

1. Работа над синтаксическими синонимами — важное средство овладения языком. Эффективность этой работы во многом зависит от того, что мы знаем о сходстве и различиях сопоставляемых конструкций, о причинах и условиях их соотносительности. Наблюдения над синонимическими конструкциями русского языка, имеющиеся в курсах и учебных пособиях, нуждаются в дальнейших уточнениях и систематизации.

Синонимичными считаем синтаксические конструкции, формирующиеся одинаковым набором одноименных, но разнооформленных структурно-семантических компонентов. Роль каждого из компонентов предложения определяется комплексом признаков — семантических, синтаксических и морфологических, которые выявляются в синтагматических и парадигматических сопоставлениях и противопоставлениях.

Интерпретация предложения в традиционных терминах членов предложения не дает достаточных оснований для выявления синонимических отношений в синтаксисе. Помимо морфологических признаков (падежной формы имени существительного и личной/неличной формы глагола) — признаков, которыми главным образом руководствуются в распределении ролей членов предложения, для выявления структуры предложения необходимо учитывать а) категориальную семантико-грамматическую характеристику ком-