

3
Страноведение СССР: Программа курса лекций и семинаров для студентов-русистов зарубежной высшей школы. — М., 1978;

4
Маврицкий С.
Принципы отбора страноведческого материала в учебных целях. — В кн.: Тезисы докладов и сообщений. Четвертый международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. Берлин, ГДР, 1979. Берлин, 1979;

5
Костомаров В. Г.
Причины и характер прогресса русского языка в наши дни. — Вестник АН СССР, 1978, № 10;

6
Мчедлов М. П.
Социализм — становление нового типа цивилизации. — М., 1980;

7
Политический словарь, 3-е изд. — М., 1980;

8
Шретер К.
Вопросы международной координации учебной работы при подготовке учителей русского языка (с точки зрения страноведения). — В кн.: Состояние и перспективы подготовки преподавателей русского языка. Симпозиум. Дрезден, ГДР, 14—16 мая 1980 г. Программа. Тезисы докладов и сообщений. Дрезден, 1980 (ротапринт);

9
Алексеева Л. А.
О координации преподавания страноведения СССР и других дисциплин в целях совершенствования подготовки преподавателей русского языка в ГДР. — В кн.: Состояние и перспективы подготовки преподавателей русского языка. Симпозиум. Дрезден, ГДР, 14—16 мая 1980 г. Программа. Тезисы докладов и сообщений. Дрезден, 1980 (ротапринт);

10
Зюс И.
Комплексность страноведения и необходимость координации. — В кн.: Состояние и перспективы подготовки преподавателей русского языка. Симпозиум. Дрезден, ГДР, 14—16 мая 1980 г. Программа. Тезисы докладов и сообщений. Дрезден, 1980 (ротапринт);

11
Храпченко М. Б.
О научных основах преподавания русского языка и литературы. — Русский язык за рубежом, 1973, № 4;

12
СССР: Энциклопедический справочник. — М., 1979;

13
Советский Союз: Политико-экономический справочник. — М., 1979;

14
Советский Союз: Географическое описание в 22 томах. — М., 1972;

15
Советский Союз/Под ред. Н. Н. Софинского, 3-е изд. — М., 1980;

16
Милославская С., Столяров И.
Для блага человека: Книга для чтения; Страноведение СССР. — М., 1980.

Методика

Школа молодого преподавателя

Ст. преподаватель
Московского
государственного
университета
им. М. В. Ломоносова

В. В. Добровольская

Система заданий урока как основа его внутренней организации

Урок можно назвать оптимально подготовленным в том случае, если учащиеся овладевают знаниями, навыками и умениями в процессе активной познавательной деятельности, говоря иными словами, в процессе адекватно мотивированной мыслительной деятельности, стимулирующей у учащихся развитие способностей к самостоятельным выводам и обобщениям на основе прочно усвоенных «готовых», т. е. предъявленных преподавателем, знаний. Очевидно, что такая целенаправленная деятельность не может протекать стихийно. Она является только результатом глубоко продуманной внутренней организации занятия.

Говоря о внутренней организации занятия, необходимо прежде всего определить ее основу — структурную единицу, которая могла бы являться и единицей анализа урока. Естественно, что эта единица должна связывать урок в единое целое и мотивировать деятельность учащихся в течение всего занятия. Ее же функцией должно быть и определение места данного занятия в системе обучения.

В методической литературе, посвященной проблемам построения урока иностранного

языка и русского языка как иностранного [1 — 3], используется понятие части, или этапа урока. Под этим понятием обычно выступают такие компоненты, как введение в языковую среду (языковая зарядка), объяснение, инструкции преподавателя, учебные действия обучаемых с языковым материалом для выработки у них навыков и умений в различных видах речевой деятельности (ориентировочные, исполнительские, контрольные действия) [4], задание для самостоятельной работы вне аудитории (домашнее задание, проверяемое на занятии и предлагаемое к следующему занятию) и, наконец, подведение итогов, оценка сделанного на занятии. Такое выделение этапов занятия проверено практикой преподавания и, несомненно, помогает его организации.

Само это членение и выделение вышеназванных этапов занятия проводится по единому принципу, который можно было бы условно назвать принципом смены форм контакта, характера взаимодействия обучаемого и обучающего. Так, в первой, организующей, части занятия при любой конкретной форме ее реализации внимание преподавателя направлено на установление контакта с обучаемыми, во второй (объяснения и инструкции) — на обеспечение возможности правильного оформления контакта, в третьей (действиях учащихся с языковым материалом) — на поддержание, направление, «коррекцию» контакта, при домашнем задании — на обеспечение непрерывности контакта и, наконец, при подведении итогов занятия — на осознание учащимися форм контакта, его эмоциональное или информативное подкрепление. Таким образом, вся организационная структура урока свободно «пересчитывается» по схеме преподаватель — учащийся — контакт, в этом смысле она инвариантна и замкнута. Разумеется, такое членение урока продуктивно как устоявшаяся форма его организации и может и должно использоваться преподавателем в целях упорядочения организационной структуры занятия.

Однако в том случае, когда важно определить место и роль конкретного урока в процессе обучения, его взаимообусловленность с другими занятиями и учебным процессом в целом, такое поэтапное членение урока оказывается недостаточным. Оно не дает однозначной единицы сопоставления и сравнения для анализа ряда занятий и тем более для сравнения частей занятия между собой. Действительно, если мы и можем с большой степенью условности сравнить равнозначные (точнее — одинаково называемые) компоненты нескольких занятий (например, формы и приемы организующего, вводного компонента на одном—двух—трех последовательно проведенных занятиях), то это сравнение само по

себе не может объяснить причину смены форм и приемов, использованных преподавателем на разных занятиях. Тем более мы не можем результативно сопоставить в рамках одного занятия его различные организационные компоненты, такие, как объяснение—инструкция преподавателя и домашнее задание.

Но к этой проблеме можно подойти и с другой стороны. Каждое конкретное занятие можно рассматривать и как замкнутую и как незамкнутую единицу. Незамкнутой единицей, открытой к серии равнозначных, урок выступает тогда, когда мы анализируем учебный процесс «по горизонтали» — от занятия к занятию. В этом случае урок в каждой своей части выступает как составляющая цикла занятий и, в конечном счете, курса обучения. Замкнутой единицей урок выступает тогда, когда мы анализируем его «по вертикали», от части к части, а точнее — от задания к заданию. В этом случае урок выглядит как единица замкнутая, обладающая своей завершающей логикой, — именно столько заданий, и именно таких заданий, и именно в такой последовательности должно быть предъявлено учащимся на данном конкретном занятии.

Готовясь к занятию, преподаватель определяет его цели, исходя при этом из целей курса обучения и вытекающих из них целей цикла занятий. Он определяет затем материал и виды заданий, выполнение которых служит реализации этих целей, продумывает методы и приемы презентации материала, режиссуру занятия, его архитектуру и т. п. [1]. Но для учащегося цели урока, равно как и цикла уроков и курса обучения, реализуются и осознаются лишь через одну единицу — систему заданий, которые он выполняет на занятии. А если это так, то, следовательно, все моменты организации и подготовки занятия преподавателем должны служить этой системе, должны быть «пересчитаны» на задания.

Система заданий, предъявляемая на уроке, в свою очередь, может рассматриваться «по горизонтали» — от занятия к занятию и «по вертикали» — в последовательности их предъявления на уроке. «По горизонтали» — это представленное в каждой части урока задание (или группа, блок, объединение заданий), составляющее часть определенной системы, реализуемой в цикле уроков и в конечном счете — в курсе обучения. В основе группы или блока заданий лежит задача выработки конкретного умения в определенном виде речевой деятельности на определенном языковом материале. Система заданий, рассмотренная «по вертикали», — это часть заданий горизонтального блока, развернутых в последовательности, предъявляемой на уроке, и в то же время система заданий урока, образующая его

внутреннюю структуру. Количество, характер и последовательность заданий в каждой целевой части урока определяются конкретными целями урока, т. е. этапом, уровнем формирования конкретного навыка или умения на определенном языковом материале в том или ином виде (или видах) речевой деятельности.

Таким образом, каждое задание урока должно органически вписываться и в систему цикла занятий, и в систему конкретного занятия и быть необходимым элементом обеих систем, без которого они не могут полноценно функционировать. При этом, как уже было сказано выше, чаще всего задания, направленные на развитие (формирование, совершенствование) того или иного определенного навыка или умения, выступают не как единичные, а образуют группу или блок заданий [5].

Суммируя сказанное, можно прийти к выводу, что структурной единицей организации и последующего анализа занятия, равнозначимой для всех его организационно неоднородных частей, для всех его этапов, выступает конкретное задание или чаще — группа (блок) заданий, при выполнении которых учащийся совершает те или иные действия с языковым материалом, обеспечивающие определенный этап, уровень развития навыка или умения. Все занятие, с этой точки зрения, может быть переосмыслено как процесс получения инструкций с расширенным толкованием, объяснением и определением действия с языковым материалом в коммуникативных целях, предусмотренных мотивацией заданий.

Блок заданий, нацеленных на коммуникативно мотивированную выработку конкретного навыка или умения, является единицей организации и целевого членения занятия, позволяющей рассматривать элемент урока как элемент учебного процесса в целом, обладающий всеми его качествами. Целевое членение урока как замкнутой единицы происходит на основе выделения заданий или блоков заданий, реализующих последовательно ту или иную конкретную цель, соотношенную с общей целью занятия.

Из сказанного следуют методические выводы, относящиеся к практике подготовки и последующему анализу занятия. Планируя урок и определяя характер, количество и последовательность предъявления заданий, преподаватель учитывает, во-первых, один или несколько видов речевой деятельности предусматривает данный блок заданий и какой преимущественно (или исключительно). Далее он устанавливает, какой шаг, этап в системе заданий, обеспечивающих развитие определенного навыка или умения, составляет задание или блок заданий конкретного занятия, т. е., говоря иными словами, как можно задания,

расположенные во времени урока «вертикально», последовательно, мысленно развернуть «горизонтально» в общую систему заданий курса обучения, предусматривающую все последовательные этапы формирования каждого определенного умения.

Во-вторых, преподаватель думает над тем, какой переход от одного блока заданий к другому оптимален на данном занятии. При этом он имеет в виду, что в составе занятия могут быть блоки, связанные общей информацией, коммуникативной тематикой, но могут быть и не связанные друг с другом, «свободные» блоки, включение которых в занятие диктуется общими целями курса. А это в свою очередь влияет на характер рабочих пауз занятия и форм «перенацеливания» учащихся от одного типа заданий к другому.

Наконец, преподаватель определяет, должны ли четко группироваться все задания занятия или в число их следует включить случайные для данного блока, но подкрепляющие, опережающие или обобщающие изученное ранее единичные задания, которые могут быть введены в связи с коммуникативной темой урока или по аналогии с предлагаемыми в блоке.

Хочется подчеркнуть, что именно здесь, в обдумывании внутренней структуры урока, в определении характера, количества и порядка предъявления заданий, — центральное место творческих поисков преподавателя, не подлежащих стандартизации. Именно это имеют в виду методисты, когда утверждают, что вопрос о структуре уроков иностранного языка не сводится к выработке схемы, обязательной для всех уроков или даже для уроков определенного типа [6].

Необходимым условием достижения поставленных на занятии целей является адекватность, корректность самих заданий [7] и соблюдение принципов их объединения. Остановимся на этом вопросе несколько подробнее. Характеризуя требования, которые мы предъявляем к любому из отобранных заданий, мы должны иметь в виду следующее. Выбор задания начинается с определения его ситуативной обусловленности, т. е. с ответа на вопрос, с какой целью мы предъявляем это задание, в каких реальных ситуациях обучаемые смогут использовать умение, которое развивает это задание. Задание (это положение в настоящее время звучит аксиоматично) должно создавать для учащихся проблемную ситуацию и не превращаться в механическую операцию [8]. Разумеется, характер ситуативной обусловленности во многом определяется характером конкретного языкового материала, составляющего языковую основу задания.

Вторым моментом, важным для адекватно-

сти задания, является его мотивационная обеспеченность. Под этим мы понимаем такую формулировку задания, объясняющую ее операционную часть (что и как должен делать учащийся), которая обеспечивала бы становление, развитие или совершенствование требуемого навыка и умения.

Третье существенное требование к заданию — четкое выделение и характеристика его языковой базы, обеспечивающего реализацию высказывания языкового материала. Это требование существенно на всех этапах обучения и характеризуется как диапазонная определенность задания, т. е. определенность набора или вариантов набора, а на продвинутом этапе — источников набора языкового материала, обеспечивающего возможность выполнения задания.

Четвертым важным моментом, учитываемым преподавателем при отборе задания, является, как уже говорилось выше, ориентированность на стадию развития определенного навыка или умения в конкретном виде речевой деятельности.

Предметом особого внимания преподавателя является и адекватная имплицитность, выраженность мотивации отобранных для занятия заданий, которая должна включать в себя мотивирующую часть (зачем делать), операционную часть в виде инструкции или образца (как и что именно делать) и языковую часть (каким языковым материалом оперировать при выполнении задания). Недостаточная или избыточная выраженность любой из этих частей ведет к потере учебного времени, ослаблению контакта и в конечном счете — к потере интереса учащихся к занятию.

Все вышеперечисленные признаки адекватности, корректности заданий характеризуют каждое отдельное задание блока. Что касается принципа объединения («блокирования») заданий, то, очевидно, что их расположение в блоке должно соответствовать формированию стадии конкретного навыка или умения. Каждый новый этап развития умения, каждая новая трудность порождает новые задания, которые расположены в блоке по принципу $n + 1$ (новая трудность). Так, например, задания, обучающие тезированию текста, операционно блокируются по схеме: деление текста на смысловые части — первое задание, деление текста на смысловые части + постановка обобщенного вопроса к каждой части — второе задание, деление текста на смысловые части, постановка обобщенного вопроса к каждой части + определение в тексте информации ответа (информативного центра фрагмента текста) — третье задание, наконец, три названные операции + передача выбранной информации в форме тезиса — четвертое задание.

Следует обратить внимание на то, что требованием, общим как по отношению к заданиям, образующим блок, так и ко всему блоку в целом, будет принцип коммуникативной организации заданий, т. е. такой организации, при которой речевые ситуации, оформленные в виде заданий, были бы соотнесены с реальными речевыми потребностями обучаемых. Максимальное приближение к естественным условиям общения через учебную речевую деятельность, так называемую псевдокоммуникацию, есть, как известно, ближайший путь подготовки учащихся к самостоятельным речевым действиям. Оговоримся, что само понятие коммуникативности задания, оставаясь неизменным в своей основной целевой направленности, может проявляться по-разному в зависимости от этапа обучения, особенностей контингента обучаемых и самого языкового материала, активизируемого в задании. Это значит, во-первых, что даже формальное на первый взгляд задание, связанное с тренировкой языковых форм, на начальном этапе должно быть коммуникативно объяснено учащимися и осознано ими как шаг более сложного навыка или умения. Это значит, во-вторых, что не всегда следует приветствовать даже на начальном этапе обучения исключительно игровые, облегченные формулировки коммуникативных заданий, поскольку они не могут полностью раскрыть понятие коммуникативности. Это значит, наконец, что на продвинутом этапе обучения понятие коммуникативности задания должно в сознании учащихся объединяться с понятием постепенного приближения к реальному устному или письменному высказыванию, мотивированному жизненными потребностями самого обучаемого.

Рассмотрим теперь вопрос о связи понятий блок заданий и цикл занятий, на которые распадается курс обучения. Именно блок заданий, ориентированный на определенный вид или виды речевой деятельности, является основой для объединения занятий в циклы. Приобретенные учащимися во время выполнения заданий навыки и умения развиваются и совершенствуются на следующем занятии и вместе с другими навыками служат основой умения, реализованного в цикле занятий. Уровень развития умения выступает таким образом как характеристика блока заданий, включенных в конкретное занятие.

Этапом замыкания блоков заданий, рассматриваемых в их горизонтальной последовательности от занятия к занятию, служат, как правило, так называемые обобщающие уроки, или кольцовки циклов. Они как бы отмечают моменты качественных сдвигов в овладении учащимися языком, в продвижении их к достижению главных целей курса обучения.

Можно различать при этом обобщение разных планов: обобщение языкового материала, обобщение информативного уровня, фиксацию среза, уровня развития конкретного умения, комплексное обобщение.

Обобщение языкового материала чаще всего совпадает с комментариями преподавателя систематизирующего характера и выступает в силу этого как момент обучения функциональному и системному подходу к языковому материалу. Языковой материал, который в течение цикла занятий поступал к учащимся в виде типичных образцов в типичном окружении, ситуативно и мотивационно обусловленных коммуникативной направленностью заданий, часто в форме так называемой скрытой грамматики, предстает теперь перед ними в системном виде, позволяющем учащимся глубже осознать уже знакомые закономерности и тем самым укрепить возможность переноса имеющихся знаний, правильного использования изученного на занятиях материала в естественных ситуациях общения.

Информативное, или тематическое, обобщение чаще всего выступает как момент активизации продуктивных навыков и умений в говорении и в письменной речи учащихся. Действительно, изучение информативного материала учебного плана с «выходом» в двусторонний диалог, беседу, дискуссию, написание аннотации, реферата или сочинения обычно составляет заключительный по отношению к теме блок заданий, объединенных помимо языкового материала определенной идейной проблематикой, как правило, коммуникативно направленной.

Так называемое уровневое обобщение фиксирует уровень развития конкретного умения в определенном виде речевой деятельности. Фиксация эта осуществляется путем переноса сформированного умения в условия его свободного ситуативно мотивированного употребления (употребления «без опор»). Такая фиксация означает для преподавателя возможность использовать само умение как опору при дальнейшей работе по развитию речи учащихся, т. е. включать задание, базирующееся на этом умении, в блок более сложных заданий как опорное.

В практике работы на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному достаточно часто имеет место обобщение комплексного характера, при котором языковое, информативное и уровневое обобщения проводятся одновременно на уроке, как бы отделяющем один цикл занятий от другого. На продвинутом этапе обучения по мере приближения речи обучаемого к речи носителя языка комплексное обобщение проводится все реже, завершение блоков заданий языкового, ин-

формативного и уровневого характера не выносятся в отдельное занятие, а включаются в состав того или иного занятия как его часть. Заключительные задания блоков на этом этапе обучения максимально приближены по своей мотивации к условиям подлинной коммуникации.

Таким образом, общей единицей учебного процесса на всех его ступенях выступает задание (или блок заданий), нацеленное на развитие определенных умений и навыков в конкретном виде речевой деятельности на определенном языковом материале.

ЛИТЕРАТУРА

- 1
Добровольская В. В.
От плана к уроку. — Русский язык за рубежом, 1980, № 1;
- 2
Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А. А. Миролубова. — М., 1967;
- 3
Якушкина Л. З.
Методика построения урока иностранного языка в средней школе. — М., 1974;
- 4
Вишнякова Т. А.
Обучение русскому языку студентов-нефилологов. — М., 1980;
- 5
Пассов Е. И.
Логика урока иностранного языка как методическое понятие. — Иностранные языки в школе, 1980, № 6;
- 6
Лалидус Б. А.
Обучение второму иностранному языку как специальности. — М., 1980;
- 7
Ильин М. С.
Основы теории упражнений на иностранном языке. — М., 1975;
- 8
Леонтьев А. А.
Социально-психологическая мотивация обучения иностранному языку. — В кн.: Психологические основы обучения русскому языку иностранцев. М., 1972.