

Методика

Школа молодого преподавателя



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

В. В. Добровольская

Домашнее задание как резерв учебного процесса

Домашняя, точнее внеаудиторная, самостоятельная работа учащихся — необходимая составная часть учебного процесса. Она находится в тесной связи с аудиторной работой, проводимой под руководством преподавателя, дополняет ее, обеспечивает ее эффективность. Более того, аудиторное занятие не может быть полноценным, если домашнее задание не сыграло в нем своей роли, не установило связи между отдельными звеньями учебной работы, не выявило степени активности и заинтересованности учащихся. Самостоятельная внеаудиторная работа учащихся — это не только звено учебного процесса, но и его резерв: чем рациональнее она организована, тем эффективнее преподавание в целом.

Домашнее задание выступает на занятии в двух качественно отличных вариантах (стадиях): как задание к уроку, проверяемое на данном занятии, и как задание от урока, предлагаемое преподавателем для самостоятельной работы вне аудитории. Домашнее задание к уроку — от предыдущего или предыдущих занятий — лежит в основе проверки (обычно в первой половине занятия) степени усвоения изученного ранее материала, над которым учащийся работал и самостоятельно. В этом случае главную задачу преподавателя составляет выбор оптимальной формы опроса учащихся, соответствующей специфике изучаемого материала и общим целям занятия. Домашнее задание от урока к следующему или следующим занятиям выступает как план будущей работы. По времени это задание отнесено на конец урока или (в том случае, когда задание предъявляется по частям) на конец каждой целевой части урока. Задача преподавателя в этот момент состоит в том, чтобы адекватно сформулировать заранее отобранные для самостоятельной работы задания, определить, за какое время и где должно оно выполняться учащимися (дома, в лингафонном кабинете, в кабинете обучающих машин и т. п.). При этом важно помнить, что речь в обоих случаях идет об одном и том же задании, которое, следовательно, должно иметь адекватную формулировку при первом своем предъявлении и оптимальную форму проверки — при втором.

По степени подготовленности внеаудиторного задания во многом можно судить о подготовленности учебного процесса в целом. И действительно, анализируя посещенное занятие, мы говорим, с одной стороны, о степени подготовленности заданий преподавателем, т. е. об их адекватности целям урока и курса в целом, и об оптимальности предложенного способа их проверки. С другой стороны, мы говорим о том, как подготовлены задания, проверяемые на уроке, самими учащимися. Здесь речь идет об активности, заинтересован-

ности и способностях студентов, о степени их участия в уроке. И занятие можно считать подготовленным в том случае, если обе стороны — и преподаватель, и студенты — отнеслись с достаточным вниманием к выполнению домашнего задания.

Рассмотрим далее вопрос о том, как связано домашнее задание с аудиторным занятием. Чем вызвана необходимость внеаудиторной работы вообще? Может быть, при отличном проведении аудиторных занятий можно обойтись без домашних заданий? А если нет, то почему?

Первое, очевидное, обстоятельство, говорящее о необходимости внеаудиторной работы, — фактор времени. Необходимость дополнительной самостоятельной работы учащихся диктуется тем, что, как правило, невозможно в полной и достаточной мере охватить весь материал курса на аудиторных занятиях. Кроме того, немалую роль в обучении играет и количество «встреч» с изучаемым языком: один, два или шесть раз в неделю учащийся, особенно находящийся вне языковой среды, открывает учебник или включает магнитофонную запись на изучаемом языке. Каждое домашнее задание как минимум удваивает количество встреч с языком, а будучи распределенным по времени на несколько приемов выполнения, увеличивает их в несколько раз.

Необходимость самостоятельной внеаудиторной работы учащихся диктуется и другими, более органическими причинами.

Во-первых, внеаудиторная работа важна для развития навыков самостоятельных учебных действий в различных видах речевой деятельности, подлежащих отсроченному контролю. Самостоятельные действия с учебным материалом осуществляются и в аудиторных условиях, но здесь они протекают с параллельным или непосредственно следующим контролем преподавателя. Самостоятельные действия учащихся с языковым материалом с отсроченным контролем используются, как правило, именно при внеаудиторной работе. Такая практика преследует немаловажные цели. Домашнее задание здесь можно рассматривать как ступень, ведущую к так называемым «отстоящим адресатам» — словарю, грамматическому справочнику, книге, магнитофонной записи, слайду, иллюстрации и т. п. Работая с этими источниками информации самостоятельно (с учетом предварительной направляющей коррекции преподавателя), учащиеся вырабатывают стойкие навыки поиска слова или формы слова в словаре, нужного комментария в грамматическом справочнике, закрепляют навыки извлечения основной и целевой информации из текста, развивают навыки вербального прочтения нужного иллюстративного ма-

териала и т. п. Эти и подобные навыки и умения получают активное применение в период практического употребления изучаемого языка по окончании конкретного курса обучения.

Во-вторых, выполнение домашних заданий, осознанных как определенная часть системы обучения, делает возможным использование оптимальной формы обучения, которую условно можно назвать «преподавание-диалог». При использовании этой формы учащиеся осознают свою роль в процессе обучения, понимают, где, что и зачем они должны делать, уясняют место и задачи своих «реплик» в учебном диалоге. А правильность, полноту и адекватность этих реплик задачам курса обеспечивает именно регулярная сознательная внеаудиторная подготовка учащихся. Уместно отметить, что преимущественными формами преподавания на сегодняшний день являются монолог преподавателя («рванный» монолог, прерываемый вопросами к учащимся) и беседа-расспрос с инициативой на стороне преподавателя. Диалогическая же форма обучения, связанная с большей подготовленностью учащихся к конкретной, заранее определенной работе на занятиях, с повышением элемента сознательности в обучении и коммуникативной значимости каждого высказывания учащихся, была бы, на наш взгляд, шагом вперед в повышении эффективности преподавания.

В-третьих, в учебном материале любого курса обучения русскому языку как иностранному можно выделить моменты, части, блоки, усвоение которых требует многократной тренировки, подкрепления или дополнения другим материалом, который усваивается учащимися самостоятельно. Есть в курсе и части, требующие опережающей подготовки, предварительной самостоятельной работы учащихся. Строго говоря, в методически организованном курсе обучения каждому аудиторному заданию соответствует задание для самостоятельной работы или, по крайней мере, часть его. При этом взаимная сорасположенность аудиторных и внеаудиторных заданий может быть различной, варьируемой в зависимости от целей занятия и курса в целом.

Приведем несколько примеров различных вариантов сочетаний одних и тех же заданий.

Задание первое. Семантизация незнакомой лексики по словарю — самостоятельное задание; чтение и смысловой анализ текста, базирующегося на этой лексике — аудиторное задание.

Вариант 1. Семантизация незнакомой лексики преподавателем, чтение и комментирование текста — аудиторные задания; самостоятельное повторное чтение или прослушивание текста и подготовка ответов на предложенные к тексту вопросы — домашнее задание.

Вариант 2. Семантизация лексики, чтение и смысловый анализ текста, ответы на вопросы по тексту — аудиторские задания; запись ответов — самостоятельное домашнее задание.

Задание второе. Анализ и объяснение в ходе выполнения коммуникативного задания новой грамматической формы, первичное закрепление материала в вопросно-ответных упражнениях — аудиторские задания; вопросно-ответные и подстановочные упражнения на тренировку форм — самостоятельная лабораторная работа в лингафонном кабинете или классе обучающихся машин.

Вариант 1. Упражнения на тренировку форм — домашнее задание; упражнение на ситуативное употребление отработанных форм — аудиторское задание, выполняемое под непосредственным контролем преподавателя.

Вариант 2. Самостоятельный анализ раздела учебника и представленных в нем фрагментов языкового материала — домашнее задание; первичная тренировка изучаемых форм в типичных ситуациях и вывод правила или составление таблицы — аудиторские задания.

Как видно из приведенных примеров, во всех вариантах аудиторские и внеаудиторские задания составляют взаимосвязанный блок, имеющий общую цель: формирование тех или иных конкретных навыков на базе определенного языкового материала. Образно говоря, аудиторские и внеаудиторские задания, входящие в блок, составляют как бы лицевую и изнаночную часть одного и того же изделия, которые не могут существовать друг без друга. Какая же именно часть блока выносится во внеаудиторскую работу, подсказывает прежде всего конкретный языковой материал, цели обучения данного контингента и языковая компетенция обучаемых.

Виды заданий для самостоятельной внеаудиторской работы учащихся достаточно разнообразны. Одни из них стандартны и обязательны во всех современных курсах обучения русскому языку как иностранному, другие практикуются более редко, а некоторые — весьма продуктивные — еще требуют методической разработки. Так, в качестве типовых домашних заданий выступают упражнения грамматико-лексического характера, направленные на отработку форм и активизацию лексики, самостоятельная подготовка монологического высказывания или составление диалога по отработанному материалу, задания на восстановление информации по предложенным языковым опорам и т. п. Задания названных и подобных им типов предлагаются для выполнения по учебникам и учебным пособиям, в виде лабораторных работ в лингафонных кабинетах или классах обучающихся машин.

К заданиям для самостоятельной работы могут относиться и прослушивание магнитофонных записей, просмотр слайдов, диа- и кинофильмов. Подобные задания с использованием аудитивных и зрительных опор достаточно эффективны в том случае, если они соответствуют языковой компетенции обучаемых и снабжены точной инструкцией для вербальной передачи информации (например, просмотрите диафильмы и ответьте на следующие вопросы; прослушайте текст два раза и передайте его основное содержание в 5—6 предложениях и т. п.). Выбор вида задания и степень сложности языкового прочтения информации в заданиях этого типа определяются также языковой подготовкой обучаемых и целями конкретного курса.

Следует особо остановиться на таком виде самостоятельной внеаудиторской работы, как чтение художественной литературы, так называемое домашнее чтение. Цели этого популярного вида внеаудиторской работы достаточно широки. Это и повышение страноведческой компетенции обучаемых, и обогащение их словаря, и развитие навыков извлечения целевой информации из художественного текста и многое другое. Не касаясь подробно методики организации домашнего чтения, подчеркнем только важность, зачастую даже обязательность этого вида внеаудиторской работы для самых различных категорий учащихся. Заметим также, что если само чтение — вид работы, одинаково полезный для самых разных контингентов обучаемых, то проверка и подготовка домашнего чтения, т. е. аудиторская часть работы, для каждой категории своя. Задания, связанные с домашним чтением — а хорошо организованное домашнее чтение включает в себя и предшествующие чтению и следующие за чтением задания, — формулируются преподавателем с учетом целей и возможностей конкретного контингента учащихся. Так, в заданиях, предшествующих самостоятельному чтению, предназначенных для слабо подготовленных групп, главное внимание уделяется выявлению языковых опор, способствующих пониманию важнейшей информации текста. В группах, имеющих высокую языковую компетенцию, центр предтекстовых заданий — изучение особенностей художественного текста, глубинное понимание подтекста, авторские особенности изложения и т. п. Столь же широк и диапазон послетекстовых заданий: от нахождения среди данных преподавателем фраз предложений, идентичных содержанию текста, прочитанного самостоятельно — на начальном этапе, до характеристики героев произведения и анализа его проблематики — на завершающем этапе обучения. Вывод очевиден: каждое художественное произведение,

предлагаемое учащимся для самостоятельного прочтения, предварительно обрабатывается преподавателем методически с учетом языковых возможностей, интересов учащихся и целей обучения.

К числу перспективных, но мало разработанных видов домашней работы относятся коллективные задания, предлагаемые группе в целом. Это может быть, например, подготовка выступлений по актуальной проблематике, диалога-расспроса и диалога-дискуссии по заранее определенной теме, разучивание сцен из спектаклей и т. п. Такие задания составляют на сегодняшний день резерв учебного процесса, особенно продвинутого этапа обучения.

Мало разработана также методика использования реально коммуникативных задач, связанных с профессиональными потребностями обучаемых. Такие задачи возможны в качестве домашнего задания на завершающем этапе обучения как переходный момент к свободной речевой практике вне занятий.

Существуют, несомненно, и многие другие недостаточно используемые виды самостоятельной внеаудиторной работы учащихся.

При всем разнообразии видов внеаудиторной работы есть некоторые общие требования, которые можно предъявить к любому внеаудиторному заданию.

Первое требование такого рода — соблюдение принципа соотнесенности предлагаемого домашнего задания с аудиторной работой или, точнее, с конкретным аудиторным заданием (или заданиями). При этом возможна полная соотнесенность — парность заданий, когда одно задание полностью зависит от другого (домашнее задание — семантизация лексик, аудиторное — чтение и смысловый анализ текста, содержащего эту лексику), и частичная соотнесенность одного аудиторного задания с несколькими внеаудиторными (накопление тематической лексики и грамматических структур в ходе выполнения нескольких домашних заданий и тематическая беседа на базе этой лексики и структур — в аудиторном задании).

Вторым требованием, относящимся ко всем видам домашнего задания, является достаточность их формулировки. Как известно, всякое задание, как аудиторное, так и внеаудиторное, должно включать в себя четкую установочную часть. В установочной части говорится о том, какова цель предлагаемого задания (мотивация задания), что и как должен делать учащийся (операционная часть задания) и каковы языковые средства, которые нужно использовать при выполнении задания (языковой диапазон задания). Очевидно, что в заданиях для самостоятельной работы, которые выполня-

ются без непосредственного контроля со стороны преподавателя, четкость формулировки инструктирующей части особенно важна, поскольку неправильно понятая учащимися операционная часть задания ведет к тренировке неправильных форм. А это рождает в конечном счете устойчивые ошибки в речи учащихся. Отметим еще, что если задание имеет только один вариант ответа и, следовательно, поддается алгоритмизации, то, кроме инструктирующей части, оно снабжается ответом-ключом, делающим возможным неотсроченный контроль правильности выполнения. Наличие ключей особенно важно, если обучение протекает вне языковой среды.

Третьим, чрезвычайно важным, требованием, предъявляемым к домашнему заданию, является предварительный временной просчет задания преподавателем. Преподаватель должен знать, сколько времени потребуется учащемуся для выполнения предложенного задания (время берется в усредненном пересчете на группу). Это значит, что каждый вводимый впервые тип домашнего задания должен быть предварительно опробован в аудитории. При этом временная протяженность задания должна быть строго соотнесена с реальными временными возможностями обучаемых. Превышение этих возможностей, перегруженность учащихся внеаудиторной работой может привести к небрежному или неполному выполнению задания, а значит — к нарушению рабочего контакта с группой.

В-четвертых, преподаватель, предъявляя задание, указывает, где оно должно выполняться: дома, в лаборатории устной речи, в лингафонном кабинете, в классе обучающихся машин и т. д. Он указывает также, нужны ли учащемуся консультации в ходе выполнения задания. В качестве консультанта здесь может выступать сам преподаватель, просматривающий черновой вариант или начало выполняемого задания; консультантом может быть лаборант лингафонного кабинета или класса обучающихся машин, товарищ по группе, наконец, просто носитель изучаемого языка. Если речь идет о направляющей коррекции, а не о прямой подсказке или списывании, то такие консультации в ходе работы могут быть полезны обучаемым и способствовать сознательности и правильности выполнения задания.

Пятое требование состоит в том, что преподаватель, предъявляя задание для самостоятельной работы, должен заранее определить для себя и формы его проверки в ходе следующего или следующих занятий. При этом определяется время включения задания в ткань урока и длительность проверки задания. Формы проверки могут быть различны, но непроверенных заданий быть не должно.

Отметим как дополнительное требование, что преподаватель должен как можно шире использовать прием индивидуализации заданий при групповом обучении. Разумеется, все задания, предлагаемые в группе на определенном этапе обучения, идентичны или близки по языковой основе, но тем не менее там, где возможны варианты, преподаватель должен использовать эту возможность для индивидуальных, «личных», заданий. Индивидуализация заданий повышает эффективность проверки, так как каждый член группы получает от своих товарищей дополнительную, интересную для него информацию.

Наконец, еще одно примечание. Преподаватель должен быть готов к тому, что в некоторых случаях домашнее задание может быть выполнено не полностью, нечетко или не в срок. Это значит, что преподаватель должен иметь в запасе аудиторный вариант — заместитель, который поможет ему выполнить в аудитории работу, базирующуюся на домашнем задании.

Существует еще одна сторона вопроса, касающаяся специфики внеаудиторной работы. Все внеаудиторные задания имеют одну общую особенность, которая заключается в том, что они должны иметь дополнительные опоры, гарантирующие правильность их выполнения. Условно понятие такой опоры можно свести к понятию эталона, образца для построения высказывания, но сам характер этого образца может быть различен. Приведем некоторые достаточно распространенные типы заданий с указанием, какого вида опоры в них используются:

— Задание на восстановление по памяти высказывания или высказываний (текста). Высказывание или текст, предложенные в письменном или аудитивном виде, сами и являются эталоном для речи учащихся. Длина высказывания, построенного по такому образцу, естественно, зависит от речевой компетенции учащихся.

— Задания грамматико-лексического типа, выполняемые как продолжение работы, начатой в аудитории под контролем преподавателя. Образцом выполнения здесь служит часть работы, сделанная в аудитории. Вариантом этого типа опор служит использование в качестве домашнего задания так называемого задания «бис», т. е. задания, аналогичного по своему операционному составу и языковому диапазону тому, которое выполнялось в аудитории под контролем преподавателя.

— Задания трансформационного характера, выполняемые по фразе-образцу, включенному в инструктирующую часть задания. Фраза-образец и является эталоном для выполнения задания.

— Задание на отсроченную письменную фиксацию устно проделанной в аудитории работы (ответы на вопросы, сжатие текста, тезирование и др.). Эталоном речи для учащихся служит сохраняющийся в долговременной памяти устный вариант высказывания.

— Задание на поиск определенного формального (языкового) или содержательного (информативного) момента в тексте. Для этого типа заданий чрезвычайно важно точное определение признаков искомого явления и наличие практики аналогичной работы в аудитории.

— Задание на опережающее аудиторную работу знакомство с языковым или информативным материалом, например систематизация лексики, самостоятельное чтение текста и т. п. Эталоном в этом случае служит аналогичная работа, неоднократно выполненная в аудитории на текстах определенного типа.

— Задания творческого типа, базирующиеся на хорошем знакомстве с используемой в заданиях информацией, навыках языкового прочтения раскрываемой в заданиях проблематики, навыках построения текстов определенного типа и т. д.

Из приведенных примеров следует вывод, что при всем разнообразии вариантов дополнительных опор для выполнения домашнего задания наличие и осознание одной из них — необходимое условие правильности выполнения задания.

В заключение рассмотрим вопрос о том, что является предметом размышления преподавателя во время второго предъявления домашнего задания, т. е. в момент его проверки. Выше говорилось, что главную задачу преподавателя в этот момент составляет оптимальная организация проверки усвоенного. Каковы же «составные» этой оптимальности?

Это, во-первых, выбор форм проверки. Это может быть устный опрос учащихся (фронтальный или индивидуальный), выборочная аудиторная проверка письменного домашнего задания, комментарий проверенной преподавателем дома письменной работы, активизация отработанного в домашнем задании материала в новых ситуациях, коррекция заданий творческого характера и т. п. Выбор формы проверки определяется языковым материалом и целями занятия, и наилучшей в любом случае можно считать ту форму, которая позволяет использовать изученный самостоятельно материал в новом коммуникативно значимом задании под контролем преподавателя.

Предметом внимания преподавателя в этот момент бывает не только форма проверки, но и условия проверки самостоятельного задания. И здесь важным фактором является психологическая подготовленность учащихся к ответу.

Необходимо, чтобы учащиеся имели не только возможность, но и желание отвечать, входить в контакт, выступать в качестве инициатора высказывания. Условно можно назвать эту готовность состоянием творческой раскованности. Основой его является понимание учащимися полезности и важности стоящих перед ними задач, высокий коммуникативный потенциал заданий, предлагаемых для проверки усвоенного материала. Реальная потребность высказаться по интересующему вопросу с использованием самостоятельно изученного материала — оптимальное условие для проверки домашнего задания.

Рациональная организация проверки подразумевает также наличие у учащихся сформированных навыков самоконтроля и взаимоконтроля, т. е. коррекции собственной речи и речи товарищей по группе. В идеальном варианте на продвинутом этапе обучения корректирующая роль преподавателя сводится к указанию зоны ошибки. Далее должны действовать самоконтроль и взаимоконтроль учащихся.

Подводя итоги сказанному, подчеркнем, что домашнее, внеаудиторное задание составляет на сегодняшний день значительный резерв учебного процесса. Чтобы говорить о зрелости, подготовленности конкретного курса обучения, надо иметь положительный ответ по крайней мере на следующие вопросы: снабжен ли курс достаточным количеством заданий для самостоятельной работы учащихся, есть ли в пособиях для преподавателя рекомендации о том, какую именно часть курса лучше вынести в самостоятельную работу учащихся, соблюдаются ли в практике проведения этого курса требования адекватности домашних заданий целям обучения, отработана ли оптимальная форма проверки заданий.

Инициатива в процессе обучения безусловно принадлежит преподавателю, но это не значит, что инициатива и сознательность обучаемых не играют большой роли в обучении. Преподавание — процесс двусторонний, и, чтобы повысить его эффективность, преподаватель должен постоянно апеллировать к сознательности, интересу и способностям учащихся. А именно этой цели и служит правильно организованная внеаудиторная домашняя работа.

Лингвистика



*Институт
русской филологии
Варшавского
университета
(ИИР)*

С. Сятковский

Социолингвистика, социология языка и социология языковой коммуникации

Язык и речь с давних времен были предметом научного интереса не только со стороны лингвистов. Но особенно в наше время, когда злободневной становится для науки проблема человека, язык и речь, определяющие в значительной степени специфику человека и играющие существенную роль как в его развитии, так и в развитии всей духовной и материальной культуры, привлекают все большее внимание представителей самых различных наук. В связи с этим растет значение более полного и более глубокого изучения языковой системы, а также разных аспектов и явлений языковой коммуникации (речи).

В последние десятилетия наблюдается интенсивное развитие социолингвистики (к ней часто причисляют и социологию языка), которая стремится все более расширить свой предмет исследования как в сторону социального контекста языковой коммуникации, так и всей языковой системы, что приводит к ее столкновению с «чистой» лингвистикой, особенно с теми ее направлениями, которые основным исследовательским предметом считают имманентную, закрытую систему языка. В результате современная структурная и генеративная лингвистика (в том числе и генеративная грамматика Н. Хомского), а также отчасти другие