

СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Ю. А. Гукова

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Беларусь, gukova@bsu.by*

В докладе приводится ряд положений проблемного обучения, значимых для преподавания иностранного языка. Отражаются характерные особенности реализации (применения) проблемной технологии в обучении иностранному языку, в частности русскому языку как иностранному: рассматриваются ключевые и выделяются дополнительные этапы реализации проблемной технологии, приводятся типы проблемных заданий на основе положений психологии мышления и формулировки проблемных заданий в качестве примера. Указывается в каком виде могут быть представлены элементы проблемного обучения в преподавании иностранных языков. Акцентируется внимание на невозможности полноценного применения данной технологии на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: иностранный язык; проблемная ситуация; проблемная технология; проблемное обучение; решение проблемы; русский язык как иностранный; этап реализации.

СПЕЦЫФІКА РЭАЛІЗАЦЫІ ПРАБЛЕМНАЙ ТЭХНАЛОГІІ Ў НАВУЧАННІ РУСКАЙ МОВЕ ЯК ЗАМЕЖНАЙ

Ю. А. Гукава

*Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт, пр. Незалежнасці, 4,
220030, г. Мінск, Беларусь, gukova@bsu.by*

У дакладзе прыводзіцца шэраг палажэнняў праблемнага навучання, значных для выкладання замежнай мовы. Адлюстроўваюцца характэрныя асаблівасці рэалізацыі (прымянення) праблемнай тэхналогіі ў навучанні замежнай мове, у прыватнасці рускай мове як замежнай: разглядаюцца ключавыя і вылучаюцца дадатковыя этапы рэалізацыі праблемнай тэхналогіі, прыводзяцца тыпы праблемных заданняў на аснове палажэнняў псіхалогіі мыслення і фармулёўкі праблемных заданняў у якасці прыкладу. Паказваецца ў якім выглядзе могуць быць прадстаўлены элементы праблемнага навучання ў выкладанні замежных моў. Акцэнтуюцца ўвага на немагчымасці паўнаўважнага прымянення дадзенай тэхналогіі на пачатковым этапе навучання рускай мове як замежнай.

Ключавыя словы: замежная мова; праблемная сітуацыя; праблемная тэхналогія; праблемнае навучанне; рашэнне праблемы; руская мова як замежная; этап рэалізацыі.

Проблемная технология в обучении русскому языку как иностранному (далее – РКИ) предполагает, что студенты будут овладевать языком в ходе решения теоретических и практических задач. Проблемная технология, наряду с проектной, предусматривает овладение языком в процессе выполнения исследовательской деятельности.

Зарождение проблемного обучения относят к эпохе античности и связывают с именем Сократа, проводившего со своими слушателями беседы, которые заставляли их думать и делать самостоятельные выводы, а не получать готовые ответы на проблемные вопросы. Однако как самостоятельное методическое направление проблемное обучение сформировалось лишь в конце XIX – начале XX вв. и было связано прежде всего с именами зарубежных ученых. Так, американский ученый Джон Дьюи предлагал построить обучение всем дисциплинам как самостоятельное решение проблем в форме игровой и трудовой деятельности; польский педагог В. Оконь разрабатывал проблемные методы как пути и способы решения образовательных задач. Среди российских ученых проблематику обучения с опорой на принцип проблемности разрабатывали В. Т. Кудрявцев и А. М. Матюшкин; проблемное обучение как самостоятельную дидактическую систему рассматривали М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин и др. Положения теории деятельности стали основой разработки проблемного обучения в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна.

Особенность проблемного обучения заключается в том, что учащиеся сталкиваются с той или иной проблемой, т. е. со скрытым или явным противоречием, и пытаются решить эту проблему (противоречие), тем самым получают существенный стимул к обучению, побуждаются к активной образовательной деятельности.

К обучению, как известно, можно подходить по-разному. Так, одни учащиеся избирают для себя *глубокое погружение*, при котором стремятся к пониманию той или иной проблемы, поиску смысла, пытаются связать новые знания с имеющимися, другие демонстрируют *поверхностный подход*, при котором они рассматривают предложенные им готовые задачи и не задумываются о цели и/или стратегии деятельности. Проблемное обучение создает такой контекст, при котором необходимо именно глубокое погружение. Специфику проблемного обучения определяет то, что новые знания не передаются, а конструируются, «создаются» индивидами через опыт.

К этому следует добавить и ряд положений, значимых для преподавания иностранного языка.

1. Проблемное обучение позволяет активизировать вербальное мышление и вербальную память, что значительно ускоряет процесс овладения иноязычной речью.

2. В условиях проблемного обучения иностранному языку изменяется соотношение объема учебного материала для репродуктивного и продуктивного усвоения: учебный материал предлагается преимущественно для продуктивного усвоения.

3. В условиях проблемного обучения иностранному языку изменяется соотношение индуктивного и дедуктивного способов овладения новым материалом. В отличие от традиционного, при проблемном обучении доминирует индуктивное введение языкового материала [4, с. 75].

Применительно к преподаванию РКИ следует подчеркнуть, что проблемное обучение стимулирует развитие речевых умений, причем во всех видах речевой деятельности. Кроме того, проблемное обучение развивает критическое мышление, вырабатывает исследовательские навыки и др.

То, что в основе проблемного обучения лежит создание и разрешение проблемной ситуации, которую во время занятия «проживают» студенты, предполагает ограничение выбора проблемной темы ввиду особого мировосприятия инофонов как представителей другой культуры, поэтому преподаватель должен определить понятную, приемлемую и интересную тему.

Реализация проблемной технологии как технологии непрямого обучения иностранным языкам, в том числе РКИ, включает несколько этапов. Так, Л. В. Московкин и Г. Н. Шамонина выделяют четыре этапа: *создание проблемной ситуации; постановка проблемы; выдвижение путей решения проблемы; проверка правильности ее решения*. Нам представляется целесообразным дополнить этот перечень этапов этапом собственно *решения проблемы* с учетом выдвинутых гипотез и предложенных путей ее решения (если речь идет не об условном решении проблемы, а реальном), *этапом группового обсуждения решенной/нерешенной проблемы* и *этапом рефлексии/оценки своей деятельности* по решению обсуждаемой проблемы.

1. *Создание проблемной ситуации*. Это самый сложный этап для преподавателя, поскольку проблема как таковая должна заинтересовать учащихся, она должна отвечать жизненным интересам учащихся, мотивировать их к поиску ее решений, при этом не должна быть просто задачей сбора информации. Важно, чтобы проблема включала определенные противоречия и открытые вопросы, которые могут вызвать разные мнения учащихся.

2. *Постановка проблемы*. Этот этап предполагает «вскрытие» противоречия (противоречий), его (их) формулировку, краткое или развернутое описание. На этом этапе выявляются пробелы в знаниях о проблеме, учащиеся должны доказать, что данную проблему можно и нужно решать.

3. *Выдвижение гипотез/путей решения проблемы.* На этом этапе учащиеся ищут пути решения проблемы. Целесообразно объединить их в две группы: генераторов идей и критиков, и на основании их выступлений сформулировать способ решения проблемы [3, с. 77–78]. Роль преподавателя на данном этапе заключается в наблюдении (фиксация не только участия каждого учащегося, но и возникающих языковых проблем) и поддержке (лингвистическая или техническая помощь группе).

4. *Проверка правильности ее решения.* На этом этапе рассматриваются все предложенные учащимися решения, выбирается и обосновывается правильное (адекватное, наиболее «жизнеспособное»). В методической литературе акцентируется внимание на том, что опыта самих учащихся иногда оказывается недостаточно для доказательства правильности предлагаемого решения проблемы, а потому им необходимо организовать анкетирование, интервью и т. п. [3, с. 78].

5. *Решение проблемы.* Этот этап связан с демонстрацией самого процесса решения проблемы. Выбранный путь/способ решения проблемы, сформулированный и обоснованный, объективируется в речевом опыте учащихся.

6. *Обсуждение проблемы.* В зависимости от уровня владения языком обмен результатами может включать устные презентации, мини-дискуссии (на начальном этапе обучения иностранным языкам) [5, с. 63] или дебаты (на основном и/или продвинутом этапах обучения РКИ). А. И. Рябова выделяет три типа мини-дискуссий: 1) «вариация на тему» (задание строится на недосказанном или неоднозначном тексте, который дает материал для домысливания); 2) собственно мини-дискуссия (материалом для этого задания служат тексты социального характера с «пунктирным» обозначением (наметкой) проблемы; 3) обобщающие мини-дискуссии.

Оценка результатов проводится с учетом активности участия студентов.

7. *Рефлексия.* На завершающих стадиях реализации проблемной технологии необходимы осмысление и оценка учащимся своей деятельности. Формирование рефлексивных умений активизирует мыслительный процесс обучающегося через его личностное отношение к проблеме и ее решению (проблемной ситуации и ее разрешению), оценить свои способности, выявить полезность для себя решения проблемы и мн. др.

В описании проблемной педагогической технологии важное место занимает не только определение этапов ее реализации (применения), но и комплекс приемов и видов работы на каждом из них, типология предлагаемых проблемных заданий. Так, на основе положений психологии мышления Е. В. Ковалевская выделяет следующие типы проблемных заданий: 1) задания, включающие «препятствие» на пути к цели; 2) задание с ука-

занием на деструктурированность объекта и необходимость восстановления правильной структуры; 3) задание с указанием на «препятствие», выраженное в альтернативе; 4) задание с указанием на недостаток информации [2, с. 56.]. Встречаются комбинации этих типов проблемных заданий: 1+2, 1+3, 1+4, 2+3 и др. (вариативный тип).

В одном из примеров реализации проблемной технологии в обучении РКИ, представленном в методической литературе, приводятся следующие формулировки заданий (вначале указывается проблемный вопрос): «Чтобы найти ответ, обсудите следующие вопросы...»; «Разделитесь на две команды в соответствии с вашим отношением к...»; «Запишите ваши аргументы за и против»; «Поищите дополнительные аргументы в интернете»; «Сформулируйте и задайте сторонникам противоположного мнения вопросы для выяснения их точки зрения»; «Постарайтесь защитить свою точку зрения (привести больше аргументов)»; «Обсудите в своей команде итоги дискуссий и сформулируйте выводы»; «Прочитайте текст и скажите, какой позиции в дискуссии придерживается его автор» [3, с. 80–85].

Элементы проблемного обучения в преподавании иностранных языков могут быть представлены в виде: *индуктивного введения учебного (языкового) материала* как приема формирования языковой догадки; *определения значения новых слов* по контексту, на основе анализа состава слова, сопоставления с интернациональными словами; *постановки проблемных вопросов* и выполнения соответствующих заданий (с анализом внутренней формы слова, предположением о происхождении слова и обращением к этимологическим словарям; сопоставлением слов родного и изучаемого языка и т. д.), причем проблемные вопросы могут касаться не только и не столько языковых явлений, сколько содержания текстов («подобные тексты можно предлагать даже на начальном этапе обучения» [3, с. 74]).

Нередко проблемная технология реализуется не в отдельных элементах, а целостно: при организации и проведении *проблемных уроков/практических занятий*. Решению какой-либо проблемы посвящают или целое занятие (например, урок «Почему учебный год в странах мира начинается в разное время?» Н. Замковой и И. Моисеенко [1]), или даже цикл занятий.

Несмотря на очевидные сильные стороны проблемного обучения, оно имеет и недостатки. С одной стороны, уделяется внимание реальным, остро актуальным вопросам и проблемам, обеспечивается тесное и активное взаимодействие между учащимися и преподавателем в процессе поиска приемлемых решений проблемы, сбалансированно совершенствуются умения в основных видах речевой деятельности и мн. др. С другой стороны, приходится признать невозможность полноценного применения

данной технологии на начальном этапе обучения РКИ, вынужденное упрощение и минимизацию речевого материала в группах с разным уровнем языковой и общеобразовательной подготовки; также следует отметить вмешательство преподавателя в парную работу, в результате чего характер взаимодействия учащихся может измениться: они прекращают обсуждение проблемы, и поиск путей (способов) решения проблемы становится прерогативой преподавателя.

Библиографические ссылки

1. *Замковая Н.* Инновационные формы работы на уроке русского языка как иностранного. Таллинн : Kirjastus Koolibri, 2006.
2. *Ковалевская Е. В.* Проблемность в преподавании иностранных языков. М. : Высш. шк., 1999.
3. *Московкин Л. В., Шамонина Г. Н.* Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному ; под ред. Л. В. Московкина. М. : Русский язык. Курсы, 2017.
4. *Московкин Л. В., Сильвина Л. В.* Элементы проблемной технологии в обучении русскому языку иностранных студентов // Русский язык как иностранный и методика его преподавания : сб. науч. тр. / РОПРЯЛ. СПб., 2019. Вып. 30. С. 74–79.
5. *Рябова А. И.* Проблемность как один из способов реализации взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности // Русский язык за рубежом. 1989. № 4. С. 61–66.