

ПЕРВОЕ ВЫСШЕЕ ТЕХНИЧЕСКОЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ РОССИИ



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УТВЕРЖДАЮ

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'D. A. Zhukina'.

Руководитель ОПОП ВО
профессор Д.А. Щукина

**МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ
К ПРАКТИКЕ ПО ПОЛУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ И
ОПЫТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ –
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

Уровень высшего образования:	подготовка кадров высшей квалификации
Направление подготовки:	45.06.01 Языкознание и литературоведение
Направленность (профиль):	Русский язык
Форма обучения:	очная
Нормативный срок обучения	3 года
Составитель:	д.филол.н., профессор Д.А. Щукина

Санкт-Петербург

ВВЕДЕНИЕ

Настоящие методические указания разработаны на основе рабочей программы дисциплины «Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности – Педагогическая практика» и предназначены для самостоятельного изучения обучающимися.

В методических указаниях представлены основные темы, необходимые для теоретического изучения общеметодических и частнометодических вопросов преподавания русского языка, в том числе русского языка как иностранного, рекомендации ведущих методистов по вопросам подготовки и проведения практических занятий по русскому языку.

Темы: 1. Общеметодические проблемы обучения русскому языку (в том числе русскому языку как иностранному) в современном техническом вузе

- Методика как путь в Мир русского Слова
- О коммуникативности
- Виды речевой деятельности
- Лингвopsихологическая характеристика коммуникативных умений и речевых навыков.

2. Рекомендации по составлению календарных планов.

3. Виды учебного материала.

4. Некоторые вопросы теории урока.

5. Обучение конспектированию.

6. Язык специальности.

ОБЩЕМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (В ТОМ ЧИСЛЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ) В СОВРЕМЕННОМ ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Е.И. Пассов. Русское слово в методике как путь в Мир русского Слова или Есть ли у методики будущее? СПб.: МИРС, 2008. 60 с.

Методика как путь в Мир русского Слова

Уразуметь значимость методики можно лишь тогда, когда поймем, какую роль в современном обществе призван играть учитель. Любая модернизация школы обречена на провал (в России были уже три безуспешные попытки реформирования образования), если она основана даже на самых умных научно обоснованных положениях, но забывает об учителе.

Любые изменения в школе возможны только при условии изменения профессиональной подготовки учителя.

Аргументы сколь очевидны, столь и серьезна:

- школа не может быть лучше своих учителей, ибо учитель — **главная производительная сила** образования;
- учитель **хранитель** и «ретранслятор» культуры и, следовательно, ее ядра — **нравственности**. В этом заключается ценность учителя, его роль в эпоху безнравственного разгула телевидения, искусства, чиновничества;
- учитель, хотя уже и не главный источник знаний, но в **мире знаний** — **главный рулевой**, помощник, вдохновитель;
- учитель при современном состоянии семей — часто **единственный духовник** ученика, его наставник, отдушина, стимулятор его развития;
- учитель — мастер своего дела, **профессионал** (если, конечно, он таков), и поэтому образец для ученика, чтобы видеть, «делать жизнь с кого».

Поэтому необходимо **владение профессиональной культурой** в целом, причем по содержанию и по уровню такой, которая будет соответствовать новым реалиям жизни. Особую роль в общей культуре играет **методическая культура** учителя. Она является стержнем, системообразующим фактором для всех составляющих общую культуру. Если этого стержня нет, все остальное (и педагогические способности, и психологическая проницательность и т. п.) повисают в воздухе. Последние десятилетия прошлого века убедили нас в том, что **технологией, наиболее адекватной** всем положительным тенденциям, является **коммуникативная технология**. Я имею в виду не всякую технологию, которую выдают за коммуникативную, а технологию коммуникативного иноязычного образования, представленную в Концепции развития индивидуальности в диалоге культур.

Личность учителя, его мастерство (культура) — две неразрывные стороны одного явления, имя которому профессионализм. Готовим ли мы профессионалов? За редким исключением, нет. И вина в этом не чья-либо личная. Виновата существующая система, устаревшая и по содержанию, и по структуре.

Все, кто заинтересован в подробном анализе проблемы профессиональной подготовки учителя, я отсылаю к книге «Учитель иностранного языка: мастерство и личность» Здесь же упомяну лишь **четыре недостатка системы**.

1. Существующая система ориентирована не на профессиональную, а на **предметную подготовку**. Это значит, что мы готовим лингвиста, филолога, переводчика — кого угодно, только не учителя иностранного языка.

2. Существующая система ориентирована на натаскивание, на наущение, а **не на подготовку учителя-исследователя** (не по специальности, а по духу), когда знания и умения исследователя оказываются необходимыми учителю как инструмент его работы, творческой

по характеру.

3. Существующая система **готовит учителя вне школы** и не моделирует ни содержание, ни структуру его будущей деятельности, в частности восемь главных умений учителя иностранного языка.

4. Существующая система не обеспечивает необходимого высокого уровня владения методическим мастерством, ни теоретически, ни практически, в результате «Модель Марии Ивановны» в вузе — единственный образец для подражания и переноса в школу.

Почему такое происходит?

- Во-первых, положение с методикой на факультетах ИЯ, на мой взгляд, просто катастрофическое. И это при том, что в научной сфере нашей методики (да и частично западной) сделано достаточно, чтобы выстроить грамотный учебный процесс. Пропась между уровнем науки-методики и уровнем ее преподавания в педвузах, университетах и т. п. объясняется **келейностью многих методистов**, их самодостаточностью, когда кажется, что только свой личный опыт и свои ограниченные знания — единственный свет в окошке.
- Во-вторых, плохо с методикой потому, что **методистов нигде не готовят**. Я имею в виду не кандидатов наук, а специалистов, точнее, профессионалов. Нет такой профессии — «методист» (не путать с должностью!)
- В-третьих, не может быть с методикой хорошо, пока **курс методики** в системе профессиональной подготовки останется таким же куцым по размеру, ущербным по содержанию и бесправным по положению.
- Четвертая причина иного свойства, но не менее вредная: **несерьезное отношение к методике как науке** и, следовательно, к ее роли в практике. «Методика — это искусство», «учительское мастерство — это только талант», «Вся методика придет к учителю с опытом» и т. п. Благоглупости укоренились в сознании множества людей, особенно лингвистов.
- В-пятых, плохо с методикой, потому что много лет подряд **не печатали методическую литературу**: невыгодно якобы экономически. <...>

Я утверждаю как профессионал, что российская (ранее советская) методика в теоретическом отношении на голову выше любой другой. А может стать вообще основной, прообразом Методики будущего. Именно в этом смысле я говорю о «русском слове в Методике». <...>

Педагогические университеты готовят предметников, т. е. специалистов по определенному предмету — физике, математике, иностранному языку. И считается, что если он хорошо владеет своим предметом, значит будет и хорошим учителем.

Не будет! Как исключение — может быть, как правило — не будет. Потому что знание предмета — лишь необходимая предпосылка; **решающим фактором является методическая культура учителя.**

Тем более, без специальной подготовки не вырастет методист. «Методист» - это особая профессия, очень сложная. Грубо говоря, «методист» – это технолог. Технологи нужны везде, в любом производстве. И это признано: технологов готовят в вузах. Есть специальности «технолог-металлург», «технолог-станкостроитель». Нет только «технолога образования». <...>

Уверен, что логика развития методики как науки вкупе с растущими «производственными потребностями», точнее, требованиями к продукту образования, приведут к осознанию государственной необходимости профессиональной подготовки «методистов». (с. 14 — 19)

Задание. Ответьте на вопросы к тексту:

1. Какова роль, по мнению Е.И. Пассова, учителя в системе образования?
2. Какая из педагогических технологий, по мнению ученого, является ведущей и

почему? Согласны ли вы с точкой зрения Е.И. Пассова? Какие аргументы вы можете привести?

3. Какие недостатки в профессиональной подготовке учителей называет ученый-методист?

4. Как Е.И. Пассов объясняет сложившуюся ситуацию в системе подготовки учителей?

5. Какие перспективы решения вопроса о профессиональной подготовке учителей видит ученый?

6. Согласны ли вы с характеристикой системы профессиональной подготовки учителей, данной Е.И. Пассовым? Обоснуйте свою позицию.

О коммуникативности

Коммуникативность может рассматриваться с научных позиций в двух ракурсах: теоретическом, т. е. как категория (понятие), и практическом, эмпирическом, т. е. как технология.

В первом ракурсе я рассматриваю коммуникативность как исходную методическую категорию, имеющую методологический статус. Эта категория определяет необходимость построения процесса иноязычного образования как модели процесса общения. С этих позиций всякие термины, типа «сознательно-коммуникативный», «системно-коммуникативный», «деятельностно-коммуникативный», «функционально-коммуникативный», «принцип активной коммуникативности» и т. п. Должны быть признаны некорректными, ибо модель не может не отражать основные свойства оригинала (общения): если образование коммуникативно, оно уже сознательно, активно, функционально, деятельностно и т. д.<...>

Иначе говоря, коммуникативность не просто декларация, а **объяснительный принцип** построения образовательного процесса. Исходя из этого, **необходимо трактовать коммуникативность во втором ракурсе как технологию образования, в процессе которой постоянно соблюдаются основные параметры** (характеристики, качества, свойства) **общения**. Какими же характеристиками обладает подлинная коммуникативность?

Мотивированность любого действия и любой деятельности учащегося, т. е. совершение действия из внутреннего побуждения, а не внешнего стимулирования.

Целенаправленность любого действия и любой деятельности учащегося, т. е. совершение действия во имя достижения осознанной коммуникативной цели.

Личностный смысл во всей работе учащегося.

Речемыслительная активность, т. е. постоянная включенность в процесс решения задач общения, постоянная подключенность познавательного и коммуникативного мышления.

Отношение личностной заинтересованности, предполагающее выражение личного отношения к проблемам и предметам обсуждения.

Связь общения с различными формами деятельности — учебно-познавательной, общественной, трудовой, спортивной, художественной, бытовой.

Взаимодействия общающихся, т. е. координация действий, взаимопомощь, поддержка друг друга, кооперация, доверительное сотрудничество.

Контактность в трех планах: эмоциональном при обоюдосторонней эмпатии; смысловом, при принятии ситуации обоими собеседниками; личностном, когда ими принят предмет обсуждения.

Ситуативность, выражающаяся в том, что общение учеников с учителем и учеников между собой в процессе овладения языковым материалом всегда можно охарактеризовать как **систему взаимоотношений**, порожденных ситуативными позициями общающихся.

Функциональность, означающая, что процесс овладения речевым материалом всегда происходит при наличии речевых функций, имеющих приоритет перед формой речевых единиц.

Эвристичность как организация материала и процесса его усвоения, исключая произвольное заучивание и воспроизведение заученного.

Содержательность как объективная характеристика и информативность как субъективная характеристика учебных материалов.

Проблемность как способ организации и презентации учебных материалов.

Новизна как постоянная вариативность всех компонентов образовательного процесса.

Выразительность в использовании вербальных и невербальных средств общения.

Только соблюдение всех перечисленных параметров и их оптимальное использование дает право назвать образовательный процесс коммуникативным. Именно такого качества модель может иметь право претендовать на использование в будущем.

Рассмотрение коммуникативности как методологической основы предполагаемой системы позволяет, наконец, окончательно сформулировать ее как **Концепцию управляемого коммуникативного иноязычного образования, преследующую цель — развитие индивидуальности диалоге культур для ее подготовки к такому диалогу в жизни.** (52 — 55).

Задание. Ответьте на вопросы к тексту:

1. Как понимает коммуникативность Е.И. Пассов?
2. Какими характеристиками обладает коммуникативность?
3. Можете ли Вы объяснить отдельные характеристики на собственных примерах?
4. Что такое Концепция управляемого коммуникативного иноязычного образования?
5. Какое место в методике Е.И. Пассов отводит данной Концепции?

С.Ф. Шатилов. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся: учебное пособие. СПб., 2004. 38 с.

Виды речевой деятельности

Речь в вербальном общении представляет собой «способ формирования и формулирования мысли» посредством конкретного языка для других и для себя. Из этого общего определения следует важное положение о том, что обучение всем видам речевой деятельности должно покоиться на единстве мысли, т. е. «плана содержания», и средств конкретного языка, т. е. «плана выражения».

Речевые механизмы функционируют — по данным психофизиологии речи — на основе определенных лингвопсихофизиологических закономерностей, которые можно считать объективными и действительными для речевой деятельности на любом языке — родном и иностранном.

Психофизиологической основой речевого механизма является функционирование совокупности анализаторов: слухового, речемоторного, зрительного, двигательного в их сложном взаимодействии при ведущей роли речемоторного и слухового.

По способу передачи информации все виды речевой деятельности могут быть либо экспрессивными (т. е. Репродуктивными), в которых выражаются, передаются, т. е. Формулируются мысли и информация для других в устной (говорение) или письменной форме (письмо), либо рецептивными, в которых мысли (или информация) воспринимается (рецептируется) и понимается для себя в устной форме (слушание) или в письменной форме (чтение).

Говорение на родном и иностранном языке в психофизиологическом плане возможно благодаря функционированию речемоторного анализатора и наличию в речевой памяти человека следов бывших в его речевом опыте слухоречемоторных образов языковых явлений с их значением, в связи с семантическим их восприятием в речи других людей и употреблением в собственной речи. **Письмо** (писание) как экспрессивный вид речевой

деятельности имеет те же психофизиологические характеристики, что и говорение (внутренняя речь); кроме того, в них функционируют сложные связи двигательных, речемоторно-слуховых и зрительно-графических образов языковых явлений в единстве с их значением.

Аудирование в психофизиологическом плане возможно для слов, но благодаря восприятию органами слуха звуков речи и наличию в слуховой памяти индивида звуковых образов языковых слов, их грамматических форм, схем (структур) предложений, постоянно воспринимаемых и употребляемых индивидом в собственной речи в единстве с их семантикой и ситуацией общения.

Чтение как рецептивный вид речевой деятельности базируется на деятельности зрительного, слухо-речемоторного анализаторов и предполагает наличие прежде всего зрительных образов языковых явлений, а при активном владении языковым материалом и слухо-речемоторных образов (во внутренней речи), разумеется, в единстве с их значением.<...>

Владение всеми видами речевой деятельности на родном языке базируется на сформированных речевых механизмах, которые функционируют слаженно, без каких-либо усилий со стороны самого человека, пользующегося языком как средством коммуникации.

При овладении новым языком учащиеся должны в значительной мере заново овладеть слухо-артикуляционной базой (в говорении), графемо-фонемными механизмами (при чтении и письме). Овладение этими механизмами представляет для учащихся определенные трудности и связано с затратой нервных и волевых усилий, с интенсивной работой памяти, внимания и мышления.

Задание. Ответьте на вопросы к тексту:

1. Какие виды речевой деятельности выделяют?
2. В чем различие между репродуктивными и рецептивными видами речевой деятельности?
3. Что такое говорение, письмо, аудирование, чтение как виды речевой деятельности?

Лингвопсихологическая характеристика коммуникативных умений и речевых навыков

В психологической и педагогической литературе нет однозначного понимания термина «умение». С одной стороны, под умением понимается владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности имеющимся у субъекта знаниями и навыками. (И.П. Павлов)

В другом толковании умение определяется как «действие, состоящее из упорядоченного ряда операций, имеющих общую цель. Умение может быть освоено с разной степенью совершенства, но его выполнение всегда контролируется сознанием». (Ю.Е. Прохоров)

Применительно к речевой деятельности под умением понимают способность пользоваться творческой речевой деятельностью, т. е. умение выражать мысли посредством языка, основывающееся на знании программы действия, языковых средств и способов формирования и формулирования мысли, их свободное комбинирование в процессе речевого общения. (И.А. Зимняя)

Методическое понимание термина «коммуникативные умения» может быть сформулировано в следующем виде: коммуникативные умения есть владение разными видами речевой деятельности как средством коммуникации на разных уровнях совершенства. Этот уровень владения обусловлен многими причинами — общим развитием индивида, его коммуникабельностью, образованием, профессией и т. д., социальной ролью, а в обучении русскому языку иностранных учащихся в нашей стране кроме того — уровнем языковой подготовки, условиям и профилем обучения, специальностью.

В процессе овладения русским языком иностранцами разнообразии индивидуальных различий можно выделить два уровня: уровень владения основами речевой деятельности (всеми видами речевой деятельности) к концу обучения на подготовительном факультете (первый базовый уровень) и второй уровень владения речевой деятельностью к концу завершающего этапа основного факультета (конечный уровень).

Все перечисленные виды умений в реальной коммуникации и учебном процессе сложно взаимодействуют.<...>

Под навыками в психологии понимают «автоматизированные компоненты сознательно выполняемой деятельности, образующиеся путем упражнений, тренировки» (Т.В. Рябова) Выполнение самой деятельности может быть определено как умение. Такое понимание терминов «навык», «умение» вполне применимо и к речевой деятельности.

По словам И.А. Зимней, творческая речевая деятельность обеспечивается совокупностью «определенных автоматизмов, в которые входят действия внешнего оформления (произношение, интонирование, грамматическое структурирование).

По словам Е.И. Пассова, «между навыком и умением невозможно провести четкой границы».

В речевой деятельности важно выделить два вида навыков: технические и собственно речевые навыки. К техническим относятся: артикуляционные, слуховые, двигательные (в письме), навыки чтения (вслух и про себя). Без автоматизированных технических навыков пользование разными видами речевой деятельности было бы крайне затруднительно, если вообще возможно.

К речевым навыкам, в которых отражается лингвистическая природа каждого языка, относят грамматические и лексические навыки в их органическом единстве в разных видах речевой деятельности — в экспрессивных (говорение и письмо) и рецептивных (аудирование и чтение).

Задание. Ответьте на вопросы к тексту:

1. Как понимаются термины «умения» и «навыки» в психологической и педагогической литературе?
2. Чей подход вам кажется более обоснованным? Почему?
3. Как в современной методике понимается термин «коммуникативные умения»?
4. Как в современной методике понимается термин «коммуникативные навыки»?

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОСТАВЛЕНИЮ КАЛЕНДАРНЫХ ПЛАНОВ

Календарный план может включать следующие рубрики:

1. Порядковый номер учебного цикла.
2. Количество часов.
3. Цель и задачи обучения.
4. Формируемые компетенции (владение, умение, навыки).
5. Языковой материал.
6. Текстовый материал.
7. Учебники, пособия, аудио-визуальные и мультимедийные средства.
8. Количество часов на выполнение работ в аудитории, компьютерном классе, лингафонной лаборатории и самостоятельно дома.
9. Система заданий для промежуточного контроля.
10. Итоговый контроль.

Поурочный план может включать более детальные рубрики:

1. Порядковый номер и календарные сроки занятия.
2. Цель и задачи занятия.
3. Формируемые компетенции (владение, умение, навыки в различных видах речевой

деятельности).

4. Учебные действия (аудирование, чтение, говорение, письмо) и количество отводимых на них часов.

5. Текстовый (аудиовизуальный) материал.

6. Место выполнения задания (учебная аудитория, компьютерный класс, лингафонная лаборатория, читальный зал библиотеки, домашнее задание).

7. Вид и формы контроля.

Задание. Прочитайте рекомендации, сравните календарный и поурочный планы. В рамках прохождения педагогической практики разработайте планы для определенной учебной группы. Соотнесите ваш план с существующим и принятым в учебном процессе. Обоснуйте необходимость включения выбранных вами языкового и текстового материала, учебных действий, системы заданий, видов контроля.

Перечень тем, по которым рекомендуется сформировать упражнения, адресованные иностранным студентам технического вуза:

- квалификация предмета или явления;
- классификация и отнесение к классу;
- состав и строение;
- местонахождение и перемещение предметов в пространстве;
- характеристика предмета или явления;
- изменение качеств и свойств, превращение;
- сравнение предметов (явлений, процессов);
- применение и использование;
- описание процессов;
- процесс появления или получения;
- связи взаимосвязь свойств, явлений, процессов;
- причинно-следственные и целевые отношения;
- условные и временные отношения;
- информация и отношение к ней.

ВИДЫ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

1. Лексико-грамматический материал: лексико-грамматические конструкции с краткими объяснениями и рекомендациями по употреблению этих конструкций. Лексико-грамматический материал группируется не по разделам синтаксиса научного и / или разговорно-бытового стиля речи, а по смысловым категориям.

2. Лексико-грамматические (языковые и речевые) упражнения. Цель упражнений — формирование грамматических и лексических навыков для рецептивных и репродуктивно-продуктивных видов речевой деятельности. Значительная часть упражнений и заданий должна выполняться студентами во внеаудиторное время (самостоятельно). Речевые упражнения должны носить мотивированный характер, их цель — автоматизация навыков и развитие умений для всех видов речевой деятельности, правильное (нормативное) оформление речи, умение понимать языковые единицы в речи.

3. Предтекстовые, притекстовые и послетекстовые упражнения по чтению: выработка механизмов различных видов чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое — по С.К. Фоломкиной). Необходимые умения: умение перцептивной обработки (техника чтения); понимание текста на уровне значения; умения, связанные с пониманием текста на уровне смысла, когда информация не только перерабатывается, но и интерпретируется. Задача послетекстовых упражнений — проверка понимания прочитанного текста на разных уровнях: понимание слов, словосочетаний,

предложений, общего логического содержания, деталей. Целесообразно разделить способы проверки на текстаульно-аналитические и коммуникативные. В этот раздел могут войти задания на проверку понимания прочитанного текста, цель которых — формировать навыки и умения в области устной и письменной речи на базе прочитанных текстов. К таким заданиям можно отнести составление планов различного вида, составление конспектов и тезисов, различные виды пересказов.

4. Упражнения для развития устной речи: упражнения этого рода направлены на выработку умения строить монологическое высказывание на базе изученного лексико-грамматического материала в пределах тем, которые отражены в текстовых материалах. Рекомендуется использовать языковые и смысловые опоры, способствующие построению монологической речи.

5. Упражнения для развития письменной речи: в систему упражнений следует включить задания на анализ и синтез высказывания. Обычно в них вычленяются три уровня: уровень предложения, абзаца и текста. Упражнения могут быть направлены на развитие умений продуцировать собственное монологическое высказывание в письменной форме в пределах тем, которые отражены в текстовых материалах. В упражнениях для развития письменной и устной речи особое место занимает работа в рамках формирования терминологического минимума в зависимости от изучаемой на практическом занятии темы.

6. Упражнения для развития навыков аудирования: задания на аудирование могут проводиться в устной форме, целесообразно использовать тексты, представляющие собой фрагменты из лекций и учебников, приближенные к устной форме научного стиля и повседневной разговорной речи. Возможно привлекать задания на проверку понимания услышанного и на формирование навыков и умений в устной и письменной речи на базе услышанного (пересказы, планы, конспекты, тезисы и т. д.).

7. Контролирующие материалы: все контролирующие материалы можно разделить на входной контроль / тестирование, промежуточный и итоговый контроль. В контрольные материалы целесообразно включить контрольные упражнения по лексике и грамматике, тексты для чтения и аудирования с учетом специальности студентов.

Задание. Ответьте на вопросы к тексту, выполните задания:

1. Какие виды учебных материалов выделяют в методике преподавания языка, в том числе русского языка как иностранного?
2. Дайте общую характеристику лексико-грамматических (языковых и речевых) упражнений.
3. Дайте общую характеристику предтекстовых, притекстовых и послетекстовых упражнений по чтению.
4. Дайте общую характеристику упражнений для развития устной и письменной речи. В чем специфика каждого из видов упражнений?
5. Дайте общую характеристику упражнений для развития навыков аудирования.
6. В чем особенности контролирующих материалов? Какие виды контроля выделяют?
7. Выберите тему для практического занятия и составьте комплекс упражнений, учитывая уровень владения языком, по возможности — будущую специализацию студентов, цели и задачи обучения на данном этапе.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ УРОКА

В методике преподавания языка (русского / русского как иностранного) существует ряд общеметодических правил, связанных с организацией урока.

Эффективность практического занятия зависит от правильного взаимодействия всех элементов педагогического процесса: цели, содержания, средств и приемов обучения, от рационально построенной системы занятий, включающей аудиторную, внеаудиторную и самостоятельную работу над языком.

Каждый урок должен отвечать общедидактическим требованиям, т. е. строиться с учетом единства обучения и развития, быть научным по характеру содержания учебного материала и по способу его усвоения, основываться на экспериментальных данных психологии. Необходимо учитывать особенности изучаемого материала, выбор источников информации, приемов обучения.

К одной из основных особенностей урока по обучению языку относится его коммуникативная направленность. Практическое владение языком складывается из четырех видов речевой деятельности — аудирования, говорения, чтения, письма. Эти сложные умения осуществляются при помощи механизма оперативной и долговременной памяти и хорошо отработанной памяти.

Качественный уровень навыка связан не только с выполнением определенных операций, но и с количественным накоплением языковых фактов, поэтому каждый урок должен иметь конкретную и четкую задачу: что необходимо усвоить, в каком объеме и с каким уровнем автоматизации.

Соотношение на уроке аудирования и говорения не является стабильным. Оно зависит от источников информации и конкретной задачи каждого урока. Чтение вслух развивает технику чтения. Чтение про себя помогает извлекать из текста необходимую информацию, оно должно сопровождаться устными упражнениями коммуникативного характера, констатирующими уровень понимания и развивающими умение реферировать и / или аннотировать прочитанное. Письменные задания должны занимать незначительное время, по мнению современных методистов (кроме обучения технике письма или при проведении письменного контроля).

Кроме основной практической задачи, урок русского языка должен способствовать выполнению общеобразовательных и воспитательных задач.

По своей природе язык является своеобразной системой правил, так как в нем все обусловлено и все построено на сопоставлении / противопоставлении. Носитель языка пользуется этими правилами в речевой деятельности, но не осознает их. В процессе усвоения иностранного (русского как иностранного) языка студент сталкивается с новыми правилами и закономерностями, а также преодолевает интерференцию родного языка, которая особенно заметна в случае серьезного различия двух языковых систем, родной и иноязычной.

Существующие в языке правила и закономерности можно условно разделить на две группы. Первые необходимы для создания опор и ориентиров, для различения в речи употребительных и неупотребительных форм, для понимания соотношения между структурой и семантикой. Эти правила студенты должны знать и уметь пользоваться ими в речевой деятельности. Другие правила связаны с типологическими особенностями различных уровней языка и спецификой двух языковых систем. Эти особенности преподаватель должен учитывать при отборе и организации материала, при определении коммуникативной нагрузки предложений в различных ситуациях, при выявлении разнообразных лексических и структурно-грамматических связей. В данном случае необходимо выявить контрастирующие формы, функционирующие в языке как структурные сигналы, и определить сходство и различие в трансформациях этих языковых систем.

При построении урока следует ориентироваться на различные виды памяти. Особое внимание нужно обращать на источники информации: аудитивные, визуальные, аудиовизуальные. Аудитивные и аудиовизуальные средства обучения должны строиться на материале, максимально приближенном к устной разговорной речи, опираться на коммуникативные ситуации и носить преимущественно диалогический и диалого-монологический характер. Прием информации может происходить на слух или с опорой на зрительные рецепторы. При использовании технических средств требуется особое внимание к объему материала и последовательности его изложения. Темп передаваемого сообщения должен быть средним.

В конце урока целесообразно проанализировать достигнутые результаты и обозначить новые перспективы.

Задание. Ответьте на вопросы к тексту, выполните задания:

1. Каким общедидактическим требованиям должен соответствовать современный урок обучения русскому языку (русскому языку как иностранному)?
2. От чего зависит качественный уровень навыка?
3. Что определяет соотношение на практическом занятии видов речевой деятельности — аудирования, говорения, чтения, письма?
4. Что такое интерференция?
5. Какую роль играет интерференция при изучении иностранного языка (русского языка как иностранного)?
6. На какие группы можно разделить существующие в языке правила и закономерности? Каким образом преподаватель русского языка может использовать эти закономерности в методических целях?
7. Какие виды источников информации принято выделять? Дайте их характеристику, основываясь на опыте пассивной части педагогической практики.
8. На материале текста и списка рекомендуемой литературы подготовьте и представьте доклад на методическом семинаре кафедры русского языка и литературы.

ОБУЧЕНИЕ КОНСПЕКТИРОВАНИЮ

В.П. Павлова. Обучение конспектированию. М.: Русский язык, 1978. 102 с.

Одним из видов речевого общения, где язык становится средством специфического запечатления получаемой информации, является конспектирование. Этот процесс требует не только накопления специфических знаний, но и оперативного применения определенных умственных операций и приемов. Мыслительные операции, сопровождающие процесс конспектирования, позволяют студенту лучше усвоить материал уже в самом процессе записи.

Перед российским и иностранным студентом в процессе конспектирования возникает ряд трудностей. Особенно велика опасность при конспектировании перевода информации на родной язык студента, так как имеет место неточность перевода.

Конспектирование лекций — наиболее трудный вид конспектирования ввиду ограниченности времени, в течение которого необходимо сделать запись.

Конспектирование как речевой процесс

Конспектирование является сложным и очень своеобразным процессом. В нем сочетаются аудирование или чтение (рецептивный вид речевой деятельности) с письмом (продуктивный вид речевой деятельности). Однако разные виды речевой деятельности при конспектировании сочетаются не механически. Фиксации полученной информации предшествует ее специфическая обработка. Эта обработка заключается в свертывании текста. Употребление термина Н.И. Жинкина «свертывание» позволяет подчеркнуть, что конспектирующий не просто отбрасывает ненужную для него информацию и сокращает текст, а именно сворачивает его таким способом, чтобы и через достаточно длительный промежуток времени суметь вновь его развернуть без существенной утраты информации.

Два вида конспектирования: конспектирование письменного текста и конспектирование устной речи. Конспектирование в условиях массовой коммуникации (доклад, сообщение, лекция).

Конспектирование лекций связано со специфическим временным соотношением рецептивного и продуктивного видов речевой деятельности, со сложной комбинаторикой процессов переключения и распределения внимания.

Условия конспектирования лекций

Чтение лекций — это акт вербального общения, и следовательно, акт коммуникации. Лекция — деловая научная речь. Обычно она подготовлена заранее и своей развернутостью приближается к письменной речи. Лекция более или менее эмоциональна, но менее ситуативна, чем другие виды устной речи. Между источником информации (лектором) и приемником информации (конспектирующим) существует взаимосвязь. Поэтому специфику условий и особенности конспектирования надо рассматривать в свете коммуникативной теории речи и теории информации.

Речь лектора монологична. В то же время лектор постоянно следит за реакцией аудитории и корректирует свою речь в зависимости от наблюдаемой реакции. Связь между лектором и аудиторией ограничена односторонней направленностью вербального общения. Лектор ориентируется на слушателей, имеющих определенный уровень подготовленности. Поэтому слушатель, уровень знаний которого ниже среднего уровня знаний аудитории, не сумеет удовлетворительно законспектировать лекцию. <...>

Важной стороной произносительной культуры является темп речи. Если темп речи лектора ниже темпа речи конспектирующего, усложняется реконструкция целого из частей, ослабляется внимание, снижается надежность работы памяти в связи с ее недогрузкой. Если темп речи лектора выше темпа речи конспектирующего, нарушается полное усвоение содержания услышанного и создание логико-аналитических связей, возникает быстрое утомление в результате перегрузки памяти.

Важную роль играет словарный запас студентов (активный и пассивный), а также насыщенность речи лектора сложными синтаксическими структурами.

Конспектирование возможно лишь в том случае, когда содержащаяся в лекции информация по узкоспециальному вопросу доступна пониманию конспектирующих.

Итак, полноценное конспектирование возможно только при тщательном отборе информации лектором и при относительной однородности аудитории.

Анализ процесса конспектирования лекции

Процесс конспектирования складывается из: аудирования, отбора поступившей от лектора информации, ее переформулировки для последующей фиксации и, наконец, фиксации отобранной информации.

Аудирование происходит по минимальным смысловым сегментам речи лектора. Речь лектора может быть построена так, что мысль, которая в ней заключается, раскрывается не сразу. В этом случае увеличивается время аудирования и соответственно расширяется объем смыслового сегмента. Необходимо учитывать также возможность прогнозирования информации, которая относится к излагаемой лектором системе знаний.

Во время аудирования производится отбор получаемой информации. Выделяют первичный и вторичный отбор. При первичном отборе конспектирующий, оценивая информацию как излишнюю, продолжает аудирование до тех пор, пока не получит информацию, которую сочтет нужным зафиксировать в конспекте. Информация, отобранная для фиксации, будет подвергнута вторичному отбору по признаку ее новизны и важности.

Оставленная в результате вторичного отбора информация сворачивается до смысловой вехи. В какой степени следует затем развернуть информацию и как именно ее надо переформулировать, предопределяет вторичный отбор, потому что способ фиксации зависит от того, насколько нова и важна для конспектирующего полученная информация.

Следующий этап — процесс конспектирования — наступает после вторичного отбора и свертывания информации. Наступление этого этапа характеризуется переключением внимания конспектирующего на переформулировку полученной информации. Переформулировка состоит в развертывании смысловой вехи и ее речевом оформлении.

Условия конспектирования требуют максимальной компрессии, т. е. такого сжатия речи, при котором в ней сохраняется то, что необходимо для данной задачи общения. При конспектировании внутренняя речь переходит не во внешнюю звуковую речь, а речь, во всем

соответствующую звуковой, но производимую без участия голосовых связок и с некоторым торможением артикуляционных движений. Такую речь иначе можно назвать *заторможенной внешней*. Поскольку при конспектировании заторможенная внешняя речь предназначена для *письменной* фиксации, эта речь зачастую отклоняется от орфоэпических норм, идя не от звука к букве, а лишь давая звуковой эквивалент нужной буквы. При этом, чем свободнее конспектирующий владеет языком, на котором ведет конспект, тем более редуцированным и неполным становится такое проговаривание.

Понимание, как правило, отсрочено до окончания прослушивания смыслового сегмента. В процессе конспектирования лекций понимание точно так же отсрочено.

Задание. Ответьте на вопросы к тексту, выполните задания:

1. В чем специфика конспектирования как вида речевого общения?
2. Какие трудности возникают у российских и иностранных студентов в процессе конспектирования лекций?
3. В чем специфика конспектирования как вида речевого процесса?
4. Как вы понимаете термин Н.И. Жинкина «свертывание» информации?
5. Какие виды конспектирования выделяют?
6. Прокомментируйте условия конспектирования лекций.
7. Какую роль при конспектировании лекции играет темп речи?
8. Из каких слагающих состоит процесс конспектирования?
9. Дайте характеристику аудирования.
10. Дайте характеристику отбору получаемой информации.
11. Дайте характеристику свертывания информации.
12. Дайте характеристику переформулировке информации.
13. Как происходит компрессия информации и ее фиксация?
14. Дополните информацию текста собственными наблюдениями и сведениями из дополнительных источников.

ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Е.И. Мотина. Язык и специальность: лингвистические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. м.: Русский язык, 1983. 170с.

В процессе обучения языку специальности в качестве основной выдвигается задача формирования у студентов речевых умений в тех видах и формах речевого общения, на которых базируется учебная деятельность обучаемых при овладении специальными научными дисциплинами.

Именно «в зависимости от того, в какой области происходит общение, т. е. каковы цели и задачи общения, в свою очередь обусловленные тем, каково значение соответствующей сферы деятельности, — в зависимости от этого отбираются соответствующие средства и складываются в определенную структуру взаимосвязанных элементов, функционируют по ее нормам, т. е. тип структурности обусловлен функционально: экстралингвистическими факторами» (М.Н. Кожина).

Педагогический процесс в функциональном плане предстает в виде протекающей в определенное время деятельности обучаемых по усвоению предлагаемого им строго дозированного, специально организованного учебного материала и деятельности учителя по управлению ею, т. е. процесс их взаимодействия.

Деятельность учителя складывается из:

- 1) передачи в форме сообщения сведений по предмету;
- 2) контроля за процессом восприятия обучаемыми сообщаемых сведений;
- 3) проверка усвоения обучаемыми сведений, т. е. фиксация уровня обученности;
- 4) дополнительного объяснения материала.

Деятельность обучаемых включает:

- 1) восприятие информации;
- 2) процесс присвоения полученных знаний;
- 3) закрепление знаний, контроль правильности, точности и полноты усвоения и коррекцию;
- 4) восприятие сообщения других учащихся и сопоставление их с теми знаниями, которые получены учащимися в процессе обучения.

Исходным в работе мы считаем тот факт, что: 1) владение языком специальности обеспечивает не только получение и накопление знаний по данной специальности, но и процесс общения в учебной (аудиторной) деятельности, без чего невозможно само обучение в вузе; 2) обучение языку специальности должно быть теснейшим образом скоординировано с обучением специальным учебным дисциплинам на каждом факультете; 3) процесс обучения языку специальности должен сохранять единство.

СПОСОБЫ ИЗЛОЖЕНИЯ

Экстралингвистические факторы, которые определяют передачу информации: 1) фактор, определяющий природу, характер объекта информации (материальные объекты, имеющие статическую природу и пространственные характеристики и не обладающие временной протяженностью; материальные процессы, имеющие динамическую природу и обладающие временными характеристиками; процесс логического вывода нового знания об объектах; процесс подтверждения истинности выдвинутых ранее гипотез); 2) цели, которые мы преследуем, познавая объект и передавая информацию о нем (создать представление об изучаемом объекте; дать общее представление об изучаемом объекте; получить новое знание об объекте; подтвердить / опровергнуть ранее выдвинутую гипотезу и др.).

Описание

Это способ изложения, который представляет собой характеристику предметов, явлений (их частей) в статическом состоянии, осуществляемую путем перечисления их индивидуальных или видовых качеств, количественных признаков, структурных или функциональных особенностей, создающих цельное представление об этих предметах или явлениях. «Какое бы описание мы ни взяли в текстах любой отрасли, оно излагается в плане настоящего вневременного с широким использованием глаголов этого функционального значения» (М.Н. Кожина).

Повествование

Это способ изложения, который представляет собой краткое или развернутое описание процессов, имеющего своей целью строгую, последовательную регистрацию отдельных стадий (этапов, ступеней) развертывания процесса во временных границах его протекания.

Три разновидности повествования:

1. тексты, представляющие собой биографическую справку об известном ученом; связность базируется на двух моментах: 1) события следуют строго хронологически; 2) каждая составляющая имеет один и тот же логический субъект;

2. тексты, общее содержание которых — процесс воздействия на объект с целью его изменения; связь обеспечивается: 1) общий субъект действия; 2) общий объект воздействия; 3) временное следование воздействий;

3. тексты, в которых объектом рассмотрения может выступать процесс, совершающийся в природе или имеющий место в производственной деятельности; жесткая структура: 1) строгое следование составляющих текста во временном плане; 2) логическое следование отдельных фаз развивающегося процесса.

Рассуждение

Это способ изложения, посредством которого передается процесс получения нового знания и сообщается само это знание (как его результат) в форме логического вывода, т. е. в

форме отдельного умозаключения (полного или свернутого) или цепи взаимосвязанных умозаключений. Структура текста определяется формой умозаключения, связи между предложениями отражают связи между посылками выводом отдельных разновидностей умозаключений. Выделяют четыре разновидности рассуждения. Обычной формой рассуждения выступает энтимема, оформленная как двумя простыми предложениями, так и одним сложным.

Доказательство

Доказательство разворачивается как процесс проверки истинности уже имеющегося предполагаемого знания. Доказательство представляет собой такой способ изложения, посредством которого подтверждается (или отрицается) истинность знаний человека о мире, носивших характер гипотез или не проверенных практикой суждений.

Существует три способа определения истинности гипотез:

1. эксперимент;
2. рассуждение, проведенное непротиворечиво;
3. практика.

Всякое доказательство строится как связное целое (текст), состоящее из тезиса (гипотезы), аргументов (посылки — основания), демонстрации (операции вывода) и вывода.

Определение понятий об объектах

М.Н. Кожина выделяет новый способ — обобщение-формулировку, который отмечается при изложении выводов, разного рода обобщений, формулировании законов, определении понятий и категорий науки. Оформляется в плане настоящего вневременного.

Определения понятий об объектах выступает как такой способ изложения, посредством которого передаются представления о классах объектов. Основной языковой формой представления понятия является дефиниция (определение). Определение понятия — один из наиболее распространенных в научном стиле речи способов изложения, составляющий специфическую черту именно этого стиля.

Сообщение

Или информирует обо всех перечисленных объектах, как о чем-то новом, только что ставшем реальным, существующим фактором; или называет, делает известным уже существующие сведения об объектах.

Задание. Ответьте на вопросы к тексту, выполните задания:

1. Как понимается в методике термин «язык специальности»?
2. Из чего складывается деятельность учителя?
3. Что включает деятельность обучающихся?
4. Какие экстралингвистические факторы определяют передачу информации?
5. Перечислите способы изложения, которые традиционно выделяются в методике обучения русскому языку.
6. Дайте характеристику описания как способа изложения информации.
7. Дайте характеристику повествования как способа изложения информации.
8. Дайте характеристику рассуждения как способа изложения информации.
9. Дайте характеристику доказательства как способа изложения информации.
10. Дайте характеристику определению понятий об объектах как способе изложения информации.
12. Дайте характеристику сообщения как способа изложения информации.
13. Какие способы изложения информации, с вашей точки зрения, наиболее необходимы в учебном процессе?
14. Какие способы изложения информации вызывают наибольшие трудности при восприятии?
15. Предложите ваши примеры способов изложения информации при изучении языка специальности.

ПЕРЕЧЕНЬ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ СЕТИ «ИНТЕРНЕТ», НЕОБХОДИМЫХ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИКИ:

Основная литература

1. Козьяков, Р.В. Психология и педагогика: учебник / Р.В. Козьяков. – Москва: Директ-Медиа, 2013. – Ч. 2. Педагогика. – 727 с. – ISBN 978-5-4458-4896-7; [Электронный ресурс] <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=214209>
2. Макарова, Н.С. Трансформация дидактики высшей школы: учебное пособие / Н.С. Макарова. – 2-е изд., стер. – Москва: Флинта, 2012. – 180 с. – ISBN 978-5-9765-1399-0; [Электронный ресурс] <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=115089>

Дополнительная литература

1. Попова, Л.В. Лингвистический термин: проблема качества. Опыт составления «Комплексного словаря терминов функциональной грамматики» / Л.В. Попова. – 3-е изд., стер. – Москва: Издательство «Флинта», 2016. – 198 с. – ISBN 978-5-9765-1166-8; То же [Электронный ресурс]. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=83465>
2. Актуальные проблемы современной лингвистики: учебное пособие / сост. Л.Н. Чурилина. – 10-е изд., стереотип. – Москва: Издательство «Флинта», 2017. – 412 с. – ISBN 978-5-89349-892-9; То же [Электронный ресурс]. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=103797>
3. Котюрова, М.П. Культура научной речи. Текст и его редактирование: учебное пособие / М.П. Котюрова, Е.А. Баженова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство «Флинта», 2008. – 280 с. – ISBN 978-5-9765-0279-6; То же [Электронный ресурс]. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=79352>
4. Высшее образование в России– Режим доступа: <http://www.vovr.ru/>
5. Высшее образование сегодня– Режим доступа: <http://www.hetoday.org/>
6. Вестник образования России– Режим доступа: <http://vestniknews.ru/>