

STANISŁAW STAWARZ

К вопросу о профессиональной направленности обучения русскому языку как специальности

Общепринято положение о том, что одним из самых существенных факторов, определяющих успешность обучения иностранному языку (и русскому в том числе), является уровень профессиональной подготовки преподавателя. И хотя современная лингводидактика не располагает еще достаточно адекватными данными относительно того, какие параметры должны характеризовать оптимальную профессиональную подготовку преподавателя русского языка, то можно констатировать, что за последних сорок лет возник ряд работ, в которых рассматривались вопросы профессиональной направленности обучения филологов. Тут невозможно не сослаться хотя бы на последние работы В. Возневича, К. Иван, а также Я. Генцеля, в которых нашли отражение и теоретические рассуждения о процессе профессиональной подготовки польских русистов, и анализ результатов дидактических экспериментов и исследований в области оптимизации обучения разным дисциплинам филологического цикла¹.

Среди широкого диапазона рассматриваемых указанными авторами вопросов выделяется один центральный: как привести характер знаний и умений будущего учителя в соответствие с потребностями обучения русскому языку в польской восьмилетней и средней школе и какую роль в этом должны играть предусмотренные вузовской программой научные дисциплины. Не предприняв ответа на этот вопрос и не исчерпывая методических рекомендаций по повышению эффективности профессиональной подготовки русистов, следует отметить, что большинство лингводидактов указывают на необходимость системной педагогизации всех научных дисциплин филологического профиля, представленных в учебном плане. К сожалению, слишком узкая специализация вузовских преподавателей некоторых дисциплин отрицательно сказывается на

осуществлении принципа педагогизации, о чем почти не говорится в методической литературе.

Таким образом, многие вузовские предметы преподаются в некоторой изоляции друг от друга и без уклона в сторону профессиональных потребностей будущего учителя. Зачастую студент-филолог получает знания и умения лишь "для себя", а не "для своих будущих учеников".

Как совершенно справедливо замечает В.Г.Гак, "педагогизация учебного процесса достигается не только спецкурсами методики и педагогической практики, но и повседневными занятиями в аудитории"². Поскольку на отделении русской филологии одно из самых важных мест занимают занятия по практическому курсу русского языка, нам думается, что было бы фундаментальной дидактической ошибкой не использовать многоаспектного характера этих занятий (главным образом на старших курсах) в целях педагогизации.

Интересные замечания по вопросу многоаспектности занятий со студентами-филологами высказывает Б.М. Есаджян³. По ее мнению, необходимый уровень профессиональной подготовки будущего учителя достигается путем постоянного осуществления т.наз. "параллельных линий", которые следует отнести в первую очередь к аудиторным занятиям по практическому курсу русского языка. Любая речевая единица (РЕ) или языковая категория (ЯК) преподносятся студентам в трех аспектах:



Есаджян считает, что такая трехаспектность реализуется в том, что как языковые категории, так и речевые единицы трансформируются в речевой образец (РО) или модель (М), которые отрабатываются непосредственно на занятиях в двух взаимосвязанных системах заданий и упражнений: "для студента" и "для ученика". Таким образом обосновывается необходимость двухплановой, двухаспектной структуры занятий как по задачам, так и по наполнению, что графически представлено на схеме:



Согласно вышеприведенной схеме, вырисовывается задача каждого конкретного занятия. В систему упражнений, выполняемых студентами, целесообразно включать такие виды работы, как:

- 1) Тематическое распределение данных слов по ситуациям;
- 2) Самостоятельный подбор лексики к данной ситуации (вариант задания: "Какие слова вы предложите своим ученикам, когда будете выполнять это упражнение в школе?");
- 3) Распределение слов из предложенного преподавателем списка на группы: а) "для вуза", б) "для школы";
- 4) Классификация изучаемых текстов (по аспектам: для различных видов чтения, для аудирования; по содержанию; по языковому материалу и т.д.);
- 5) Самостоятельный подбор студентами текстов для занятий в аудитории и для будущей работы в классе (по аспектам: для различных видов чтения, для аудирования);
- 6) Подбор и классификация упражнений (на старших курсах);
- 7) Выполнение и анализ упражнений из школьного учебника; оценка их эффективности "с точки зрения обучающегося" и т.п.

Разумеется, что полезность и пригодность названных выше видов работы в студенческой аудитории обуславливаются постоянным параллельным ознакомлением студентов со школьными учебниками и системой расположения в них языкового материала, а также видов и типов упражнений.

С точки зрения эффективности обсуждаемых нами видов работы целесообразно, чтобы занятия по практическому курсу русского языка и занятия по методике его преподавания велись одним и тем же преподавателем. Существенным, на наш взгляд, является то, что при составлении "рабочей программы" и календарно-тематического плана или при разработке очередного занятия преподаватель, ведущий практический курс, обязан проанализировать материал каждого занятия со следующих позиций:

1) Что уже известно студенту из школьного курса и из предыдущих занятий (на младших курсах);

2) Как отразится изучение данного материала на дальнейшем обогащении речи студента;

3) Какая часть материала входит в школьную программу;

4) В каком аспекте этот материал должен быть использован для развития речи школьников.

Вышеприведенные методические предложения и рекомендации Б.М. Есаджанян кажутся нам чрезвычайно ценными. Мы полагаем, что многие из них вполне пригодны для работы в условиях польской студенческой аудитории. Однако, не следует считать, что полностью решает проблему такой путь педагогизации занятий, когда студентов предполагается обучать так же, как они потом будут обучать школьников.

По собственному педагогическому опыту мы знаем, что данный подход не всегда оправдан, так как у студента и у его будущего ученика различны и мотивация обучения, и возрастные особенности, и цели изучения русского языка. Кроме того, мы считаем, что ни для одного вузовского преподавателя не является простой задачей конкретно и четко разделить данный языковой материал на "вузовскую" и "школьную" части, тем более установить объем "вузовского" и "школьного" комментариев при введении любого языкового явления в студенческой аудитории. Это отнюдь не значит, что такая двухплановая структура занятий не должна применяться в процессе обучения наших русистов. Она возможна и даже необходима по отношению к практическим занятиям по языку, но не раньше, чем на третьем или четвертом курсах, т.е. тогда, когда студенты посещают уже уроки в школе; иначе говоря, о двухплановой структуре практических занятий по языку можно говорить только тогда, когда у студентов сложилось уже некоторое представление о возрастных возможностях, способностях и заинтересованности школьников.

Бесспорным кажется и то, что так понимаемую двухаспектную структуру занятий могут планировать и успешно реализовать лишь те вузовские преподаватели, которые знают школу по собственному

педагогическому опыту и личным наблюдениям. Следует заметить, что в вузовской практике не всегда есть возможность учитывать именно такие обусловленности учебного процесса и вряд ли будет такая же возможность в ближайшее время, когда пригодность обсуждаемой нами специальности русского языка в польской школе, к сожалению, с каждым годом снижается.

И хотя наши школы не испытывают теперь большой потребности в специалистах русского языка, то было бы неверно считать, что филологи-русисты вообще не нужны в нашей действительности, во-первых, потому, что актуальный спрос на специалистов других иностранных языков не может быть пока вполне удовлетворен; во-вторых, потому, что существуют возможности обеспечить их работой не обязательно филолога-учителя, но и, например, филолога-переводчика, филолога-литературоведа, филолога-языковеда, филолога-журналиста, филолога-гида итп.

По нашему мнению, не исключено, что в ближайшем будущем такая целенаправленность найдет непосредственное отражение как в структуре вузовской программы обучения филологов-русистов, так и в ее наполнении. И тогда многоаспектность практических занятий по русскому языку (кроме педагогизации) станет специфической и самой существенной их чертой.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См. J. Henzel, *Propozycje optymalizacji systemu organizacji procesu glottodydaktycznego na studiach rusycystycznych*. [w:] *Unowocześnienie kształcenia wyższego w zakresie filologii rosyjskiej oraz nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej i średniej*. Pod red. J. Henzla. Wyd. Naukowe WSP. Kraków 1990, с. 9–16; K. Iwan, *Wnioski z badań nad opanowaniem wiedzy glottodydaktycznej i umiejętności metodycznych studentów rusycystyki*, там же с. 76–79. W. Woźniewicz, *Status i właściwości nauczyciela języka rosyjskiego jako obcego. taksonomia celów i teoretyczno-prakseologiczne podstawy kształcenia glottodydaktycznego w świetle współczesnych koncepcji i teorii glottodydaktycznych*. Studium teorii i praktyki, там же с. 56–76.

²В.Г. Гак, *Проблемы преподавания русского языка как иностранного филологам-русистам*, "Русский язык", Москва 1984, с. 23.

³Б.М. Есаджанян, *Профессиональная направленность преподавания русского языка студентам-филологам как компонент их методической подготовки*. В кн.: *Теория и практика преподавания русского языка и литературы. Роль преподавателя в процессе обучения*. Доклады советской делегации на IV конгресс МАПРЯЛ, Москва 1979, с. 118–130.

ЛИТЕРАТУРА

- Есаджанян Б.М., *Научные основы методической подготовки преподавателей русского языка как неродного*, "Русский язык", Москва 1984.
- Саломатов К.И., Шатилов С.Ф., *Некоторые теоретические вопросы методической подготовки студентов языкового педагогического вуза*, "Иностранные языки в школе", 1979, № 3.
- Сотак М., Митрофанова О.Д., *Обучение русскому языку студентов и специалистов-нефилологов и подготовка преподавателя русиста*. В кн. *Избранные доклады и сообщения чехословацкой делегации*. IV конгресс МАПРЯЛ, Прага '79, ч. 2.
- Тончева М., *Некоторые проблемы методической подготовки учителей русского языка*, "Болгарская русистика", 1979, № 3.
- Пурм Р., *К вопросу о развитии у студентов умений практического применения теоретических знаний по методике обучения русскому языку как неродному*. В кн.: *Избранные доклады и сообщения чехословацкой делегации*. IV конгресс, Прага '79, ч. 1.