

Антони Маркунас

О технологии образования преподавателей иностранного языка

Studia Rossica Posnaniensia 24, 215-222

1993

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

О ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

TECHNOLOGY OF EDUCATING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

АНТОНИ МАРКУНАС

АБСТРАКТ. The article suggests several teaching techniques, such as: simulated games, microteaching and multimedia-teaching including video cassette recorders (VCRs) and computers.

Antoni Markunas, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Instytut Filologii Rosyjskiej, al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Polska-Poland.

Общеизвестно, что технология обучения является дисциплиной, интегрирующей теоретические и эмпирические действия, связанные с определением целей обучения, его содержания, организации дидактического процесса, методов и средств, квалификаций преподавателей и измерения эффективности обучения/учения. Она учитывает, между прочим, рациональное использование времени, подбор адекватных примеров, форм и способов, целесообразное выполнение упражнений некоммуникативного и коммуникативного характера, индивидуализированный подход и др. В этой связи польские дидакты выделяют, по крайней мере, три характерных признака, а именно:

1. Технология обучения предусматривает использование достижений теории информации и теории коммуникации.
2. Она основывается на программном подходе к обучению.
3. Технология обучения предполагает комплексное использование конвенциональных и инновационных средств¹.

Иначе говоря, технология пытается дать ответ на следующие вопросы: почему и зачем? что? как? чем? так ли?². Технология обучения эволюционирует в сторону использования разнообразных носителей информации и источников, объединяющих достижения других дисциплин в стремлении к нововведениям в образовательной теории и практике.

На мой взгляд, такие нововведения необходимы и в подготовке учителей неродного языка, ибо вузовская дидактика вообще, а дидактика

¹ Напр.: В. Стрыковский, *Дидактическая технология и мультимедиаальное обучение*, „Современная высшая школа” 1988, № 3, с. 107.

² Ср.: J. Januszkiewicz, *Technologia kształcenia w szkolnictwie wyższym*, Warszawa 1982, с.

иностранных языков в частности, все еще нуждаются в совершенствовании. Вот почему, задача видится в том, чтобы обсудить некоторые факторы, рассмотрение которых поможет, как мне кажется, по-новому организовать учебный процесс.

1. ТАКСОНОМИЯ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

Среди всех начинаний конститутивным следует признать определение финальных и промежуточных целей 5-летнего обучения студентов с указанием заданий для отдельных этапов/курсов, аспектов и умений. Желательна также операционализация этих целей в рамках отдельных занятий. Это необходимо для рациональной педагогической деятельности вузовского преподавателя, который должен осознавать цели образования, задания, вытекающие из них, и качества исходного состояния. Но таксономия целей весьма полезна и для студентов, поскольку осознание того, что нужно усвоить, в какой очередности, с какой иерархизацией содействует сокращению отдаленной перспективы овладения языком, усвоению профессиональных знаний и умений, чувству успеха в усилиях, поощрению к дальнейшему труду. Другими словами, цели являются основной категорией образования и от их разработки во многом зависит эффективность учебного процесса. Поэтому неудивительно, что в отделе русской филологии Университета им. Адама Мицкевича в Познани попытки, связанные с определением целей, предпринимались с 1984 года. В результате верификации разработанной нами „Развернутой программы обучения русскому языку на русской филологии”³ мы приходим к выводу, что пошли по верному пути, но с одной оговоркой: необходима также операционализация целей, понимаемая как расписание заданий для определенного этапа по отношению к усвоению аспектов языка и развитию речевых умений. Таким образом, таксономию целей следовало бы понимать как их разделение на: 1) конечные цели усвоения русского языка, 2) промежуточные цели для каждого этапа, 3) подробные цели для цикла занятий, 4) цели конкретного урока, 5) цели отдельных звеньев урока. Указанные цели, несомненно, легче реализовать при учете интердисциплинарных связей.

2. МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ

Одной из главных причин неудовлетворения от эффективности обучения, например на русской филологии, по моему глубокому убеждению, следует считать реализацию партикулярных целей образования в циклах

³ См.: В. Возьневич, А. Маркунас (ред.), *Развернутая программа обучения русскому языку в Институте русской и славянской филологии*, Познань 1984 (ротапринт).

дисциплин. Например, студенты приобретают отдельные знания по педагогике, психологии и по лингводидактике. Не лучше обстоит дело и с лингвистическими или литературоведческими дисциплинами. Кроме того, наряду с интердисциплинарной корреляцией нельзя упускать из виду интрадисциплинарную корреляцию. По отношению к практике русского языка это будет одновременно учет аспектного и комплексного подхода, то есть, обучение элементам языка и речевым умениям. Поэтому целесообразно говорить о горизонтальных и вертикальных связях. Мне думается, что необходимо учитывать хотя бы следующие группы межпредметных отношений:

1. педагогика – дидактика – психология – методика – практические речевые упражнения;
2. практические речевые упражнения – языкознание – литературоведение – страноведение – методика;
3. языкознание: старо-церковнославянский язык – историческая грамматика – описательная грамматика – сопоставительная грамматика – практические речевые упражнения;
4. литературоведение: теория литературы – литература разных исторических эпох – страноведение – практические речевые упражнения.

Из сказанного видно, что именно практические речевые упражнения могут быть куммулирующим и координирующим звеном при учете межпредметных связей. К сожалению, насколько мне известно, такой подход не учитывается на практике со всеми, вытекающими отсюда, отрицательными последствиями. Эти последствия проявляются, главным образом в том, что студенты – будущие преподаватели не обладают способностью комплексно подходить к изучаемым явлениям, не умеют замечать взаимозависимость даже пересекающихся фактов.

Эффективность интердисциплинарного подхода увеличивается в случае его не стихийного, а управляемого характера. Имеются некоторые проверенные способы запуска функционирования межпредметных соотношений. Вот основные из них.

1. Передача новой информации, находящейся на стыке разных наук.
2. Припоминание понятий, определений, содержания, усвоенных ранее, в новой многоассоциативной оболочке.
3. Стимуляция к высказываниям о том, что студентам известно о данной проблеме из других областей знаний (репродукция и актуализация информации разного качества).
4. Побуждение к формулировке частично самостоятельных суждений и выводов на основе имеющихся знаний с помощью проблемных заданий или же провокационных фальсификаций (преднамеренное отрицание, инфантилизация и т.д.).

5. Постановка коллективных и индивидуальных заданий, требующих решения при учете разнообразных источников из смежных дисциплин.

Хочется еще добавить, что координация преподаваемых предметов может иметь не только генетические (напр. педагогика – лингводидактика), но и временные параметры (упреждающая, сопутствующая, последующая или синхронная координация). Ее осуществление чаще всего зависит от правильно построенных, альтернативных видов занятий. Из всех модификаций мне хотелось бы задержаться на таких видах, как симулятивные дидактические игры с элементами микрообучения и мультимедиальное обучение.

3. СИМУЛЯТИВНЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ

Дидактическая игра представляет собой синтез релаксопедических способов усвоения знаний и развития умений (устранение психологических барьеров, психологический комфорт), а также имитацию ряда проблемных миниситуаций, в которых студенты исполняют соответствующие социальные роли. Феномен игры состоит в том, что в ее ходе быстро протекает процесс учения, особенно развитие умений. Рольевую игру можно определить как спонтанное поведение обучаемых и их реакции на поведение других в межличностных отношениях. Игра способствует повышению мотивации учения благодаря необычной структуре, активизации эмоциональной сферы студентов, расширению коммуникативных возможностей участников. В зависимости от степени трудности возможно говорить об элементарных играх и сюжетных; имея в виду способ организации – о реальных, квазиреальных и искусственных (в том числе – с привлечением аудиовизуальных средств); по отношению ко времени – об играх, реализуемых на одних занятиях, на нескольких и о постоянных (циклических); по степени подготовленности – об играх, подготовленных полностью, частично импровизированных и экспромтных. Составными компонентами игры являются роли, исполняемые учащимися; действия, раскрывающие роли; межличностные вербальные отношения; ситуативные условия и аксессуары, наполняющие обстановку. Главенствующим компонентом следует считать, конечно, сами амплуа, которые могут быть врожденными (напр., пол, возраст), приписанными (напр., национальность, принадлежность к общественной группе), действительными (в различных обстоятельствах) и приобретенными (относящимися к профессии). К тому же могут быть общественные, психологические и интерперсональные роли. В первом случае имеются в виду роли, связанные с обобщенными профессиями или с конкретными (напр. историческими) личностями. Психологические роли занимают промежу-

точное место и разделяются на положительные, отрицательные и нейтральные. Интерперсональные роли обычно выступают по принципу оппозиции (друзья и соперники, лидеры и подчиненные и т.п.).

Чтобы игра стала эффективной формой обучения/учения должны соблюдаться определенные принципы, среди которых хочется указать на такие, как: 1) учащиеся должны „войти” в реальную жизненную ситуацию, которая может возникнуть вне аудитории, причем они могут играть самих себя или же других людей, 2) участнику игры необходимо вести себя так или почти так, как в естественных обстоятельствах, 3) каждый игрок концентрирует внимание на коммуникативности речевых единиц, которые он использует⁴.

Во время игры студенты совершенствуют умения пользоваться такими элементами коммуникации, как установление речевого контакта, его продолжение, прерывание и финализация; согласие с собеседниками или же опровержение их позиции; формулировка уточняющих вопросов, инициативных реплик; активное слушание с оценкой содержания высказывания и адекватной реакцией при учете социолингвистических предписаний, причем, возникают неожиданные моменты и эмоциональные нагрузки, подчас предопределяющие ошибочные варианты. В этом случае контроль, корректировка и оценка должны протекать тактично, с большей толерантностью, чтобы не обескураживать высказывающихся. Главную разницу между дидактической игрой и инсценировкой следует усматривать в немеханическом высказывании заученных реплик, эмоциональном увлечении, эмпатии к воображаемому лицу, экспрессивности поведения и умении поддержать общение (диалог или полилог) не только в вопросно-ответном режиме.

Более подробная характеристика дидактических игр, способы их реализации и т.д. находятся, между прочим, в книге Л. Г. Вишняковой⁵. Мне хотелось бы только добавить, что при образовании преподавателей иностранных языков проигрывание отдельных вариантов школьных ситуаций желательно совмещать с так называемым микрообучением, так как оно результативнее классических способов.

Идея *микрообучения* возникла в США, затем распространилась в Великобритании и других странах, но насколько мне известно, мало у нас используется в подготовке учителей иностранного языка. Суть микрообучения состоит в том, что сложные дидактические проблемы благодаря упрощению, компрессии путем сокращения количества учащихся, времени, материала решаются легче, а оптимальное поведение формиру-

⁴ Ср.: W. Littlewood, *Communicative Language Teaching*, Cambridge 1981.

⁵ Л. Г. Вишнякова, *Использование деловых игр в преподавании русского языка как иностранного*, Москва 1987.

ется и фиксируется ввиду срабатывания обратной связи. Сразу же после проведения микроурока происходит его критический анализ, состоящий из замечаний преподавателя, товарищей по группе, а также автоконтроль видеозаписи. Все это помогает осознать студенту, ведущему микроурок, возможные погрешности, которых он уже не повторит на следующем минизанятии или же на обыкновенном уроке в школе. Чаще всего бывает так, что на одни теоретические занятия приходится два микроурока для сбалансирования теории и практики. После 2-3 собственных микроуроков и нескольких, проведенных другими студентами, кандидаты в учителя овладевают комплексом необходимых умений „классного общения”, в том числе – вербальными стимулами, репликами объяснения, уточнения, повторения и т.п. или перед педагогической практикой, или после нее с целью совершенствования поведения, которое считается не совсем удовлетворяющим. На микроуроке вместо настоящих учеников могут выступать сами студенты, хотя их неестественное поведение и утрированная антиципация иногда приводят к снижению эффективности микрообучения. Ее повышению способствует уточнение перечня профессиональных умений с регистре образцов поведения, особенно тех, которые успешно репетируются в цикле микроуроков. По всей очевидности, повышению успеваемости способствует ориентировка на так называемое мультимедиаальное обучение.

4. МУЛЬТИМЕДИАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Мультимедиаальное обучение понимается как использование интегральной системы традиционных и современных, простых и сложных, статичных и динамичных, текстовых и внетекстовых дидактических средств и материалов. При обучении любому иностранному языку очень существенны:

- рациональный подбор средств в зависимости от цели использования (напр., звуковая и зрительная экспозиция речевых образцов, семантизация, стимулирование к высказыванию, ситуативное оформление диалогов, передача лингвострановедческой информации и пр.);
- привлечение аудиовизуальных средств при обучении элементам языка (фонация, лексика, морфосинтаксические структуры, орфография),
- применение мультимедиаальных систем в фазах усвоения иноязычных явлений (перцепция, ее корректировка, формирование умений и навыков, их перенос), а также в структуре: презентация – экспликация – автоматизация – генерализация – эксплуатация;

- внедрение профессиональной компетенции в режиме: подготовка к восприятию, представление материала, обработка усвоенной информации, контроль употребления знаний, умений и навыков в речевой практике.

Среди имеющихся средств нельзя не выделить *видеомагнитофон* и *компьютер* как самые перспективные и пригодные для дидактических игр и микрообучения. Достоинства видеозаписей очевидны. Они придают дидактическому процессу естественность, не требуют дополнительной инфраструктуры, просты в обслуживании, обеспечивают многократную, фрагментарную и стоп-кадровую демонстрацию, и прежде всего делают возможным сиюминутное воспроизведение записи без обработки, а также облегченную интеграцию с остальными материалами и средствами, в том числе – интерактивную связь с компьютером. В микрообучении редуцированные условия обучения, способствующие экономии усилий и времени, заснятые на видеопленку, способствуют экстраполяции приобретенных умений в естественные школьные условия. Видеотренинг создает возможность чаще посмотреть на себя со стороны и самокритично оценить собственные действия. Итак, использование видеомагнитофона имеет резон по следующим соображениям:

- максимальное приближение студентов к школьной действительности;
- многократный аутотренинг;
- установка на перманентный навык анализа и оценки своих уроков, т.е. на постоянный самоконтроль и самооценку.

В данном случае нельзя упускать из виду мотивирующий этап (подготовка), ориентирующий (задания), проблемообразующий (гипотезы), тестирующий (контроль) и трансферирующий (перенос в школьные условия).

Хочется надеяться, что роль видеомагнитофона в обозримом будущем увеличится благодаря его интерактивному соединению с компьютером, о котором можно говорить как об устройстве, организующем самостоятельную работу или даже как об автообучающем средстве, готовящем к действиям в естественных ситуациях. Но для этого неизбежны дальнейшие психолингвистические исследования, относящиеся к процессам перцепции и речепроизводства, динамизма мышления и памяти и др. Необходимы также лингводидактические разработки по отбору и структурализации языкового материала на сопоставительной основе, поддающегося компьютерному моделированию. Методические изыскания должны охватить создание технологии, обеспечивающей интерактивный труд студента с компьютерной программой. В мультимедиальном комплексе компьютер может не только передавать информацию, но и перерабатывать ее. Объем компьютерной памяти

позволяет проводить анализ ответов с помощью цифр и слов, статичных и динамичных изображений, света и звука в диалоговой системе с учащимся и таким образом, осуществляется персонификация программы. Компьютер может выполнять функции преподавателя (представление информации и корректировка ошибок), партнера в игре или диалоге, редактора (правка текста) и даже ученика (студент тогда становится учителем). Благодаря таким функциям компьютерно подкрепленное обучение учителей имеет весьма обещающие сдвиги.

В заключение еще одно существенное замечание. Не подлежит сомнению, что совершенствование технологии обучения нереально без ориентировки на управляемое самообучение студентов, предусматривающее также работу с текстами, включая частично программированные. Предварительная работа с текстом создает благоприятную установку для участия в дидактической игре и последующих действий в реальной обстановке. Конечно, управляемое чтение должно быть подготовлено, т.е. студентам необходимо подсказать цели деятельности, определить задачи, пути же их достижения решают сами студенты. Это звено считается целеполагающим, ибо умение правильно понять цели и задания или – что еще желательнее – формировать их самому, не говоря уже о поиске возможных решений (т.е. автопрограммирование учебно-познавательной деятельности), под силу далеко не каждому. В этом отношении значительно возрастает роль правильного контрольно-оценочного автоаппарата, созданию которого должны помочь преподаватели и современная технология обучения.