

Е.А. БЕЛЯКОВА
(Рыбинск)

**ПРОБЛЕМНЫЕ ЗАДАНИЯ
КАК ПРИЕМ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ ВУЗА**

Анализируются имеющиеся в отечественной научно-методической литературе подходы к определению проблемных заданий и варианты их классификаций, выделяются типы проблемных заданий, которые можно использовать при обучении студентов иностранному языку.

Ключевые слова: *задание проблемное, задача, классификация, термин, ситуация.*

Начало XXI в. является периодом преобразований в нашей стране, происходит переосмысление ценностей, на первый план выдвигается ценность личности. Стремительное вхождение России в мировое сообщество, интеграционные процессы в различных сферах политики, экономики, культуры повышают значимость образования в области иностранных языков. На рынке труда в настоящее время востребованы специалисты, обладающие способностью к гибкому взаимодействию с собеседником, умением логично выражать свои мысли, аргументированно доказывать свою позицию, грамотно работать с информацией, принимать правильное решение в сложных ситуациях.

Мы предполагаем, что на занятиях по иностранному языку в вузе подготовке конкурентоспособного специалиста будет способствовать использование проблемного метода обучения, к приемам которого относятся постановка проблемных вопросов, предъявление проблемы, создание проблемной ситуации, формулирование проблемных заданий. А.В. Коньшева характеризует проблемную ситуацию как ситуацию, в которой обучаемый не может выполнить поставленного перед ним задания известным ему способом, поэтому ему приходится искать новый способ его выполнения. Задания, создающие проблемную ситуацию, автор называет проблемными [8]. В данном случае термин «задание» используется не в узком значении составной части упражнения в виде инструкции совершить то или иное учебно-речевое действие (И.Л. Бим), а как коммуникативное упражнение (Г.А. Кийгородская).

Наряду с термином «проблемное задание» в научно-методической литературе встречается термин «проблемная задача», который О.А. Долгиной и И.Л. Колесниковой [7] определяется через коммуникативное упражнение, в котором студенты, анализируя проблемную ситуацию и стоящую перед ними проблему, подробно излагают пути их умозрительного разрешения. И.Я. Лернер называет задачей «... задание, путь и результат выполнения которого неизвестны, но подлежат поиску при заданных условиях», а под проблемной задачей он понимает проблему [9, с. 21]. Поэтому С.И. Брызгалова справедливо отмечает, что эти понятия частью исследователей не разграничиваются: они либо отождествляются, либо в одни и те же термины вкладывается различное наполнение. Это понятие называют «проблемно-познавательной задачей», «поисковой познавательной задачей», «познавательной задачей», «проблемной задачей», «проблемным вопросом», «проблемным заданием», «проблемным упражнением».

Мы согласны с С.И. Брызгаловой в том, что терминологическое разнообразие вызвано сложностью самого предмета споров, и каждый из предлагаемых терминов указывает на какую-то важную сторону этого понятия. Так, термин «познавательная задача» указывает на ее дидактическую цель; «поисковая познавательная задача» – на творческий характер учебной деятельности; «проблемное задание», «проблемное упражнение» – на возможные формы предъявления проблем и т.д. Несмотря на терминологические разногласия, все исследователи убеждены в том, что в процессе самостоятельного решения такой задачи учащиеся приходят к новым знаниям или способам их получения [2]. В новом словаре методических терминов и понятий проблемная задача (от *греч.* *problēma* – задача, задание) определяется как «задание, которое ориентирует учащихся на решение какой-либо проблемы, связанной с содержанием текста или обусловленной речевым действием, которое необходимо выполнить или на которое необходимо отреагировать» [1, с. 220]. Таким образом, задача и задание рассматриваются синонимично.

С.К. Закирова под проблемным заданием подразумевает учебное задание, которое вызывает проблемную ситуацию [5]. Мы в своем исследовании будем использовать термин

«проблемное задание» и вслед за Т.Н. Степкиной [11] под ним будем понимать учебные установки, предлагаемые преподавателем с целью регуляции процесса поиска необходимых средств и способов решения принятой обучаемыми проблемы и деятельности по ее решению. Проблемные задания нацеливают обучаемых на открытие или осознание неизвестного на основе классификации, дифференциации, систематизации, обобщения, моделирования, формулирования правил, выводов и т.п. Все эти действия производятся в процессе мышления. Многие исследователи пытались систематизировать проблемные задания, но в настоящее время в методике обучения иностранному языку единая классификация проблемных заданий отсутствует.

А.А. Сайлибаев строит свою классификацию на основе степени самостоятельности учащихся, необходимой при выполнении заданий: проблемно-познавательные (большая самостоятельность) и репродуктивно-познавательные (меньшая самостоятельность) [2]. Со студентами, имеющими высокий уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, предпочтительнее использовать первый тип задач. В гетерогенных группах, учитывая уровень владения языком и реализуя дифференцированный подход, считаем возможным одновременное использование обоих типов задач. М.П. Пальянов разделяет проблемные задания на:

- 1) требующие установления отношений между элементами знаний;
- 2) требующие определения различий в сходных ситуациях;
- 3) требующие различного применения определительного объекта (понятия, модели, образа);
- 4) требующие установления зависимости построения объекта;
- 5) имеющие несколько решений или позволяющие получить решение разными способами;
- 6) требующие преобразования, сочетания известных способов и получения нового способа;
- 7) решаемые известным студенту способом при наличии более эффективного способа, не лежащего «на поверхности» (Там же).

Соглашаясь с С.И. Брызгаловой, считаем отсутствие единого логического основания недостатком данной классификации.

Следовательно, наличие одной характеристики проблемного задания не исключает отсутствия остальных. И.Я. Лернер предложил общедидактическую классификацию, делящую задания по двум основаниям:

1. Проблемно-содержательные задания на:
 - установление причинно-следственных связей;
 - выяснение тенденций развития данного явления;
 - определение сущности явления.
2. Задания, построенные на основе общенаучных методов с применением:
 - сравнительного метода;
 - метода аналогий;
 - описательного метода [2].

По нашему мнению, в задания, построенные на основе общенаучных методов, следует добавить вид заданий, предполагающий комплексное применение двух или более методов. В соответствии с четырьмя выделенными моделями проблемной ситуации А.М. Матюшкина (поведенческая гештальт-модель, вероятностная, информационная), на основе исследований Е.В. Ковалевской С.К. Закирова в своей классификации предлагает пять типов проблемных заданий:

- 1) включающие препятствия на пути к цели;
- 2) указывающие на деструктурированность объекта и необходимость восстановления правильной структуры;
- 3) содержащие «препятствие», выраженное в альтернативе;
- 4) указывающие на недостаток или избыток информации;
- 5) смешанного типа, включающие характеристики двух и более моделей проблемных ситуаций [5].

Следует отметить, что первый, третий и четвертый типы проблемных заданий, предложенные С.К. Закировой, совпадают со способами организации обсуждения проблемы на занятиях по иностранному языку, выделенными Р.П. Мильрудом [10]. Моделирование определенного типа проблемных заданий для обучения студентов следует осуществлять с учетом формируемых у студентов стратегий (когнитивных, информационных, учебно-информационных, компенсаторных, семантических и т.д.). Опираясь на классификацию проблемных задач И.А. Зимней, Г.И. Гонтарь говорит, что предмет, средства, способы и условия реализации

действия могут быть неизвестны, не заданы, необычны, и предлагает три уровня проблемных заданий: лингвистический, коммуникативный и методико-педагогический [3]. В этой связи Е.В. Ковалевская выделяет три вида проблемных заданий:

1) лингвистические проблемные задания создаются за счет продуктивной оппозиции или отношения «неродной/родной язык» на трех уровнях – форма, значение, употребление;

2) коммуникативные проблемные задания предполагают использование известных языковых средств для выявления неизвестных способов формулирования мысли, для данных заданий характерна преграда на пути к цели;

3) духовно-познавательные проблемные задания основаны на использовании известных, ранее отработанных способов формулирования мысли посредством известных иноязычных средств для выражения неизвестного нового содержания, мысли.

Таким образом, базой построения лингвистических заданий является проблема в языковом явлении, основанием создания коммуникативных заданий является проблема в событии, в основе духовно-познавательных заданий может лежать проблема духовного бытия, состояния, противостояния [6]. По нашему мнению, наибольший интерес для студентов будет представлять последний вид проблемных заданий, т.к. его использование в большей степени стимулирует речемыслительную деятельность.

Г.В. Эйгер и И.А. Рапопорт также предлагают три вида проблемных заданий, но они соотносятся только с двумя уровнями заданий, по Г.И. Гонтарь и Е.В. Ковалевской (лингвистическим и коммуникативным):

1) экстралингвистические, связанные с усвоением и переработкой различного предметного содержания текстов на иностранном языке (предвопросы при восприятии иноязычного текста, интеллектуальные задания, задачи на стимулирование высказываний, требующие от студентов комбинирования или объединения ранее усвоенного языкового материала);

2) вербальные задания лингводидактических тестов (дискретные тесты, в которых проблема связана с имеющимися различиями в лингвистическом явлении в родном и ино-

странном языках, клоуз-тесты, т.е. деформированные тексты, содержащие пропуски отдельных слов);

3) лингвистические, направленные на усвоение языковых форм и значений (определение значения неизвестного слова, дифференцирующих признаков синонимов, многозначности и паронимии в макроконтекстах, значения аффиксов, воспроизведение лексических единиц в затрудненных условиях) [4].

Использование вышеперечисленных проблемных заданий при обучении иностранному языку не только способствует формированию у студентов практических умений пользования языком как средством общения, но и активизирует их познавательную деятельность. В своем исследовании мы опираемся на классификацию А.Ф. Эсаулова, основанную на дидактических целях обучения, – задания для:

1) изучения нового;

2) закрепления изложенного преподавателем материала;

3) самостоятельного приобретения новых знаний;

4) контроля [2].

Классификация автора является общепедагогической. Дидактическими целями в методике обучения иностранным языкам являются формирование, совершенствование и контроль сформированности знаний, умений и навыков, лежащих в основе иноязычной коммуникативной компетенции. Следовательно, мы будем выделять следующие виды проблемных заданий:

1) направленные на обучение аспектам языка (лексике, грамматике, фонетике);

2) направленные на обучение рецептивным видам речевой деятельности (чтению, аудированию);

3) направленные на обучение продуктивным видам речевой деятельности (говорению, письму);

4) комплексные.

Анализ результатов использования проблемных заданий на занятиях по иностранному языку позволяет говорить о том, что они способствуют формированию коммуникативной компетенции у студентов, повышают их учебно-познавательную активность, стремление к получению новых знаний, активизируют речемыслительную деятельность, вырабатывают критический тип мышления, способность к решению проблем.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во «ИКАР», 2009.
2. Брызгалова С.И. Проблемное обучение в начальной школе: учеб. пособие. Калининград: Изд-во КГУ, 1995.
3. Гонтарь Г.И. Использование проблемного подхода при обучении второму иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. М., 1987.
4. Ейгер Г.В. Проблемные задачи в обучении иностранным языкам // *Иностр. яз. в школе*. 1992. № 5 – 6. С. 17 – 22.
5. Закирова С.К. Учебное задание как дидактическое средство проблемного обучения (на материале преподавания иностранного языка): дис. ... канд. пед. наук. М., 2007.
6. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение иностранным языкам // *Проблемный метод в обучении иностранным языкам: материалы регион. науч.-практ. конф. / под ред. Е.В. Ковалевской*. Нижегородск: Изд-во НПИ, 2003. С. 3 – 11.
7. Колесникова И.Л., Долгина О.А. *Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков*. СПб.: Рус.-Балт. информ. центр «Блиц»; Cambridge University Press, 2001.
8. Коньшева А.В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. СПб.: Каро; Минск: Изд-во «Четыре четверти», 2005.
9. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974.
10. Мильруд Р.П. Организация обсуждения проблемы на уроке иностранного языка // *Иностр. яз. в школе*. 1986. № 4. С. 26 – 30.
11. Степкина Т.Н. Проблемное обучение в свете теории планомерного формирования умственных действий и понятий (на материале функциональной грамматики английского языка) // *Пути реализации проблемного подхода в обучении иностранным языкам в вузе: сб. науч. тр. / под ред. Г.Е. Ведель*. Воронеж, 1986. С. 70 – 80.

Problem tasks as a method of foreign language teaching of higher school students

There are analysed the approaches for determining problem tasks and variants of their classifications described in Russian methodological literature, sorted out the types of problem tasks which can be used in foreign language teaching.

Key words: *problem task, task, classification, term, situation.*

Я.Б. ЕМЕЛЬЯНОВА
(*Нижний Новгород*)

**ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ КОДА
ПРИ ПЕРЕВОДЕ**

Рассматривается специфика переключения кода в процессе перевода, анализируются факторы, способствующие его оптимизации, показана специфика различных направлений переключения кода.

Ключевые слова: *перевод, переключение кода, направление перевода, билингвальный лексикон.*

Перевод является особым видом речевой деятельности. Одну из его специфических характеристик составляет необходимость перехода с одного языка на другой, т.е. переключения кода. *Переключением кода* называется «поочередное использование билингвами двух языков, вынужденное или сознательное, которое реализуется за счет различных механизмов» [4, с. 16]. Переключение кода является отличительной чертой билингвальной коммуникации. Однако переводческое переключение кода имеет определенные отличия от переключения кода, наблюдаемого в речи обычных билингвов.

Билингвальное переключение кода 1) может происходить в пределах одной реплики – одного предложения или между предложениями (Clyne, 1997; Dewaele, 2000; Stavans, 1992; Stavans & Swisher, 2006); между репликами (Labrie & Deshaies, 1989); 2) может быть нефункциональным, что обусловлено психолингвистическими факторами и не имеет определенной функции в контексте разговора (Franceschini, 1998); функциональным, выполняет дискурсивные (Arpel & Muysken, 1987; Gumperz, 1982; Jisa, 2000; Saviile-Troike, 1982) и социолингвистические (Alfonzetti, 1998; Auer, 1984; Cromdal & Aronsson, 2000; Gal, 1988; Gardner-Chloros, 1991; Goffman, 1981; Heller, 1992; Pujolar, 2000; Rampton, 1995; Tabouret-Keller, 1995) функции; 3) может быть обусловлено обстановкой и условиями коммуникации (Проценко, 2004); участниками коммуникации (Gal, 1979; Silva-Corvalan & Milroy, 1987); темой и предметом коммуникации (Fishman, 1978).