

ных частях (*at last the little money... began to run short; and I was at my wit's end*).

Однако, наиболее продуктивная модель по насыщенности фразеологизмов является конструкция, где фразеологии реализуются в придаточных частях полипредикативных предложений с минимальными гипотактическими комплексами. Таких моделей в три раза больше, чем предложений, в которых фразеологии локализуются в главных частях (75,0% : 25,0%), например:

"But it is very likely that he may *fall in love with* one of them, and therefore you must visit him *as soon as* he comes"
[Austin 1984].

В данной четырёхчастной ядерной модели обе фразеологические единицы (глагольная *fall in love with* и адвериальная *as soon as*) реализуются в придаточных двух гипотактических комплексов.

Максимальное число фразеологизмов, выявленных в предложениях исследуемого типа, составляет две фразеологические единицы.

Литература

1. Добрынина Е.А. Коммуникативно-прагматическая парадигма русской фразеологии /Е.А. Добрынина. - Волгоград: Неремена, 2000. – 224с.
 2. Ракова К. И. Полипредикативное предложение: типотактические конструкции. – М.: Владос, 2003. – 160 с.
 3. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурный аспекты. – М., Школа «Языки русской культуры». 1996 – 288 с.
- Список использованной художественной литературы:
1. Austin, J. Pride and Prejudice Grosset & Dunlap Publishers, New York, A Division of the Putnam Publishing Group, 1984. – 379p.
 2. Courtenay, B. "The Potato Factory" Published by Penguin Books Australia 250 Camberwell Road, Camberwell, Victoria 3124, Australia (a division of Pearson Australia Group Pty Ltd). This revised edition published by Penguin Books Australia Ltd 1998 – 832p.
 3. Doyle, Conan Arthur "The Complete Adventures and Memoirs of Sherlock Holmes" A facsimile of the original Strand Magazine stories, 1979 Bramhall House, New York.; Garden City, 1962. – 326p.
 4. Henry, O' "Sixty-two stories" – New York. Barnes & Noble, 1993. – 565p.

Т.В. Самосенкова

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКЕ КАК ПЕРСПЕКТИВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДИКИ РКИ

Педагогика как наука находится в процессе постоянного развития: по мере изменения роли человека в культуре, экономике и всех сферах общественных отношений изменяются и цели, которые ставят перед собой образование, совершенствуются педагогические методы, появляются новые идеи, оживаются старые, ставшие актуальными. В современной России получили возможность развития и воплощения в практике преподавания русского языка различные педагогические технологии, концепции и методы обучения. Часть из них пришла из западной системы образования (нейролингвистическое программирование и др.), часть – соответствует сравнительно старым российским идеям в области образования (например, осно-

вы концепции свободного воспитания были заложены Л.Н. Толстым, а педагогики сотрудничества – еще К.Д.Ушинским) или сравнительно новым концепциям, разработанным или доработанным советскими и современными российскими учеными (концепция развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В.Давыдова, гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили и мн. др.).

Концепция проблемного обучения, наиболее масштабная разработка которой началась в нашей стране в 70-е годы XX-го века, имеет довольно обширную историю. Так, не столько предвестником, сколько, на наш взгляд, полноправным представителем проблемного обучения можно назвать еще Сократа (469 – 399 до Р.Х.), широко применявшего эвристический метод обучения в виде бесед, названный им майевтикой. Платон (427 – 347 до Р.Х.) и в педагогической деятельности, и в научных трудах использовал метод диалога, обучение и радость познания, по его мнению, должны быть неразделимы. Из педагогов 18 века стоит выделить, в первую очередь, Ж.Ж. Руссо (1712-1778), который писал об учащихся так: «... пусть он достигает знания не через вас, а через самого себя, пусть он не заучивает науку, а постигает ее сам...» [2: 123]. Швейцарский педагог И.Г. Песталоцци (1746-1827) ввел концепцию элементарного (или поэлементного) образования; основными его принципами были деятельностный подход к процессу обучения и активная самостоятельная работа учащихся в противовес догматическому обучению. Русский педагог К.Д. Ушинский назвал идею развивающего обучения великим открытием. Сам учёный (1824-1870) внес заметный вклад не только в российскую, но и, отчасти, в мировую педагогику. Его образовательная концепция во многом близка основам проблемного обучения. В процессе обучения К.Д. Ушинский считал важным создать атмосферу товарищества, сотрудничества ученика и педагога, признавал наиболее эффективным именно майевтический метод Сократа, он также полагал, что задача образования не сводится к передаче учащимся знаний, умений и навыков. По его мнению, в процессе обучения «следует передать ученику не только те или иные познания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания» [3: 67]. Разработку концепции И.Г. Песталоцци продолжил немецкий педагог А. Дильтерверг (1790-1866), сформулировав 33 закона и правила развивающего обучения. Именно А. Дильтервергу принадлежит афоризм, который можно также назвать предпосылкой всего проблемного обучения: «Плохой учитель преподносит истину, хороший – учит ее находить» [1: 80].

В XX-м веке развитие концепции проблемного обучения связано, в первую очередь, с американским психологом и педагогом Дж. Дьюи (1859-1952). Его педагогическая теория получила название инструментальной педагогики или «обучения путем делания» и заключалась в том, что ребенок должен получать опыт и знания в процессе самостоятельного исследования, изготовления различных макетов и схем, производства опытов, нахождения ответов на спорные вопросы. В нашей стране исследования в области проблемного обучения в полной мере начались в 60-х годах XX-го века в качестве альтернативы массовому нормативному обучению, что

объясняется определенным ослаблением идеологического давления в тот период. Концепция проблемного обучения, как и развивающего, изначально основывалась на тенденции усиления роли ученика в образовании, понимании необходимости личностного развития учащихся. Разработкой тех или иных аспектов проблемного обучения и проблемного обучения как концепции в целом занимались М.Н. Скаткин, И.Я. Лerner, В. Оконь, Н.А. Менчинская, М.А. Данилов, Ю.К. Бабанский, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, А.В. Хоторской и др. В проблемном обучении, как и в традиционном, признается важность всех тех же функций, однако несколько изменяется расстановка акцентов, иерархия образовательных целей. Таким образом, приоритетными становятся: развитие интеллекта, познавательной самостоятельности и творческих способностей учащихся; усвоение студентами системы знаний и способов умственной практической деятельности; формирование всесторонне развитой личности. Заметим, что М.И. Махмутов выделяет в качестве основных функций проблемного обучения также и формирование диалектико-материалистического мышления.

В проблемном обучении основной акцент делается не столько на усвоение учащимися знаний, сколько на развитие их интеллекта, познавательной самостоятельности и творческих способностей, поэтому определим следующие функции, проблемного обучения:

- ✓ воспитание навыков творческого усвоения знаний (применение отдельных логических приемов и способов творческой деятельности);
- ✓ воспитание навыков творческого применения знаний (применение усвоенных знаний в новой ситуации) и умение решать учебные проблемы;
- ✓ формирование и накопление опыта творческой деятельности (владение методами научного исследования и творческого отображения действительности);
- ✓ формирование мотивов обучения, социальных, нравственных и познавательных потребностей.

Метод обучения представляет собой систему организации взаимодействия преподавателя и учащихся, призванную обеспечивать достижение педагогических целей. В зависимости от целей исследования методы обучения классифицируются в педагогической литературе по различным критериям: по источникам передачи содержания (словесные, практические и наглядные), по целевому объекту на основе учета структуры личности (методы формирования сознания, поведения, чувств), по целевому объекту на основе учета структуры учебного процесса (методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, стимулирования и мотивации, контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности) и так далее [2: 107].

Остановимся на более точной и подробной классификации методов проблемного обучения, которую предложил М.И. Махмутов. В зависимости от способа представления учебного материала (проблемных ситуаций) и степени активности учащихся учёный выделил шесть методов: метод монологического изложения, рассуждающий метод изложения, диалогический метод изложения, эвристический метод обучения, исследовательский

метод и метод программированных заданий. Первые три представляют варианты изложения учебного материала преподавателем, остальные – варианты организации самостоятельной учебной деятельности учащихся. В каждой из этих групп методов и в классификации в целом предполагается увеличение активности учащихся и, таким образом, проблемности обучения. *Монологический метод* представляет собой незначительное изменение традиционного метода обучения. Как правило, он используется с целью передать значительный объем информации, сам учебный материал при этом перестраивается незначительно. Преподавателем осуществляется не создание, а номинальное обозначение проблемных ситуаций с целью поддержания интереса у учащихся. При *рассуждающем методе* обучения в монологе преподавателя вводятся элементы рассуждения, поиска выхода из затруднений, возникающих в силу особенностей построения материала, преподаватель, отмечая наличие проблемных ситуаций, показывает, как выдвигались и сталкивались различные гипотезы (или имитирует их наличие) при изучении той или иной проблемы. При *диалогическом методе* изложения структура учебного материала остается такой же, как и в рассуждающем, однако ввиду ограниченности во времени учебного процесса содержание переданной информации может быть несколько меньше. Ученики активно участвуют в постановке проблемы, выдвигают предположения, пытаются самостоятельно доказать свои гипотезы. Весь учебный процесс при этом происходит под контролем преподавателя, им самостоятельно ставится проблемная задача и осуществляется не столько помочь учащимся по нахождению ответов, сколько их констатация – благодаря или вопреки предположениям студентов.

Эвристический метод обучения в концепции М.И. Махмутова заключается в том, что учебный материал, имея ту же последовательность, что и в диалогическом методе, разбивается на отдельные элементы, в которых преподавателем дополнительно ставятся определенные познавательные задачи, разрешаемые непосредственно учащимися. При этом весь учебный процесс осуществляется под руководством преподавателя: им ставятся проблемы, которые предстоит решить, констатируется правильность тех или иных выводов, которые в дальнейших этапах служат основанием для самостоятельной деятельности учащихся, которая завершается его методической поддержкой. И последний метод, который выделял М.И. Махмутов, был назван им *методом программированных действий* или *программированных заданий*. При этом методе преподавателем осуществляется разработка целой системы программированных заданий, в которой каждое задание состоит из отдельных элементов или «кадров». Они содержат часть изучаемого материала или определенное направление, в рамках которого учащемуся предстоит самостоятельно ставить и решать соответствующие подпроблемы, урегулировать проблемные ситуации. После изучения одного элемента иностранный учащийся, сделав самостоятельно соответствующие выводы, переходит к следующему, причем доступность следующего определяется правильностью выводов, сделанных на предыдущем этапе.

В педагогической теории считается, что продуктивную познавательную деятельность учащегося в условиях проблемной ситуации и, соответ-

ственno, процесс проблемного обучения можно свести к следующим основным характерным этапам: 1) осознание и постановка проблемной ситуации; 2) формулировка проблемной задачи; 3) поиск способа решения проблемной задачи с попыткой соответствующего обоснования; 4) доказательство гипотезы; 5) проверка правильности решения проблемной задачи.

Отметим, что от того, насколько верно поставлена проблемная ситуация, напрямую зависит эффективность обучения. Джон Дьюи в качестве основных условий успешности обучения называл проблематизацию учебного материала, активность обучающихся и связь обучения с жизнью, игрой, трудом. В современной педагогике на основе психологических особенностей процесса обучения выделяются четыре главные условия эффективности проблемного обучения:

- 1) достаточная мотивация, способная вызывать и поддерживать у учащихся интерес к содержанию проблем в процессе обучения;
- 2) посильность предлагаемых учащимся проблемных ситуаций, рациональное соотношение известного и неизвестного (по Л.С. Выготскому - ориентация на зоны ближайшего развития);
- 3) значимость информации, получаемой при разрешении проблемных ситуаций;
- 4) необходимость «диалогического доброжелательного общения преподавателя со студентами, когда со вниманием и поощрением относятся ко всем мыслям, гипотезам, высказанным студентами» [2: 54].

Проблемное обучение не предполагает полного отказа от традиционных методов. Его не следует рассматривать как самодостаточную педагогическую технологию: это комплекс методов, направленных на эффективное обучение. Проблемное обучение - это такая организация педагогического процесса, когда ученик систематически включается учителем в поиск решения новых для него проблем. Структура процесса проблемного обучения представляет собой систему связанных между собой и усложняющихся проблемных ситуаций. На наш взгляд, проблемный тип обучения обеспечивает не только достижение результата (усвоение системы знаний), но и овладение учениками процессом получения этого результата (усвоение способов деятельности по овладению этими знаниями). Пора осознать, что в обучении «... не результат есть действительная цель, а результат вместе со своим становлением» [3: 34].

Использование проблемного обучения предполагает, на наш взгляд, такую организацию занятий, при которой происходит

- осмыщенное усвоение иностранными студентами системы знаний и способов умственной и практической деятельности;
- развитие познавательной самостоятельности и творческих способностей иностранных учащихся;
- формирование научного мировоззрения на основе самостоятельно проверенной доказательности научных понятий и положений.

Литература

1. Научно-методические основы проблемного обучения в вуз. Ростов: Изд-во Ростовского университета, 1988.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. / Под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр <Академия>, 2000.
3. Организация проблемного обучения в школе и вузе. // Межвуз. сб. науч. ст. Вып. 1. Саранск, 1999.

T.B. Самосенкова

КОНЦЕПТ И НАЦИОНАЛЬНАЯ КОНЦЕПТОСФЕРА: КОНТЕКСТЫ КУЛЬТУРЫ

Специфика учебного предмета «Русский язык» как предмета мировоззренческого духовного обуславливает единство и взаимодействие языка, культуры и личности в процессе обучения и развития языковой личности, развитие которой продолжается на протяжении всей жизни. Единица описания и анализа картины мира – концепт как ментальное образование, с помощью которого и в котором хранятся сведение о мире. Теория концептов активно разрабатывается (Л.А. Грузберг., Ю.С. Степанов, Е.С. Кубрякова и др.). В различных трактовках концепт представляет собой то предположение («то, что я знаю»), то оперативные содержательные единицы памяти, то комплексные мыслительные образы, то совокупность смыслов и проч. По определению Е.С. Кубряковой, «концепт (от лат. *conceperis* - мысль, понятие) - единица ментального или психического ресурса нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [Кубрякова и др. 1996: 90]. Концепт как единица ментального лексикона может иметь различную когнитивную природу: фрейм (сценарий, схема, план), гештальт и др.

При разнообразии дефиниций культуры на современном этапе для нас наибольший интерес представляет лингвокультурологическое определение культуры как полисемантического и диалогического коллективного сознания (В.В. Воробьев, Л.Н. Мурин, Б.А. Успенский), как совокупности концептов и отношений между ними (А. Вежбицкая, Д.С. Лихачев, Ю.С. Степанов), при этом концепт рассматривается как средство представления «культурной темы» в языке (Д.С. Лихачев, В.И. Карасик) и «практической философии» человека (Н.Д. Арутюнова, Е.С. Яковлева), а также как средство отражения русского менталитета в слове (В.В. Колесов). Изучение языка в его кумулятивной функции отражает процесс постижения языковой личностью ценостной картины мира.

Проблема состоит в обозначении единицы культурного знания. Такой единицей в нашем исследовании является культурный концепт. Изучение культурного концепта как единицы культурологического сознания может обеспечить взаимообусловленное развитие культурологического и языкового сознания в процессе формирования «вторичной» языковой личности. Концепт как связующее звено между языковой личностью и культурой может помочь преодолеть лакуны в современной методике обучения русскому языку как иностранному. Современная лингвистика активно разрабатывает проблему «язык-культура - языковая личность». Нас в первую очередь интересуют те современные лингвистические исследования, в которых

