

ТАРТУСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

# Тезисы докладов

ТАРТУ 1967

научно-методическая конференция...  
Тезисы докладов...



39637

11  
1А-4872  
Тартуский государственный университет

---

Кафедра русского языка

Т Е З И С Ы   Д О К Л А Д О В

научно-методической конференции по актуальным вопросам  
преподавания русского языка как неродного  
28 - 30 сентября 1967 г.

Тарту 1967

Tartu Riikliku Ülikool  
Raamatukogu  
39637

## К ВОПРОСУ О НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА НЕРОДНОМ ЯЗЫКЕ

Л.Л. Вохмина

(Научно-методический центр русского языка при МГУ)

1. Чтение — это процесс восприятия речи, переданной графическими знаками. При ассоциации графических знаков с закодированным ими значением происходит, во-первых, узнавание графических знаков, выражающееся в умении озвучить те или иные графические комплексы, и, во-вторых, установление связи этих знаков с их значением. У лиц, владеющих языком, эти два сложных психологических акта совершаются автоматически, сливаясь воедино.

При обучении же процесс чтения может расчленяться: происходит озвучивание без понимания или понимание без умения озвучать.

2. В зависимости от того, какой из сторон чтения уделяется основное внимание при начальном обучении на родном языке, все множество методов обучения можно разделить на две большие группы:

1) Методы, начинающие с отдельных букв или звуков (алфавитный метод, фонетический метод и др.). При таком подходе учащиеся довольно поздно начинают понимать прочитанное;

2) Методы, решающие проблему обучения чтению путем использования слов или лингвистических единиц более высоких уровней, когда внимание направлено преимущественно на значение. В этом случае учащиеся с большим трудом выучиваются самостоятельно читать новые слова.

Методы, каждый отдельно или комбинируемо, могут применяться с различной эффективностью в зависимости от системы письменности и некоторых других факторов.

3. При обучении чтению на родном языке учащиеся уже хорошо усвоили звуковой язык. Для них процесс обучения чтению — это переход на новую систему передачи хорошо знакомого материала.

Приступая к чтению на иностранном языке, учащийся часто, хотя и не обязательно сталкивается как с новой графической системой, так и с новым языковым материалом. Отсюда вытекают две задачи: обучение технике чтения и пониманию. Нахождение оптимальных путей для решения этих задач представляет собой одну из сложнейших проблем методики.

4. Поскольку конечная цель обучения – понимание прочитанного, необходимо как можно скорее снять трудность озвучивания текстов, т.е. довести технику чтения до автоматизма и сконцентрировать все внимание на понимании.

Техника чтения вырабатывается с помощью специально разработанной системы, строящейся по-разному в зависимости от письменности родного языка, от цели обучения, от соотношения фонетической системы родного и русского языка, от степени умения читать на родном языке, от возраста обучающихся чтению.

5. Для создания такой системы предлагается использовать метод чтения по спеленговым моделям, под которыми понимаются группы слов, имеющих различный буквенный состав, но объединенных одним произносительным правилом. Количество слов в каждой группе должно быть достаточным для выработки навыка автоматического перевода графических комплексов в соответствующие звуковые.

## ЕДИНИЦЫ ОБУЧЕНИЯ И СИНТАКСИЧЕСКИЕ СТРУКТУРЫ РУССКОГО ЯЗЫКА

З.Н. Извлева

(Научно-методический центр русского языка при МГУ)

1. В настоящее время в методике обучения иностранным языкам как в СССР, так и за рубежом существует тенденция организации обучения иностранному языку на синтаксической основе, т.е. на базе синтаксических единиц (чаще всего предложений, охватывающих необходимый для усвоения языковой материал).

2. Синтаксическая единица (предложение) понятие лингви-

стическое. Лингвистические единицы на всех уровнях (фонетическом, лексическом, грамматическом) и методические единицы, т.е. единицы обучения, не могут быть тождественными, однако первые безусловно служат основой для выделения вторых. При отборе единиц обучения должны приниматься во внимание не только лингвистические, но и методические критерии, которые позволяют учесть трудности, возникающие на практике в процессе овладения учащимся данным материалом.

К единицам обучения следует, по-видимому, предъявлять следующие требования:

- а) психологически оправданную дозировку трудностей;
- б) ясность и четкость формы представления;
- в) эмпирическую и теоретическую адекватность.

В докладе рассматриваются только единицы обучения, экспонирующие грамматический материал.

3. Единицы обучения не могут быть идентичными при преподавании различных языков, они находятся в зависимости от специфики изучаемого языка. Так, при изучении английского языка основное внимание уделяется синтаксическому механизму построения предложений; при обучении же русскому языку наряду с синтаксическими учитываются и морфологические модели, т.е. в русском языке единица обучения должна представлять собой одну из реализаций парадигмы предложения, ограниченной данной структурой.

4. Единицы обучения, экспонирующие грамматический материал, самым тесным образом связаны с лексическим минимумом. Эта связь является следствием взаимообусловленности и взаимосвязанности лексического и грамматического уровней языка (переплетение лексического и грамматического значения в слове, сильное управление, лексические средства структурной связи между синтагмами и репликами в диалоге). Поэтому единица обучения не может рассматриваться в отрыве от лексического наполнения синтаксической модели.

5. Если в цели преподавания входит обучение устной форме общения, то в учебных единицах, видимо, найдут отражение структурные особенности устной диалогической речи как наиболее распространенной формы коммуникации.

## НЕКОТОРЫЕ ВИДЫ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ ПО ПРАКТИЧЕСКОЙ СТИЛИСТИКЕ НА II КУРСЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Х. Д. Лезметс

(Тартуский государственный университет)

1. Главной задачей преподавания практического русского языка будущим учителям русского языка в национальном вузе является обучение грамотной, образной, эмоционально окрашенной речи. Это сложный и многосторонний процесс, обязательной составной частью которого является прохождение курса нормативной стилистики.

Обычно студенты хорошо понимают стилистическое разнообразие видов речи, но активно пользоваться разными стилями часто не умеют. Причинами этого могут быть незнание стилистической принадлежности слова, недостаточно активный словарный запас и др.

2. В письменных работах, а также в устной речи у студентов эстонцев чаще всего встречаются следующие ошибки:

- 1) неправильный порядок слов в предложении;
- 2) излишне частое употребление союзов в начале предложения;
- 3) употребление плеоназмов, однокоренных слов и т. д.;
- 4) неправильное употребление видов глагола;
- 5) неправильное глагольное и именное управление;
- 6) неточное знание значений слов.

3. В целях отработки у студентов соответствия формы языкового выражения содержанию выражаемого, а также для исправления и предупреждения перечисленных выше ошибок нами были разработаны и проведены следующие виды письменных работ – своеобразных стилистических параллелей:

протокол собрания (курсового, комсомольского) – письмо другу об этом же собрании;

деловая характеристика человека – дружеская;

рецензия на книгу – аннотация книги.

4. Названные виды письменных работ целесообразно проводить лишь после тщательной специальной подготовки:

1) отбора студентами лексики с указанием на стилистическую принадлежность слова, а также фразеологии на соответствующую тему;

2) выполнения небольших предварительных тренировочных (устных и письменных) стилистических упражнений.

3. Анализ студенческих работ показал, что лучше всего студентам удается деловой стиль. В других стилях фразы часто звучат излишне по-деловому. Это не случайно. В деловом стиле наиболее уместна общеупотребительная лексика, шаблонные фразы, неизменный порядок слов.

Овладение образной, грамотной речью не заканчивается на младшем этапе обучения в вузе, но несомненно должно продолжаться на старших курсах.

## О ТРУДНОСТЯХ УСВОЕНИЯ ВИДОВ РУССКОГО ГЛАГОЛА СТУДЕНТАМИ ЭСТОНЦАМИ

С.О.Мазик

(Тартуский государственный университет)

1. Усвоение видов глагола представляет большую трудность для нерусских, в языке которых данная категория отсутствует. Трудным является уже само понимание вида, но еще более трудно употребление видовых форм. Не удивительно поэтому, что даже люди, свободно владеющие русским языком, допускают ошибки в употреблении видов.

"Сложность вида русского глагола для нерусских учащихся состоит в том, что в категории вида происходит постоянное взаимодействие грамматического и лексического значения слова. Грамматическое значение вида постоянно осложняется добавочными лексическими значениями. У глаголов разных лексических групп нередко на первый план выдвигаются различные видовые значения" <sup>1)</sup>. Поэтому зачастую в одном и том же контексте приходится употреблять один глагол в совершенном виде, а другой глагол в несовершенном виде, например: "Я уже купил новую книгу", но "я уже читал новую книгу".

2. Нас прежде всего интересовал вопрос о том, что для эстонцев является самым трудным в категории вида. С этой целью был проведен анализ ошибок на употребление видовых форм, встретившихся в письменной и устной речи студентов 1-П курсов физико-математического факультета ТГУ и заочников 1 курса экономического факультета.

Проведенный анализ позволяет заключить, что наиболее трудным для эстонцев является употребление видов в прошедшем времени (43,6% всех ошибок, из них большая часть, а именно 63,7 % ошибок, приходится на употребление несовершенного вида вместо совершенно, 36,3 % - на употребление совершенного вида вместо несовершенного). На втором месте по трудности стоит настоящее время. 35 % всех ошибок составляют ошибки на употребление совершенного вида вместо несовершенного в настоящем времени. 17 % ошибок на употребление видов в инфинитиве, из них 83,4 % - на употребление несовершенного вида вместо совершенного, 16,6 % ошибок на употребление совершенного вида вместо несовершенного. И только 4,3 % ошибок на употребление вида в будущем времени. Здесь эстонцы обычно употребляют несовершенный вид вместо совершенного, заменяя таким образом будущее время настоящим.

---

1) О.П. Рассудова. К вопросу об изучении видов глагола в русском языке. В сб. "Из опыта преподавания русского языка иностранцам". МГУ, 1964.

3. Причины ошибок, по-видимому, кроются в следующем.

1) В школе учащиеся не приобретают прочных навыков в употреблении видов, т.к. в школьных учебниках больше внимания обращается на образование видов, чем на употребление.

2) В учебных словарях русская видовая пара имеет обычно только одно эстонское соответствие без учета того, что в эстонском языке совершенный вид в некоторых случаях может передаваться лексически или синтаксически.

3) Нет хорошего пособия и сборника упражнений на виды глагола, рассчитанных на эстонских студентов.

4) Нет разработанной системы упражнений на виды глагола с учетом специфики лексики отдельных факультетов и отделений.

4. Для того чтобы преодолеть трудности, связанные с пониманием и употреблением видов русского глагола, необходимо при объяснении постоянно учитывать лексическое значение глаголов.

При изучении видов глагола в прошедшем времени желательно распределить глаголы по лексическим группам. В основу группировки удобнее всего положить значения, связанные с совершенным видом.

Полезно дать студентам и списки различных обстоятельств и модальных слов, с которыми всегда или чаще всего употребляется глагол в том или другом виде.

Больше внимания, вероятно, следует уделить и работе с одновидовыми глаголами, которыми мы занимаемся значительно меньше, чем видовыми парами, между тем эта группа глаголов очень обширна в русском языке.

Следует также там, где это возможно, проводить сопоставление с родным языком учащихся.

Целесообразно разработать систему упражнений на виды глагола, включающую нейтральную и научную лексику.

О НЕКОТОРЫХ ПРИЕМАХ АКТИВИЗАЦИИ СЛОВСОЧЕТАНИЙ  
С ИНТЕРФЕРЕНТНЫМИ ГЛАГОЛАМИ НА I КУРСЕ НЕФИЛО-  
ЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

А.А. Метса

( Тартуский государственный университет )

Формирование прочных навыков правильного употребления интерферентных глагольных словосочетаний – один из трудных моментов преподавания русского языка учащимся эстонцам.

Как показывают проведенные нами письменные работы в у – XI классах эстонской школы и анализ школьных учебников, курс русского языка средней школы не дает выпускникам прочных знаний по глагольному управлению главным образом по следующим причинам:

1. нет строгой последовательности и активизации глагольных конструкций как в текстах, словарях, так и в упражнениях;

2. низок общий уровень практического владения русским языком.

Учащиеся все время отталкиваются от родного языка и строят лексико-грамматические конструкции на ложной аналогии с родным языком.

Университетский курс практического русского языка должен восполнить этот пробел в крайне сжатые сроки. Поэтому мы стремимся изыскать новые, более эффективные приемы и методы обучения.

Наряду с другими методическими средствами активизации лексико-грамматических конструкций с интерферентными глаголами нами применяется перфокассета. Накопленный опыт свидетельствует о том, что использование перфокассеты положительно влияет на учебный процесс:

а. способствует формированию более прочных речевых умений и навыков (экспериментальная группа усвоила материал на 96 %, контрольная на 85 %);

б. индивидуализирует работу;

в. обеспечивает студенту постоянную обратную связь;

г. при рациональном сочетании элементов программированного обучения с традиционной методикой преподавания и использования личных карточек учета ошибок преподаватель легко устанавливает внешнюю обратную связь, что делает его работу более целенаправленной.

Работа над глагольными словосочетаниями с интерферентными глаголами состоит из нескольких этапов:

I - введение глагольных конструкций и отработка форм глагола,

II - ознакомление студентов со сферой применения данной формы,

III - активизация употребления данного глагола.

При составлении упражнений для перфокассеты мы исходим из требований а) лексико-грамматической приемственности, б) постепенного нарастания трудности, учета ошибок, выявленных на основе осуществления обратной связи.

Для осуществления внешней обратной связи нами использовались карточки, на которых студенты сами отмечали свои ошибки. В конце занятий данные карточки служили материалом для оперативного качественного анализа ошибок, для выявления типичных ошибок, а также для закрепления трудных глагольных конструкций и индивидуализации домашних заданий.

При устной и письменной активизации изучаемого применялись в основном следующие упражнения: ставление ситуаций с интерферентными глаголами, составление коллективных рассказов, беседа в парах с включением изучаемых глагольных конструкций.

В докладе будут сообщены результаты проведения эксперимента по глагольному управлению и методика занятий с перфокассетой.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА НЕФИЛО-  
ЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ВУЗОВ  
(О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУ-  
ЧЕНИЯ)

Л. И. Немцева, Н. П. Раздорова

(Латвийский государственный университет им. П. Стучки)

1. Поиски наиболее совершенных форм организации и содержания обучения на нефилологических факультетах национальных вузов – неотложная задача методистов и преподавателей, так как при имеющейся сетке часов (2 часа в неделю в течение 3-х семестров) нужно дать довольно сложный и разнообразный круг знаний. Русский язык для студентов является не только средством общения, но и ключом к ознакомлению с научно-технической литературой, большая часть которой издается на русском языке.

2. Целью изучения русского языка в вузах является совершенствование знаний, полученных в средней школе, чтение и понимание научной и общественно-политической литературы без словаря, умение вести беседу по специальности.

3. Ведущей формой работы по русскому языку является самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя.

Виды самостоятельной работы студентов, проводимые в нашем вузе:

а) Сообщения студентов по специальности в аудитории (составление тезисов и плана, лексическая работа, использование терминологических и двуязычных словарей).

б) Беседы в аудитории на заранее данную тему (по специальности или общественно-политическую) с целью накопления и расширения запаса специальной лексики. При проверке внеаудиторного чтения в нашем вузе используются технические средства. В подборе литературы для внеаудиторного чтения принимают участие преподаватели специальных кафедр.

4. Целенаправленное изучение русского языка включает разнообразные письменные работы. Тексты изложений, тем сочинений подбираются с учетом специальности студентов. Практикуются переводы прослушанных на родном языке лекций по специальности с использованием словарей и справочников.

#### О ДОМАШНЕМ ЧТЕНИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

С.Оленева

(Тартуский государственный университет)

1. Представляется, что работа по домашнему чтению преследует следующие цели:

а) приучать студентов к самостоятельной работе над литературой на русском языке;

б) расширять активный словарь студентов;

в) вырабатывать механизм автоматического пользования языковым материалом в речи;

г) приучать учащегося думать на русском языке;

д) выявлять и развивать разнообразные индивидуальные творческие способности студентов, учитывая при этом их специализацию;

е) расширять кругозор студентов, позволяющий им лучше и глубже узнать жизнь нашей страны, и тем самым способствовать воспитанию чувства дружбы, интернационализма и коммунистической морали.

2. Объем материала для домашнего чтения, определяется степенью подготовленности студента. Месячной нормой в ТГУ является 25 стр. на I курсе, из них 15 стр. художественной литературы и 10 стр. — специальной; и 35 стр. в месяц на II курсе (соответственно 15+20). Подбором текстов для чтения руководит преподаватель русского языка, который вместе с преподавателями профилирующих кафедр составляет списки рекомендуемой литературы.

3. Упражнения, рекомендуемые нами при подготовке домашнего чтения:

а) прочитав текст и охватить его содержание в целом;

б) выписать непонятные слова и выражения и при помощи русско-национального словаря дать их переводы в своем индивидуальном словарики, отмечая страницы, откуда выписано незнакомое слово;

в) прочитав повторно и составить краткий конспект или подробный план прочитанного текста;

г) устно передать содержание прочитанного;

д) выписать на карточки (на одной стороне по-русски, на другой по-эстонски) и выучить наиболее необходимые слова и выражения нейтрального и специального характера из расчета по 2 новых слова на страницу на I курсе и по 3 новых слова на страницу на II курсе.

4. Проверку домашнего чтения целесообразно начинать с собеседования по прочитанному материалу, а затем проверять выборочно выразительность чтения и перевод наиболее трудных отрывков и выражений, в конце проверять усвоение лексики по карточкам.

К ПРОБЛЕМЕ УЧЕТА РОДНОГО ЯЗЫКА УЧАЩИХСЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Я.Б. Панферова

(Научно-методический центр русского языка при МГУ)

1. Важность учета при обучении второму языку речевого механизма, связанного с речевой деятельностью на родном языке. Интерференция навыков речевой деятельности на родном и изучаемом языках как источник ошибок учащихся.

2. Сопоставление языков - средство выявления расхождений как возможной основы интерференции.

Сопоставление языков в рамках лингвистической типологии и в рамках методики преподавания.

3. На основе методического сопоставительного анализа целесообразно выделить минимальные трудности, преодоление которых означает отход от речевого механизма родного языка. Мы называем эти минимальные трудности элементарными трудностями.

Реальность элементарных трудностей подтверждается экспериментально путем анализа ошибок учащихся.

4. При выделении элементарных трудностей следует учитывать их качественную неоднородность. Например, на уровне морфологии это могут быть 1) трудности, связанные с усвоением новой грамматической категории (падеж); 2) трудности, связанные с реализацией этой категории (несовпадения количества падежей в родном и изучаемом языках и т.д.); 3) трудности, связанные с различием в формальном выражении уже известной категории (предлог + флексия - в русском языке, послелог - в эстонском) и т.д.

5. Элементарные трудности как критерий оценки суммарной трудности единиц обучения. Суммарная трудность служит критерием отбора единиц обучения для конкретного курса обучения русскому языку, определяет место каждой данной единицы в системе всех единиц обучения, а также способ ее введения и автоматизации.

6. На примере единицы обучения: - Где Мария? - Она в театре. - дается образец оценки суммарной трудности для носителей французского, испанского и эстонского языков.

### РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ ПРИ ПОМОЩИ МОДЕЛЕЙ

(Из опыта преподавания русского языка в литовском вузе)

В.К. Розга

(Вильнюсский государственный университет)

1. В средней школе учащиеся овладевают довольно большим количеством слов, образованием форм, но темп речи их обычно медленный, часто неправильно употребляются слова и грамматические формы, чтение недостаточно беглое. В вузе на завершающем этапе обучения языку, наряду с обогащением словарного запаса и вводом некоторых новых конструкций, на первый план выдвигается дальнейшая активизация приобретенных ранее знаний, превращение их в речевой навык. В литовском и русском языках как родственных имеется ряд общих черт. При обучении родственному языку сильна положительная и очень устойчива отрицательная интерференция. Для преодоления отрицательной интерференции и выработки навыков устной речи нами использовались тренировочные упражнения по речевым моделям.

2. В методической литературе нет единого понимания модели. Мы рассматриваем модель как образец типового отрезка речи, по которому можно построить ряд новых отрезков речи, содержащих те же формы и выражающих те же отношения (порождающая модель). Модель и заполняющая ее варьирующая лексика заключает в себе алгоритм построения речи. Методическая ценность модели в том, что в ней отражаются все стороны языка в их взаимодействии, как это бывает в речи.

3. Отбор моделей и их дозировка - сложный вопрос методики. На основе анализа речи учащихся на изучаемом языке опыта преподавания и сопоставления структур русского и родного языка необходимо составить рабочую программу, в которой рой указывалось бы, какие модели ввести вновь, какими мо -

делями студенты владеют недостаточно и их нужно активизировать. Структуру речи отражает синтаксис. Расхождения в синтаксисе русского и литовского языков в основном относятся к синтаксису словосочетания (различия в синтаксических связях и сочетаемости слов). Поэтому основную группу моделей, которые следует пройти в литовском вузе, будут составлять модели словосочетаний, а также модели вопросительных, безличных, неопределенно-личных предложений и некоторые другие.

4. Модель и заполняющая ее лексика вводится наглядно, в виде таблицы. Затем кратко объясняется построение модели, раскрываются выражаемые ею отношения. На продвинутом этапе обучения имеются большие возможности для сопоставления синонимических и трудных для усвоения конструкций. При работе над текстом типичное словосочетание или предложение можно рассматривать как модель и на ее основе провести повторение и обобщение пройденного материала.

5. Успех дела решают упражнения<sup>1)</sup>. Для активизации введенного материала используются различные виды устных тренировочных упражнений: подстановочные, трансформационные, сопоставление предложений, устный перевод типичных предложений с родного языка и др. Упражнения лучше проводить в форме вопросов - ответов, они должны быть достаточно трудными для данного этапа обучения, однако посильными для устного выполнения в нормальном темпе. Грамматическая тема заканчивается обобщением путем сопоставления разных моделей со сходной лексикой, например:

а) составьте предложения с сочетаниями слов: в два часа, за два часа, на два часа, через два часа; из принципа, из-за принципа; от страха, со страху, из-за страха;

б) ответьте на вопросы: Чем является вода? Что собой представляет вода? Чем служит вода? (по синтаксису научной

1) При составлении упражнений использовались пособия: М.Б.Всеволодова, Л.П.Юдина "Учебник русского языка для поляков", МГУ, 1963 г.; "Беспредложное и предложное управление" под ред. Е.И.Мотиной, МГУ, 1959 г.; "Сборник упражнений по синтаксису научной речи" под ред. Н.М.Лариохиной, МГУ, 1965.

2) Э.П.Шубин, Типология тренировочных упражнений, "Иностранные языки в школе", 1965, № 1.

речи) и т.д.

6. Отработка по модели проводится в рамках одного или нескольких упражнений, их цель – преодоление какой-нибудь одной трудности.

На завершающем этапе обучения языку должна преобладать речевая практика. При двухчасовом аудиторном занятии один час нами отводится развитию устной речи : тренировочные упражнения по моделям – 15–20 минут, речевая практика (тематические беседы и др.) – 20–30 минут.

7. На основе двухлетнего использования тренировочных упражнений по моделям для развития устной речи можно сделать следующие предварительные выводы:

а) упражнения по моделям успешно можно использовать для преодоления отрицательной интерференции родного языка;

б) работа по моделям довольно быстро начинает положительно отражаться на устной речи: студенты чаще употребляют типичные русские обороты, говоря на русском языке, постепенно перестают мысленно переводить с родного языка, а используют уже готовые усвоенные выражения;

в) развитие устной речи при помощи моделей положительно отражается и на других видах речевой деятельности: при чтении студенты начинают членить предложение по смысловым единствам, а не по отдельным словам, темп чтения становится более быстрым.

Упражнения с опорой на модели является одним из звеньев процесса обучения языку, они способствуют выработке навыков устной речи, развивают чувство языка, способствуют систематизации и обобщению способов выражения мысли.

## К ВОПРОСУ О ПРОГРАММИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В.П. Сташайтене

( Вильнюсский государственный университет )

I. Программированное обучение – активный метод, позволяющий преподавателю осуществлять обратную связь, не-

медленный контроль усвоения учебного материала, что вызывает активную деятельность обучающихся и обеспечивает индивидуализацию в процессе обучения. (Соображения научно-методического характера).

2. О преимуществах применения данного метода в процессе обучения языкам вообще и русскому языку в частности:

а) общие замечания по поводу возможностей осуществления метода программированного обучения по специальным дисциплинам русистики;

б) о необходимости применения данного метода в курсе практического русского языка.

3. О перспективах работы по методу программированного обучения на кафедре русского языка в Вильнюсском государственном университете.

4. На начальном этапе системного программирования учебного материала по курсу практического русского языка - обучение орфографии на основе сборника программированных упражнений.

5. О структуре программированного учебного пособия по орфографии русского языка:

а) программированные упражнения для работы по перфокартам;

б) учебные алгоритмы для самостоятельной работы обучающихся (по принципам линейной и разветвленной программ);

в) учебные алгоритмы для работы с машиной "Минчанка".

6. О выводах относительно экспериментальной работы, проведенной по методу программированного обучения.

#### К ВОПРОСУ ОБ АНАЛИЗЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА ИНОМ ЯЗЫКЕ

Н.Я. Стороженко

(Тартуский государственный университет)

1. Распространенное определение речи как процесса, деятельности или формы общения людей представляется неполным. Рассматриваемая в психологическом плане, речь является и про-

цессом общения, и формой индивидуального сознания, выраженного с помощью средств языка. Ибо если язык средство формирования, выражения и понимания мысли, то речь — деятельность, в процессе которой реализуется мысль. И хотя речь не просто внешняя форма, а неотъемлемая сторона и носитель мышления, именно в речи выражаются закономерности протекания мысли.

2. Для советской науки положение об органическом единстве речи и мышления считается общепризнанным. Однако проблема рассматривается обычно применительно к первому (родному) языку. В принципе это положение остается действительным и для второго (неродного) языка, если он служит средством общения.

В условиях изучения студентами языка как будущей специальности представляется необходимым не только формировать у них умения и навыки речи, но и развивать мышление на изучаемом языке.

3. Речевая деятельность человека подчинена определенным правилам синтаксиса, фонетики, морфологии, законом сочетаемости лексических единиц. Поэтому в качестве объективных показателей речи на неродном языке могут быть выдвинуты следующие критерии: синтаксический, морфологический, лексический, семантический, фонетический, с помощью которых можно выявить различные ошибки в речи учащихся.

4. На основании изучения речи человека на неродном языке представляется возможным судить о его иноязычном мышлении. Некоторые психологи рассматривают в качестве показателя мышления на неродном языке быстрый темп речи. Разумеется, не только быстрый темп речи должен служить критерием мышления, так как можно очень быстро воспроизводить заученное наизусть и при этом не вполне понимать содержание произносимого. Поэтому для того, чтобы высказать предположение о становлении у учащихся мышления на изучаемом языке, необходимо сопоставить данные о темпе речи с данными о ее качестве и содержании.

5. В поисках более эффективных способов оценки результатов эксперимента все больше и больше исследователей обращается к статистическим методам анализа педагогического про-

цесса, которые могут представить доказательные аргументы для решения таких существенных вопросов как выявление сравнительной эффективности различных систем, методов, приемов, средств обучения.

Данные, полученные после обработки материала по предлагаемым критериям, а также данные темпа речи могут быть легко подвергнуты количественной обработке в сочетании с качественным анализом.

6. Нами был проведен педагогический эксперимент по обучению устной речи на французском языке студентов, изучавших этот язык как будущую специальность. Полученные данные были подвергнуты анализу с опорой на предложенные критерии с учетом темпа речи испытуемых. Эксперимент показал, что предлагаемый подход к анализу устной речи дает возможность количественно объективно оценить результаты и проверить значимость их расхождения в экспериментальной и контрольной группах при помощи критериев математической статистики.

Представляется возможным использовать такой подход также к анализу результатов обучения устной речи на русском языке студентов-русистов, для которых русский язык не является родным.

## СОДЕРЖАНИЕ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ШКОЛЕ

А.Ш. Шабанов

(Азербайджанский педагогический институт)

В решениях XXIII съезда КПСС и принятом ЦК КПСС и Советом Министров СССР постановлении "О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы" наряду с достигнутыми успехами отмечаются и некоторые серьезные недостатки в организации учебной и воспитательной работы общеобразовательной школы.

Одним из основных недостатков является то, что содержание и качество обучения не соответствуют возрастающим требованиям жизни. Вот почему вопросы содержания обучения (учеб-

ный материал, его характер, объем, последовательность и сроки прохождения), создание более совершенного варианта учебных программ по русскому языку для нерусских школ, поиски и научное обоснование наиболее эффективных методов обучения являются в настоящее время актуальными проблемами, требующие неотложного и глубокого исследования.

Определение содержания обучения, создание научно и методически обоснованных программ по русскому языку для той или иной национальной школы, разработка наиболее эффективных и практически оправданных методов и приемов обучения возможны только при полном и точном учете конкретно сформулированной цели и сложившихся в данной республике условий.

Исходя из целей, задач и условий обучения русскому языку нерусских учащихся необходимо обосновать принципы, которые должны быть положены в основу всей системы обучения русскому языку в данной республике.

Главная цель обучения русскому языку в азербайджанской школе заключается в том, чтобы научить учащихся-азербайджанцев практически пользоваться русским языком наряду с родным как средством общения.

Объективными условиями, влияющими на успешное обучение русскому языку нерусских учащихся являются:

а) степень сходства и различий родного и русского языков с точки зрения лингвистического родства;

б) какой из языков (родной или русский) является языком обучения на разных этапах обучения в школе;

в) степень наличия русской языковой среды;

г) общественные функции родного языка с точки зрения функциональной (лингво-социологической) классификации современных языков советских народов.

Основными принципами, определяющими содержание и методы обучения русскому языку нерусских учащихся азербайджанских школ, являются:

1. Принцип учета интерферирующего влияния родного языка на процесс усвоения русского языка.

2. Принцип учета возрастных особенностей при отборе

речевых единиц (словосочетаний и типов предложений).

3. Принцип практической направленности обучения русскому языку в национальной школе.

4. Принцип концентрического и параллельного изучения взаимосвязанных и однотипных языковых явлений.

5. Принцип единства системы формирования и развития речевых навыков на материале чтения и грамматики.

6. Принцип взаимосвязи и взаимообусловленности процесса формирования и развития устной и письменной формы речи.

7. Принцип подхода к слову как к лексико-грамматической единице.

8. Принцип учета употребительности и продуктивности изучаемого языкового явления.

В докладе делается попытка вскрыть сущность указанных принципов, возможность их осуществления в практике обучения русскому языку учащихся азербайджанцев.

## РАЗВИТИЕ РУССКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ЛИТОВСКОЙ ШКОЛЫ

В. Шярнас

(Научно-исследовательский институт школ Литовской ССР)

1. В методической литературе отмечаются два основных пути введения в речь учащихся новых слов: а) введение слов, сгруппированных в соответствии с какой-либо грамматической или орфографической темой; б) тематическая (по смысловым темам) группировки слов. Существующий в школьной практике республики способ введения новых слов по грамматико-орфографическим темам можно было бы не подвергать сомнению, если бы учащимся была обеспечена возможность на базе этих слов строить связные высказывания на любые жизненно важные темы из окружающей ученика действительности.

2. Проведенный нами анализ учебников, а также опрос 126 лучших учителей, работающих в 23 районах и городах, показали, что тематической группировке слов уделяется явно недостаточное внимание как в средних так и в старших классах (работу над тематической лексикой систематически прово-

дит примерно 30 % всех опрошенных учителей).

3. Создание беспереводной стадии в индивидуальном сознании ученика, формирование "чувства" изучаемого языка, автоматизированное беспереводное ассоциирование лексики и грамматических конструкций, непосредственно связанных с избранной темой, возможно лишь после необходимого количества упражнений, способствующих спонтанному употреблению языковых единиц, успешному их конструированию. Развитие русской речи учащихся - это бесконечный процесс, состоящий из отдельных этапов, "шагов". Чем большее количество тем будет подвергнуто тщательному, углубленному языковому анализу, тем лучше учащиеся будут выражать свои мысли на русском языке, тем теснее будет контакт между мышлением и вторым языком.

4. Методика обогащения и активизации русской лексики и фразеологии по смысловым темам почти совсем не разработана. Ближе всех к тематической группировке слов в русской школе подошли Н.Н. Китаев и М.Т. Баранов, в национальной - проф. В.М. Чистяков.

5. Учитывая потребности народного хозяйства и культурного общения, мы наметили такой минимум тем, по которым русская речь учащихся-литовцев должна быть более обогащена, активизирована:

общественные (школа и школьная жизнь, наука и ее достижения, культура, физкультура и спорт, внутренняя и внешняя жизнь страны и т.п.);

производственные (сельскохозяйственное и промышленное производство, стройки коммунизма и простые труженики, профессии и специальности);

темы природы и быта людей (родные места и жизнь людей, флора и фауна, медицина и география);

Все эти темы и их подтемы распределены по классам и включены по нашему предложению в школьную программу.

6. Решение проблемы накопления и активизации языкового материала по избранной для обучения теме обусловлено 1) выбором наиболее эффективных методов и приемов, способствующих выявлению пробелов в знаниях, умения и навыках учащихся-

ся, их учету, необходимому для определения программы обучения, 2) подбором упражнений, способствующих устранению частных и общих пробелов.

7. Для улучшения постановки работы по обогащению и активизации русской тематической лексики и фразеологии в школах республики автор полагает целесообразным следующее:

а) авторам учебников стараться вводить новую лексику не только по грамматико-орфографическим темам, а по возможности с учетом тематической (по смысловым темам) группировки слов;

б) больше внимания уделить методике накопления и активизации лексики учащихся по данному в программе циклу тем в процессе педагогической практики студентов, будущих специалистов русского языка и литературы. На курсах, семинарах и конференциях учителя должны получать знания и умения в области подготовки и проведения бесед и т.п.;

в) в ближайшее время подготовить обязательный словарь-минимум для каждого года (класса) обучения, отражающий бытовую, общественно-политическую, научно-производственную, сельскохозяйственную, военную, спортивную лексику, соответствующую целям политтехнического образования и принципу развития речи;

г) создать учебный кинокурс с речевыми упражнениями, подготавливающими к отдельным темам;

д) весьма полезно было бы обеспечить все школы республики комплексом художественно выполненных картин-репродукций, связанных с примерной тематикой, данной в школьной программе, вместе с методическими указаниями.

Тематическая группировка слов должна способствовать более успешному превращению русского языка для наших учащихся в язык общения со всеми народами Советского Союза в средство понимания и освоения достижений культуры, литературы и науки других народов СССР.

## О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕСТАХ И ОБУЧЕНИИ ВТОРОМУ ЯЗЫКУ

А. И. Яцигвичюс

(Шяуляйский педагогический институт)

В целенаправленном обучении второму языку возникает необходимость устанавливать уровни усвоения языка на определенных этапах обучения. Такое установление необходимо и в целях оценки эффективности различных методов обучения языкам. Уровень знания языка измеряется и при отборе лиц для некоторых профессий. Нередко полезно заранее знать и способности отдельных лиц к обучению языкам. Однако до сих пор в наших школах мы не имеем научно обоснованной методики ни для установления уровня знания второго (третьего и т.д.) языка, ни для определения способностей к их усвоению.

Во многих зарубежных странах в упомянутых целях широко применяются психологические и психолингвистические тесты. Эти тесты подразделяются на следующие группы: 1) тесты прогноза ( *prognostic tests* ), применяемые для определения способностей к научению иностранным языкам; 2) тесты усвоения ( *achievement tests* ) употребляемые для проверки определенных результатов обучения языку; 3) тесты общего речевого опыта ( *proficiency tests* ), используемые в целях установления общего уровня усвоения речи на новом языке (Н. Брукс, 1960). Ознакомление с основными проблемами этих тестов (В. Ламберт, 1955, Г. Шерер и М. Вертгеймер, 1964 и др.) убеждает, что при помощи подобной методики можно быстрее и точнее устанавливать уровни усвоения иностранных языков и, в известной мере, иноязычные способности, чем путем применяемой в нашей практике методики экзаменов. Здесь нет оснований и для идеологических опасностей, которые иногда скрываются в применяемых за рубежом тестах для установления коэффициента интеллигентности. Следовательно, нам полезно вырабатывать свою методику диагностики речевого развития с учетом опыта зарубежной практики тестирования.

Мы начали первые попытки в данном направлении с создания системы задач для определения уровня развития речи на втором-русском языке у литовцев. Цели нашей методики следующие:

- 1) выяснить общий уровень развития устной речи;
- 2) выяснить правильность произношения;
- 3) выяснить уровень навыков чтения;
- 4) выяснить общий уровень развития активной письменной речи.

Установление уровня развития устной речи на втором языке осуществляется при помощи теста коммуникации (требуется ответить на вопросы) и теста интравербальных ассоциаций (требуется ответить на данные русские слова другими словами, закончить начатые предложения и перевести предложения со второго языка на родной и наоборот). Для установления правильности произношения мы предлагаем громко прочитать одно предложение, в словах которого имеются звуко сочетания, отличающиеся от звуко сочетаний родного языка. При помощи специального тахистоскопа измеряется темп и качество чтения. Для установления уровня развития письменной речи мы требуем описать картину, наблюдаемую в течение 15 минут. Результаты отдельных лиц сравниваются с нормой, которую дает обследование при помощи данной методики лиц, свободно владеющих вторым-русским языком.

Описанная методика пока еще является экспериментальным вариантом психологических тестов для измерения уровня усвоения речи на втором языке. Нам думается, что в дальнейшем ее можно будет совершенствовать и применять для широкого использования в практике обучения языком.

Создание методики для определения способностей к обучению языкам является более сложной задачей. В поисках достоверных тестов мы обращаем внимание на следующие компоненты: 1) чувствительность речевого слуха; 2) гибкость артикуляционного аппарата; 3) продуктивность вербальной памяти; 4) способность к структурным вариациям речи.

ТЕЗИСЫ ДОКЛАДОВ

научно-методической конференции по актуальным вопросам  
преподавания русского языка как неродного  
28 - 30 сентября 1967 г.

Редакционная коллегия: А.К. Рейцак, С.В. Смирнова  
Ответственный редактор: Н.Я. Стороженко

Тартуский государственный университет  
ЭССР, г.Тарту, ул. Илликооли, 18

=====  
Ротап rint ТГУ 1967 г. Сдано в печать 31/УШ 1967 г.  
Печ. листов 1,75 (учетных 1,59). Учетн.-изд. листов  
1,4. Тираж 250 экз. Бумага 30x42. I/4.МВ 05369.

Заказ № 457.  
Цена 10 коп.



Цена 10 коп.



TU RAAMATUKOGU



1 0300 01031226 4