

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI
TOIMETISED

УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS

797

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
КОММУНИКАТИВНО
ОРИЕНТИРОВАННЫХ УЧЕБНИКОВ
РУССКОГО ЯЗЫКА

Русский язык в вузе

II

TARTU  1988

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
ALUSTATUD 1893.a. VIHK 797 ВЫПУСК ОСНОВАНЫ В 1893.г

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
КОММУНИКАТИВНО
ОРИЕНТИРОВАННЫХ УЧЕБНИКОВ
РУССКОГО ЯЗЫКА

Русский язык в вузе

II

ТАРТУ 1988

Редакционная коллегия: А.Метса (отв. редактор), Э.Васильченко, Д.Цискарашвили, Л.Дуличенко.

РАЗВИТИЕ КОНЦЕПЦИИ КОММУНИКАТИВНО
ОРИЕНТИРОВАННЫХ УЧЕБНИКОВ РУССКОГО
ЯЗЫКА

А.А.Метса

Функции коммуникативно ориентированных учебников особые. Коммуникативный учебник должен не только обеспечить формирование коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности, но и подготовить учащихся к решению определенных задач с помощью русского языка.

Коммуникативный учебник может соответствовать своему назначению при условии, что он учитывает коммуникативные и познавательные потребности учащихся, а именно:

- вызывает у учащихся желание учиться общению на русском языке;
- направляет учащегося на реализацию значимых для него проблем с помощью русского языка;
- обеспечивает поэтапность в формировании коммуникативных умений;
- делает учащегося активным соучастником учебного процесса, для этого сам учебный процесс должен иметь для учащегося личностный смысл. При этом учащийся должен знать итоговые и поэтапные цели своей работы;
- учитывает характерные трудности учащихся в коммуникации;
- создает максимально благоприятные условия для общения на материале учебника /непринужденная манера общения автора с учащимися, высокий эмоциональный тонус заданий, коллективная форма заданий/.

Функции коммуникативно ориентированного учебника могут

быть реализованы лишь с учетом достижений разных наук, а именно – психологии /теория мотивации, индивидуальных и возрастных особенностей учащихся/, социолингвистики /теория речевых потребностей, речевых контактов/, психолингвистики /теория речевой деятельности/, лингвистики /теория формирования языковой компетенции/, методики/теория формирования коммуникативной компетенции/ и др.

Таким образом, для разработки концепции коммуникативно ориентированных учебников, наиболее полно отвечающей условиям функционирования русского языка в нашей республике, потребовалось проведение конкретных поэтапных исследований, которые позволили уточнить содержание и методическую стратегию в динамическом единстве, т.е. выявить коммуникативные потребности, познавательные интересы, факторы мотивационной активности, трудности учащихся–эстонцев, т.е. все условия, которые в совокупности определяют "лицо" коммуникативного учебника.

Условно можно выделить следующие этапы в создании и развитии концепции и соответствующие им результаты работы:

І ЭТАП

На первом этапе проводился анализ научной литературы, анализ опыта коммуникативно ориентированного преподавания; проводились экспериментальные работы по исследованию языковой и коммуникативной компетенции абитуриентов, факторов мотивационной активности учащихся, речевых потребностей учащихся студентов и специалистов разного профиля. В результате были разработаны принципы коммуникативно ориентированного учебника, выявлены общие для всех специальностей сферы и типичные ситуации общения, создан "предварительный" коммуникативно ориентированный учебник.

2 ЭТАП

На этом этапе проводилась проверка методических достоинств "предварительного" учебника в школе №10 города Тарту, рецензирование учебника в секторе учебников Института имени А.С.Пушкина, обсуждение основных принципов, достоинств и недостатков учебника с учителями. В результате был создан проект коммуникативно ориентированного учебника и изданы публикации о новом типе учебника.

3 ЭТАП

В ходе этого этапа была реализована концепция в соавторстве с К.П.Алликметс. Рукопись учебника прошла проверку в школах №№ 10 и 2 г.Тарту и была подготовлена к изданию. Результаты работы этого этапа опубликованы в статьях и отражены в рукописи учебника.

4 ЭТАП

На этом этапе проводилось совершенствование концепции коммуникативно ориентированного учебника в новых авторских коллективах. Были созданы учебники для разных типов вузов и групп учащихся республики, а также создан коммуникативный учебник для национальных школ РСФСР.

Как видно из выше сказанного создание концепции проходило поэтапно. Результаты работы на каждом этапе обсуждались и опробовались в школах и вузах.

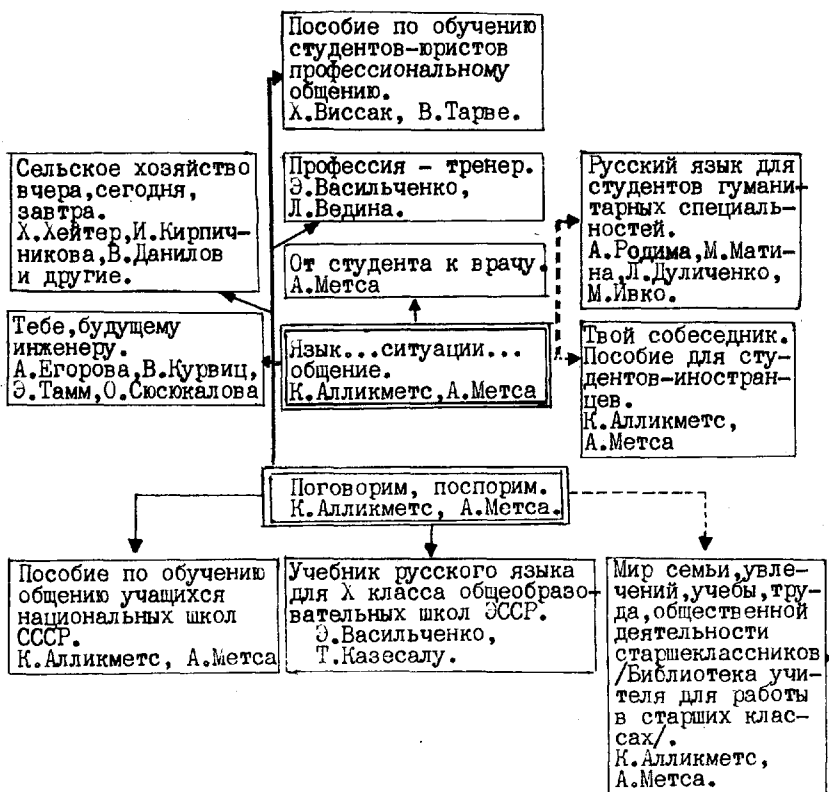
Первые коммуникативно ориентированные учебники "Язык... ситуации...общение" и "Поговорим, поспорим", составленные в соавторстве с К.П.Алликметс, послужили основой и дали толчок для создания целого ряда новых учебников для школ и вузов республики. В настоящее время правомерно говорить о системе коммуникативных учебных пособий.

Система коммуникативно ориентированных учебных пособий представлена на схеме. Центральным пособием для вузов являет-

ся учебник "Язык...ситуации...общение". Это пособие нацелено на обучение общению в общих для всех специалистов сферах общения /сфера культуры, учебы, общественной деятельности и др./.

К общему пособию примыкают пособия, в которых реализованы три основные модели обучения.

СИСТЕМА КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ



----- - находится в производстве

Учебные пособия, созданные для студентов-нефилологов, реализуют три основные модели обучения:

1. Активно-коммуникативная модель. Сюда относятся пособия по профессиональному общению: "Профессия – тренер", "Пособие для юристов", "От студента к врачу". В пособиях обеспечивается высокая компетенция в профессиональном общении /говорении и аудировании/.

2. Проблемно-поисковая модель, которая обеспечивает высокую компетенцию в чтении специальной литературы и говорении. Типичной реализацией этой модели является пособие "Тебе, будущему инженеру".

3. Универсальная модель, которая должна формировать высокий уровень компетенции во всех видах речевой деятельности, в основном в сфере культуры, науки, семьи, социально-бытовой деятельности. Это – "Пособие для гуманитарных специальностей".

Общим для всех созданных учебников является:

Во-первых, цикличное построение уроков с четкой организацией учебного материала и учебных действий с материалом. Цикличное построение позволяет постепенно вести учащегося к естественному общению, развивая при этом все виды коммуникативной деятельности. Из урока в урок совершенствуются коммуникативные умения учащегося, необходимые для итогового урока, который имитирует естественное общение.

Во-вторых, общим является мотивационный механизм формирования коммуникативных умений, а именно, мотивационные установки, мотивированность учебных действий. Согласно принятой концепции учащийся является активным соучастником учебного процесса. Он заранее знакомится с проблематикой занятий, с тем, что будет объектом разговора, диспута. При этом проблематика циклов соответствует коммуникативным потребностям и познавательным интересам учащегося. Он знает что должен уметь,

чему научиться. Четкая постановка целей повышает личную ответственность учащегося за свой труд. Это созвучно и целям перестройки высшего образования.

В-третьих, общим для пособий является высокий эмоциональный тонус учебного материала, текстов, заданий. При этом, как правило, выдерживается непринужденная манера общения автора с учащимися.

В-четвертых, содержание текстов, заданий, итоговых занятий в пособиях обеспечивает проблемный характер учебной деятельности.

Таким образом, заложенный в пособиях общий методический потенциал позволяет реализовать коммуникативные потребности разных профессиональных групп.

В то же время, в пособиях реализуются специфические принципы и условия, наиболее полно удовлетворяющие коммуникативные потребности конкретных профессиональных групп. К специфическому относится соотношение сфер, которое различно у разных профессиональных групп, соотношение форм устной и письменной коммуникации, соотношение разных видов речевой деятельности в структуре коммуникативных потребностей специалистов разного профиля и др.

Любая методическая концепция существует в динамическом развитии. Развитие концепции коммуникативно ориентированных учебников русского языка обусловлено некоторым несовершенством отдельных ее компонентов, а также желанием авторов больше дифференцировать содержание пособий с тем, чтобы создать благоприятные условия для коммуникативной деятельности.

Совершенствование концепции имело следующие основные направления:

1. Дифференцированный подход к учебному тексту. Функции текста в коммуникативном пособии могут быть самыми разными,

поэтому и педагогический аппарат переработки смысловой информации текста должен быть разным.

МОТИВАЦИОННАЯ функция реализуется в коротких текстах, текстах-установках, вводящих в проблематику цикла, показывающих и значимость и занимательность проблемы. Тексты с мотивационной установкой, как правило, читаются про себя, задания к ним не даются. Такие тексты должны создать у учащихся мотивационную готовность к изучению материала.

ИНФОРМАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ функция обеспечивается текстами, содержащими основную информацию по проблеме и создающими определенные фоновые знания. Они являются стержневыми текстами цикла. Как правило, эти тексты снабжены дотекстовыми, притекстовыми и послетекстовыми заданиями и имеют четкую, чаще всего многоступенчатую коммуникативную установку для смысловой переработки информации:

- выпишите наиболее значимую информацию для доклада;
- составьте план доклада;
- обсудите ваши планы и составьте наиболее оптимальный вариант;
- подготовьте устное выступление по плану и выступите с ним;
- оцените ваши выступления.

Продуманная реализация информативно-познавательной функции текста создает богатые возможности для формирования умений рассуждать, аргументировать, сравнивать, сопоставлять и т.д.

КОММУНИКАТИВНАЯ функция реализуется посредством коммуникативно обращенных текстов, создающих потребность в общении. Это тексты-беседы, поднимающие актуальные социальные, этические проблемы. На таких текстах формируется умение спорить, доказывать, дискутировать, формируется инициативность и мо-

дальность речи. Чаще всего к таким текстам дается опорная лексика, слова и словосочетания для выражения собственной оценки /одобрение, неодобрение, возмущение, отрицание и др./.

ПОБУДИТЕЛЬНАЯ функция обеспечивается небольшими текстами, в которых ставятся острые проблемы. Основная их цель — вызвать у студентов немедленную речевую реакцию, формировать умение спорить, отстаивать свою точку зрения, участвовать в диспуте. К составлению таких текстов привлекались сами студенты /проведение опроса, составление писем и др./.

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ функция реализуется в текстах, имеющих высокую эмоциональную насыщенность и предусматривающих глобальное восприятие текста. К примеру, в учебнике "От студента к врачу к таким текстам относятся рассказы о врачах, которые ставили опыты на себе, проводили самооперации, рассказы о врачах-героях Великой Отечественной войны, а также рассказы врачей-писателей /А.Чехова, М.Булгакова, В.Вересаева и др./.

На таких текстах прежде всего формируется умение высказывать свои эмоции, свою оценку, умение описать личностные качества человека.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ функция пронизывает все тексты. Реализация этой функции помогает студенту подвергать критическому анализу свою личность, развивать в себе качества, необходимые гражданину нашего общества.

Тексты, как правило, вводятся по принципу контраста. Так, например, в пособии для медиков тексты с разными функциями расположены бинарно: проблемный и информативный, информативный и побудительный. В некоторых случаях создается определенная триада текстов. В последних коммуникативно ориентированных учебниках можно установить еще одну закономерность: объем текстов от урока к уроку в цикле уменьшается, по мере увеличения удельного веса продуктивной речи без опоры

на текст.

Усиление внимания к функциям текста помогло разнообразить тексты учебника и систему заданий к ним, полнее охватить все коммуникативные умения, необходимые для речевой деятельности.

2. Следующим направлением в совершенствовании коммуникативно ориентированных учебников можно считать усиление языковой подготовки коммуникативной деятельности и создание в учебниках адекватных коммуникативной установке языковых /речевых/ опор или ориентиров для учащихся, нуждающихся в них.

В последних учебных пособиях "От студента к врачу" /А.Метса/, "Мир семьи, увлечений, учебы, труда" /К.Алликетс, А.Метса/ соблюдается следующая система:

- составляется коммуникативный минимум цикла, позволяющий лучше подготовиться к итоговым формам учебной деятельности. Минимум представляет собой коммуникативную стратегию говорящего, состоящую из разных речевых действий;

- приводится и активизируется словарь продуктивной лексики, сгруппированной по смысловому и тематическому принципу. Словарь включает 120-150 словосочетаний на цикл;

- учебный цикл, как правило, завершается заданием - "Проверьте себя!". Реализация установок, приведенных в этом задании, требует от учащихся трансформации усвоенного материала в новых ситуациях общения.

Коммуникативный минимум, словарь продуктивной лексики и итоговые ситуации служат своего рода ориентиром для достижения определенной языковой компетенции.

В ряде пособий "Профессия - тренер" /Э.Васильченко, Л.Ведина/, "Русский язык для гуманитарных специальностей" /А.Родима и др./ увеличено общее количество языковых упраж-

нений, позволяющих лучше подготовиться к коммуникативной деятельности.

3. Третьим направлением в совершенствовании концепции коммуникативно ориентированных учебников явилась большая стилистическая дифференциация установок на коммуникативную деятельность.

В учебнике для медиков итоговое общение дается в двух формах: официальное групповое общение и индивидуальное непринужденное или полуофициальное общение. Стилистическую дифференцированность помогает реализовать и ролевой подход с указанием на схему коммуникации, т.е. между кем происходит общение /врач - врач, врач - сестра, врач - больной и т.д./.

4. Разнообразие форм учебной деятельности, введение так называемой "сквозной" деятельности также является одним из новых методических явлений в последних учебниках. Так, например, в качестве "сквозной" деятельности на протяжении всей работы по учебнику "От студента к врачу" составляется профессиограмма врача.

5. Одним из путей дальнейшего развития концепции является усиление роли грамматики. Он представлен в учебнике русского языка для X класса общеобразовательной школы /Э.Васильченко, Т.Казесалу/.

6. Реализация методического потенциала, заложенного в учебнике, в конечном итоге зависит от учителя, от его умения и желания творить. К пособию "Мир семьи, увлечений, учебы, труда, общественной деятельности старшеклассников" составлены детальные рекомендации, в которых приводятся варианты методической реализации уроков, а также даются указания, как проверять сформированность языковой и коммуникативной компетенции учащихся.

7. Совершенствование структуры учебника, создание комп-

лекса учебных пособий – проблема, требующая дальнейшего внимания со стороны авторов.

Не ставя под сомнение цикличное построение учебника, позволяющее соблюдать определенную поэтапность в формировании коммуникативных умений, представляется актуальным вести дальнейшие методические поиски в следующих направлениях:

– определение четкого места самостоятельной работы студента в учебном цикле;

– создание дочерних пособий к основному учебнику /пособия для кодоскопа, ЭВМ, лингфона и др./;

– подготовка сборника ролевых игр к итоговым урокам основного учебника.

Над указанными проблемами работают авторские коллективы в ТГУ, ЭСХА, ТПИ, ТПедИ.

Литература

1. Метса А. Основные принципы создания пособия по формированию навыков коммуникации. – Ученые записки ТГУ, вып. 449. – Тарту: Б.и., 1978, с. 28–33.

2. Метса А. Цели, содержание и методическая стратегия вузовского курса русского языка. – Ученые записки ТГУ, вып. 449. – Тарту: Б.и., 1978, с. 16–27.

3. Метса А., Кооп А. С учетом речевых потребностей. – Вестник высшей школы, 1979, № II, с. 31–34.

4. Метса А. От чего зависит уровень двуязычия студентов. – Тезисы докладов на Межвузовской научно-методической конференции "Описание языковой системы и методика преподавания русского языка в вузах республики". – Таллин, 1984, с. 191–193.

5. Метса А. Методическая стратегия коммуникативно ориентированных учебников русского языка. – Ньюкоуде кооль, 1985, №1, с. 28–32.

6. Метса А. Методическая стратегия учебного пособия

для студентов-медиков. - В сб.: Русский язык в вузе. -
Тарту: Б.и. 1986, №10.

ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ЭСТОНСКОЙ ШКОЛЫ

Т.А.Казесалу

В методике преподавания неродного языка различают два понятия: грамматику лингвистическую и грамматику педагогическую /1/. Лингвистическая или теоретическая грамматика представляет собой полное, разностороннее и системное описание грамматических единиц данного языка. Педагогическая же грамматика – это такое описание грамматической системы языка, которое отвечает задачам обучения общению на изучаемом языке и учитывает психологические закономерности усвоения иноязычных грамматических явлений, формирование речевых умений и навыков.

Построение педагогической грамматики не сводится к описанию изучаемого языка во всей его полноте и системе. Педагогическая грамматика – это своего рода редукция грамматического материала в соответствии с целями обучения и его целесообразная организация с выделением и методическим описанием тех языковых компонентов, которыми учащиеся должны овладеть для их использования в речи. Ориентированность педагогической грамматики на конкретные цели и условия обучения означает, что она существует лишь в своих разновидностях. Отсюда следует такая особенность педагогической грамматики, как дифференцированный отбор и организация материала в соответствии с разными целями. Иными словами, в педагогической грамматике должен быть представлен такой грамматический материал, и в такой системе, что целесообразно именно для данного этапа, данной цели обучения, для данного контингента учащихся.

При этом, однако, разновидности педагогической грамматики – это не замкнутые, обособленные системы. Они являются лишь конкретными формами существования единой педагогической грамматики, которая трактует грамматический материал применительно к нуждам преподавания. Так, различают активную и пассивную грамматику. В активную грамматику включаются те явления, которые являются необходимыми для продуктивных видов речевой деятельности /говорения и письма/. К пассивной грамматике относятся грамматические явления, наиболее употребительные в письменной речи, и которые учащиеся должны понять на слух и при чтении текстов. Совершенно очевидно, что объем пассивной грамматики больше объема активной грамматики. Особые варианты педагогической грамматики – это многочисленные грамматические справочники, построенные на разном грамматическом материале и преследующие различные обучающие цели. Одним из таких является справочник грамматических трудностей изучаемого языка для определенного контингента обучаемых.

Несмотря на специфические особенности разных педагогических грамматик, все имеют что-то общее, которое проявляется в их обучающем характере. Все они должны быть средством формирования и совершенствования грамматических навыков как составных компонентов речевых умений. В виду этого в основу педагогических грамматик положены общие принципы. Они следующие: функциональность, конструктивность, учет родного языка обучаемых, учет взаимоотношений с лексикой и немотивированного употребления форм. Перейдем к их рассмотрению.

ПРИНЦИП ФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ связан с классификацией грамматического материала исходя из смысла /для продуктивных видов речевой деятельности/ или формы /для рецептивных видов речевой деятельности/.

Это обусловлено тем, что продуктивная речевая деятельность требует умения образовывать формы слов, составлять сочетания слов, предложения, объединять предложения в сверхфразовые единства и речевые произведения в соответствии с выражаемым смыслом. Поэтому в педагогической грамматике для говорения и письма грамматические явления классифицируются на семантической основе, как, например, выражение качества, свойства чего-либо /кого-либо/, долженствования, времени, места и т.п.

Преимущества классификации от смысла к форме состоят, по нашему мнению, в следующем.

Во-первых, человек при выражении своих мыслей идет от их смысла /значения/, поэтому учащиеся должны четко себе представить, какие формы служат для выражения каких значений.

Во-вторых, большинство смыслов универсальны и находят то или иное выражение во всех языках /имеются в виду неграмматические значения/; классификация на семантической основе позволяет выяснить, какие смыслы передаются в изучаемом и родном языках одинаково, а какие по-разному.

В-третьих, в каждом языке существует целый ряд разных языковых средств для выражения одного и того же значения. Учет семантики позволяет установить ряд синонимических конструкций с возможностью /невозможностью/ взаимозаменяемости.

Вместе с тем, однако, имеется целый ряд трудностей создания классификации на семантической основе:

- 1/ не всегда удается в достаточной степени формализовать речевой материал;
- 2/ возникают разного рода оппозиции между формой и смыслом;
- 3/ классификация характеризуется слишком большой раздробленностью;

4/ теряется граница не только между разными языковыми средствами, но и между разноуровневыми явлениями;

5/ не всегда удается определить основное значение языковой единицы.

При восприятии речи слушающий /читающий/ мысленно анализирует и синтезирует языковой материал, и на этой основе происходит понимание речи. Поэтому педагогическая грамматика, предназначенная для слушания /чтения/ имеет другую направленность. В ее основу нужно положить структурный принцип. В такой педагогической грамматике следует дать внешние признаки формы, помогающие соотнести форму с соответствующим значением, а также правила - инструкции, указывающие последовательность действий, необходимых для опознавания формы по внешним признакам и соотнесения их с соответствующим значением.

ПРИНЦИП КОНСТРУКТИВНОСТИ связан с сознательным характером усвоения иноязычного грамматического материала, с одной стороны, и с абстрактностью грамматического материала, с другой стороны.

Поскольку речевая деятельность в целом состоит не в запоминании бесконечного множества отдельных речевых единиц, а в их воспроизведении по существующим в языке моделям, то усвоение иноязычного грамматического материала должно иметь в основном сознательный характер. Известный советский лингвист и методист ак.Л.В.Щерба писал: "Нельзя себе представить, чтобы наш язык состоял только из какого-то конечного числа затверженных фраз ...- Мы всегда можем сказать и понять фразу, которой никогда раньше не произносили и которой никогда не слышали... Отсюда вытекает, что старая и столь осмеянная формула "грамматика учит говорить" вовсе не глупость, а отражает объективную действительность"/2, с.66,67/.

Коммуникативный подход к обучению не значит, что в ПГ должны быть представлены единицы речи, а не единицы языка. Невозможно заучить реальное множество синтаксических форм слова, словосочетаний и предложений. За каждой конкретной речевой единицей стоит некая языковая сущность, некий отвлеченный образец. Чтобы построить речевые единицы, нужно знать языковые единицы: модель построения синтаксических форм слова, словосочетаний и предложений. Хотя ПГ будет предназначена для обучения речи, в ней будут "псевдопредложения", "обслуживающий инвентарь", помогающий нам усвоить те отвлеченные образцы, которые мы бесконечно производим в единицах речи. Эти отвлеченные образцы будут изображены или в виде символики /С^и + Г^{спр.}/ или в виде речевого образца /Ученик читает/.

ПГ выступает в качестве языковой базы для приучения учащихся порождению речи в огромном количестве разнообразных ситуаций, которые не могут быть запрограммированы.

С принципом конструктивности связан также вопрос о роли и месте правил в ПГ. Грамматические навыки, как известно, образуются на основе аналогии, которая является одной из наиболее легких форм умозаключений. Усвоив определенные единицы, учащиеся могут строить по аналогии другие им подобные. Основываясь на этом психологическом положении, многие методисты стремятся построить обучение неродному языку на основе моделей /речевых образцов/. Однако такой подход к обучению грамматике представляется малообоснованным.

Каждая модель состоит из ряда компонентов, расположенных в последовательности, соответствующей нормам данного языка. Учащийся, строя предложения по аналогии, пользуется словами в различных формах. Чтобы построить новое предложение по аналогии с известным речевым образцом, он не склоняет

и не спрягает слова, а должен заранее знать все слова в готовой форме. Однако трудно предположить, что учащиеся могут знать формы всех слов. Поэтому для самостоятельного выбора словоформ учащемуся недостаточно пользоваться только аналогией. Ему необходимы правила, указывающие на границы возможности использования аналогии. Таким образом, правила и работа по аналогии не исключают, а дополняют друг друга. Следовательно, в ПГ правила должны иметь место. Они должны быть правилами-инструкциями и даны только к таким грамматическим явлениям, которые охватывают собой большую группу лексики. Правила-инструкции указывают учащимся, что и как они должны поступить, чтобы образовать или узнать ту или иную форму. Их нужно формулировать четко, точно, легко, и следовательно, желательно на родном языке.

ПГ - это ГРАММАТИКА СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ. Учет родного языка необходим для борьбы с нежелательной интерференцией, а также для целенаправленного использования общих свойств родного и изучаемого языков. С учетом родного языка в изучаемом языке выделяется три группы грамматических явлений:

а/ семантически сходные грамматические явления, которые интуитивно осознаются в сопоставляемых языках как прямые соответствия друг другу /например: многие случаи выражения субъекта и предиката действия /состояния/, относительно свободный порядок слов в русском и эстонском языках и т.д.;

б/ семантически сходные сопоставляемые грамматические явления не совпадают, но не противоречат друг другу; сюда относятся также такие формы, которые "в принципе" возможны в обоих языках, но в одном из них "так не говорят" / например: способы выражения несогласованного определения, места, времени и т.д./;

в/ грамматические явления, полностью отсутствующие в

в родном языке /например: категория рода, вида; согласованные и т.д./. Естественно, что грамматические явления разных групп должны быть описаны по-разному. Это должно найти отражение в разного рода комментариях, которые, во-первых, обращают внимание учащихся на сходства и различия в сопоставительных грамматических структурах; во-вторых, предупреждают от возможных ошибочных операций и действий в употреблении грамматических форм. Практика преподавания подтверждает целесообразность давать сопоставительные комментарии на родном языке. Кроме этого, лучшему пониманию и запоминанию способствуют примеры на двух языках, а также демонстрация возможных ошибочных структур с помощью "деструктурного" обратного перевода /З, с.74/ например: Он помогает маме /дательный/ - Та аитаб ема /партитивный/ - ошибочный перевод: Он помогает маму/.

УЧЕТ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ С ЛЕКСИКОЙ И НЕМОТИВИРОВАННОГО УПОТРЕБЛЕНИЯ ФОРМЫ. Проблема взаимоотношения лексики и грамматики при описании ПГ решается неоднозначно. С одной стороны, практически нецелесообразно "растворение" грамматики в лексике, потому что это увеличит число языковых моделей. С другой стороны, требование функциональной организации языковых единиц неизбежно приводит к "вторжению" лексики в грамматику. В разных структурах связь с лексической семантикой будет более или менее тесной. При описании ПГ, когда нас интересует реальная возможность построения языковой единицы по образцу, к спискам структурных схем и речевых образцов необходимо приложить определенный лексический минимум. При этом выделяется три группы структурных схем и речевых образцов. Первая из них может быть реализована всеми единицами данного грамматического класса; вторая группировка только единицами, входящими в определенный лексический класс;

третья – лишь некоторыми единицами данного лексического класса /см.:4, с.13–14/. К структурным схемам первого типа не надо составлять закрытый список слов, реализующих конструкцию /например: речевой образец "Он рисует"/. Во втором случае можно дать примерные списки лексики, демонстрирующие семантические особенности данного лексического класса /например: "в доме"/. К грамматическим моделям третьего типа должен быть приложен закрытый список реализующей ее лексики /например: речевой образец "каждый день"/.

В практике преподавания неродного языка исключительно важно разграничить грамматические явления, которые можно понять и воспроизвести по модели, и те, которые следует просто заучить на память. Это случаи т.н. немотивированного употребления форм и конструкций. При семантической необоснованности, немотивированности употребления грамматические формы, реализующие их лексические единицы, подлежат заучиванию списком. Сюда относятся случаи немотивированного употребления синтаксических форм с предлогом "на" /на заводе, на факультете, на кафедре/, целый ряд управляемых словосочетаний, падеж имени которых при глаголе трудно объяснить /радоваться, сердиться, издеваться/.

Представляется, что данные принципы могут быть положены в основу описания педагогической грамматики. Существенным является их применение в комплексе, последовательно ко всем участкам грамматической системы изучаемого языка. Педагогическая грамматика отличается от научной, теоретической грамматики не "адаптацией" материала, а только специфическим подходом к его описанию.

Литература

1. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. Под ред. А.А.Миролюбова, И.В.Рахманова, В.С.Цетлин. М., "Просвещение", 1967.

2. Л.В.Шерба. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М., "Просвещение", 1974.

3. Мустайоги А. О разных степенях соответствия глагольного управления в русском и финском языках.

4. Кокорина С.И. Проблемы описания грамматики русского языка как иностранного. Изд-во МГУ, 1982.

ОТБОР И ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕКСТОВ ДЛЯ
УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ НА
МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Л.П.Ткаченко

Институт русского языка им. А.С.Лужкина

Одним из важнейших аспектов обучения на первом-втором курсах филологических факультетов и вузов СССР является аспект "Язык специальности". Его цель - помочь учащимся освоить одну из функциональных подсистем современного русского языка - научный стиль речи /и уже - подязык специальности/, что необходимо для успешного овладения будущей профессией.

Данная цель обусловила содержание аспекта "Язык специальности" это:

- а/ формирование речевых навыков и умений, требующихся для общения в учебно-научной сфере деятельности студентов;
- б/ овладение языковыми средствами, необходимыми для этого и специфическими для данной языковой подсистемы;
- в/ усвоение некоторой информации содержательного характера, актуальной для избранной специальности.

Среди критериев отбора и принципов организации текстов в пособиях по развитию речи на материале языка специальности нужно прежде всего учитывать следующие.

1. В содержательном плане для работы на первом курсе используются как общенаучные, так и узкоспециальные тексты. Последние отбираются из стабильных учебников и первоисточников рекомендуемых кафедрой, отвечающей за профессиональную подготовку учащихся. тематика узкоспециальных текстов охватывает узловые проблемы изучаемого

курса, а порядок представления отдельных тем обуславливается внутренней логикой изучаемой дисциплины.

Введение нового лексико-грамматического материала осуществляется в основном на текстах общенаучных, а узкоспециальные тексты дают возможность познакомить учащихся с лексикой, терминологией и специфическими грамматическими структурами, характерными для подъязыка той или иной специальности.

Элементарные речевые умения, необходимые для осуществления рецептивно-репродуктивной /а в меньшем объеме и продуктивной/ речевой деятельности на материале специальных текстов, у студентов первого курса уже прочно сформированы. Развитие же и совершенствование таких сложных речевых умений, как реферирование, аннотирование, ведение беседы-дискуссии на профессиональные темы и т.п., продолжается и на втором курсе.

Однако у преподавателя-русиста при этом может возникнуть ряд проблем, связанных с содержательной стороной все усложняющихся узкоспециальных текстов, напр., из области юриспруденции, политэкономии, философии и т.д. Во избежание подобных затруднений обучение языку специальности на втором курсе целесообразно продолжать преимущественно на материале общенаучных текстов.

2. В плане представленности форм речи в текстовом материале должны содержаться как монолог, так и диалог. Монологические тексты, будучи инициативной, произвольной формой речи, отличаются широкими тематическими границами, логической структурной связностью синтаксической и композиционной сложностью и организованностью. Диалогический текстовый материал дает образцы ситуативной, реактивной речи, построенной на перемежающемся реплицировании. Отдельные реплики диалога, как правило, характеризуются эллиптичностью, незначительной протяженностью, меньшей, чем в монологе,

тематической спаянностью.

3. В функционально-семантическом плане предлагаемые монологические тексты должны отражать все представленные в научном стиле типы организации текста - описание, повествование, рассуждение. При этом следует учитывать, что удельный вес тех или иных типов будет неодинаков для разных специальностей в зависимости от того, темпоральные /одновременные и последовательные во времени/ или каузальные /причинно-следственные/ связи между явлениями действительности, опосредованно отраженными в языке, наиболее частотны для подъязыка той или иной специальности. Так, напр., студенты-историки чаще встречаются с текстами повествовательного характера, среди текстов экономической тематики доминирующим оказывается описание, а для учащихся юридических факультетов наряду с уже названными типами текста весьма актуальны тексты-рассуждения.

Ориентация на функционально-семантический тип текста позволяет сформировать и развить у учащихся умение воспринимать и самостоятельно продуцировать специальные тексты, различающиеся коммуникативной направленностью, логико-композиционной структурой, языковой формой выражения смысла.

4. Речевая деятельность студентов формируется на основе текстового материала, предъявляемого как в графической, так и в звуковой форме. Поскольку тексты, предназначенные для обучения разным видам чтения, равно как и тексты для аудитивной рецепции, обладают различными специфическими характеристиками, то каждая тема должна быть представлена не одним, несколькими текстами:

а/ Отбор текстового материала для визуальной рецепции в значительной мере определяется тем, для обучения какому виду чтения - изучающему, ознакомительному, просмотровому

или поисковому – предназначен текст. Так, для формирования умений изучающего чтения необходимы высокоинформативные тексты, допускающие лишь незначительный процент потери смысловой информации. Тексты для ознакомительного, просмотрового и поискового чтения при меньшей информативной насыщенности отличаются большим объемом. При этом в текстах для поискового чтения должны содержаться определенные ориентиры, т.е. формальные средства, эксплицирующие искомую содержательную информацию, напр., заковыченные цитаты, позаголовки, скрепляющие элементы, используемые при необходимости дополнить, проиллюстрировать, обобщить информацию, подвести итоги, выразить согласие, несогласие, сомнение, предположение и т.д.

б/ Специфические условия восприятия на слух звучащей речи порождают множество трудностей психологического и языкового характера, учет которых диктует особые требования к текстам для аудирования. Поэтому при организации аудиотекста следует иметь в виду не только длительность звучания, информативную насыщенность, функционально-семантический тип текста, но и степень присутствия и место расположения в нем нового лексико-грамматического материала, четкость структурной организации текста, степень соответствия лексико-грамматического материала текста нормам устной речи.

Таким образом, визо- и аудиотексты, содержательно дополняя и расширяя друг друга, создают ту базу, на которой и осуществляется параллельное и сбалансированное развитие навыков и умений во всех четырех видах речевой деятельности.

Практика убеждает, что учет изложенных выше требований является необходимым условием при создании коммуникативно-ориентированных пособий на материале языка специальности. Он позволяет также обеспечить и постоянно поддерживать

высокий уровень мотивации на занятиях по русскому языку, так как создает благоприятные условия для формирования профессиональной компетенции учащихся.

УРОК УЧЕБНИКА И АУДИТОРНОЕ ЗАНЯТИЕ
В КОНЦЕПЦИИ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Колодий О.Л.

Костина И.С.

I. К постановке проблемы.

В последнее двадцатилетие в советской психологии, в ведущих направлениях зарубежной психологии, а также в разных школах психолингвистики широко используется концепция, согласно которой все сложные виды деятельности – практической, научной, технологической, творческой /см. Системные исследования, 1977, 1981/ состоят из четырех основных стадий: установочной, ориентировочной, исполнительской, контрольно-корректировочной.

Эта универсальная модель распространяется также на овладение языком как специфическим видом учебно-познавательной деятельности /Гальперин, 1976/.

В данной статье деятельная модель обучения рассматривается как общая, сопоставительная основа для двух разделов методики – теории учебника и теории учебного процесса и используется для описания урока учебника и аудиторного занятия.

Предварительно сопоставим компоненты учебной деятельности и компоненты аудиторного занятия и урока учебника, иллюстрируя каждый компонент схемы примером из реальных учебников.

I/.Формирование установки на сложное действие, – создание общей предрасположенности к планируемой деятельности /Узнадзе, 1961, с.231; Гальперин, 1965, с.30; Леонтьев, 1974,

с.57-58/. В аудиторном занятии этот компонент представлен в виде контактной беседы, вводящей задачи урока, объясняющей место занятия в цикле и центре учебного курса/Пассов и др.,1981,с.5-7; Добровольская, 1981,1981, с.65-67/. В уроке учебника формирование установки отражено в самом названии урока, дающим учащимся ориентировку во временной и каузальной последовательности учебного процесса.

Например: "Почта.Телеграф.Телефон" /Темп-1,урок4/,
"Национальные блюда" /Поговорим, поспорим, цикл I, урок 4/.

2/. Определение целей актуальной учебной деятельности - конкретизация и разъяснение установки применительно к данной учебной ситуации, отражение пути к намеченному результату /А.Н.Леонтьев,1975,с.102-106; Прангивили,1975,с.73/.

В аудиторном занятии - это комментарий к практической, учебной, страноведческой, профессиональной актуальности целей и задач занятия /Утес и Утес, 1978,с.303; Пассов, 1980,с.22-23/. В уроке учебника определению целей соответствует анонс - тезисное изложение основного содержания урока; план, отражающий цели, задачи, этапы данного урока /Риверс, 1981,с.487; Хилл,1981,с.98; Основы,1981,с.50/.

Например: Анонс в виде списка коммуникативных и лингвистических задач: коммуникативные цели:

- извлечение фактической информации из лекции,
- объявление о приеме на работу,
- описание места и условия действия.

Структуры: 1/ конструкция подтверждения, 2/ запрос информации, 3/ структура "местонахождения предмета" /Путь к достижению цели, урок 3/.

3/. Разъяснение мотивов и целей учебной деятельности - показ и комментирование действий, ведущих к достижению цели данной деятельности, показ преподавателем ориентиров, на ко-

торы необходимо опираться при выполнении действия /Талызина, 1969, с.71; 1975, с.55-57/. В аудиторном занятии – это повторительные и подготовительные упражнения и задания: проверка самостоятельной работы, фонетическая и речевая зарядка, предтекстовые упражнения /Салистра, 1961, с.31; Материалы, 1981, с.19, 103/. В уроке учебника разъяснению мотивов и целей соответствуют повторительные и подготовительные упражнения, цель которых либо в воспроизведении и активизации материала предшествующих уроков для решения новых задач, либо в ориентации учащихся на новый материал, актуальный для целей данного урока /Протасова и др., 1978, с.67; Пифо, 1979, с.127/.

Например, подготовительное упражнение перед темой урока "Вас интересует театр?":

а/ посмотрите на афишу и скажите, что идет в Большом театре на этой неделе?

б/ позвоните подруге и скажите ей, что идет на этой неделе в Большом театре, договоритесь, на какой спектакль вы пойдете?"/Темп, занятие 8/.

4/. Восприятие – прием информации по одному из каналов связи /Брунер, 1977, с.84; Клацки, 1978, с.22-25/. В аудиторном занятии и уроке учебника это этап введения, предъявления нового материала, необходимого и достаточного для достижения целей данного урока /Балаян, 1981, с.79-80; Добровольская, 1982, с.62-66/. Формы презентации могут быть очень разнообразными – графический текст, рисунок, схема, график, звукозапись. Поскольку выделение этого компонента обычно не вызывает трудностей, мы позволим себе не иллюстрировать его примером из учебника.

5/ Осознание – процесс опознания новой информации /Клацки, 1978, с.22-25; Дидактика, 1975, с.186-192/. В аудиторном занятии – это объяснение нового учебного материала

/Вузовская методика, 1981, с.100; Школьная методика, 1982, с.330-332/. В уроке учебника осознанию соответствует семантизация – процесс сведения неизвестной информации к известной /Пифо, 1979, с.73; Основы, 1981, с.116, 145; Требования ИРЯП, 1981, пп.3.3., 4.2, 4.3, 5.2/.

Например, семантизация в виде авторского или учительского комментария: Конструкция "представлять собой что" обычно используется для характеристики качеств предмета или его структуры: Чистый кварц представляет собой бесцветные твердые кристаллы /Практический курс, урок I/.

6/ Понимание – первичная проверка правильности полученной информации /Келер, Хрестоматия, 1981, с.246/. В аудиторном занятии и уроке учебника пониманию соответствуют послетекстовые упражнения и задания, проверяющие правильность понимания введенного материала /Материалы, 1981, с.17, 50, 60, 76, 112; Иевлева, 1981, с.121/.

Например: Посмотрите на данные начала и конца телефонных разговоров, решите, в каких случаях говорят:

а/ близкие друзья,

б/ родственники,

в/ коллеги,

г/ малознакомые люди

д/ совсем незнакомые люди /Темп-I, урок 4/.

7/ Воспроизведение – имитация, повторение по опорам и ориентирам /Зимняя и Леонтьев, 1976, с.34; Городилова, 1976, с.41/. В аудиторном занятии воспроизведению соответствуют языковые и речевые упражнения на анализ и синтез слов, фраз и предложений для последующей коммуникации /Вузовская методика, 1982, с.100-101; Доклады, 1982, с.58/. В уроке учебника воспроизведение соотносится с предкоммуникативной тренировкой – овладением языковой и речевой компетенциями /Пифо, 1976,

с.98; Требования.ИРЯП,1981,п.п.2.2,4.1,5.1/.

Например: Спросите вашего друга, удалось ли ему сделать то, что он сделал?

Образец: - Вечером я читала интересный журнал.

- Ты прочитала его?

1/ Я весь вечер решал задачу.

2/ Весь день я учила песню.

3/ Весь день я делал уроки./Горизонт-1,урок II/.

8/. Применение - этап усвоения знаний и развития способностей, фаза умения оперировать приобретенными знаниями /Леснтьез,1975,с.106-122; Талызина, 1975,с.55-56/. В аудиторном занятии и уроке учебника данному компоненту соответствуют коммуникативные задания или коммуникативная практика - использование языка для решения задач общения/коммуникативная компетенция/Ватютнев,1974,с.43-44; 1978,с.45-46; Риверс,1981,с.487/.

Например: Ваши приятели из русской школы попросили Вас составить для стенгазеты небольшую аннотацию на книгу Э.Козметса "Как учиться". Выполните их просьбу.Воспользуйтесь планом: 1.Книга посвящается...

2.В книге приводятся советы...

3.Автор подчеркивает роль...

4.Автор подробно останавливается на...

/Поговорим, поспорим, циклы, урок4/.

9/. Перенос умений и навыков на новые сферы деятельности - этап решения задач по аналогии, способность осуществлять целесообразное поведение в изменяющихся условиях/Фогель и Фогель,1975,с.18-23;Гордеева и Зинченко,1982,с.180/.

В аудиторном занятии - это творческие и проблемные задания по-анalogии, близкие к реальным/Пассов и др.,1971,с.93-105; Риверс,1981,с.23/. В уроке учебника переносу отвечает трана-

фер – перенос коммуникативных умений на новые сферы общения /Селингер, 1972, с.218; Балаян, 1981, с.89-90/.

Например: Составьте инструкцию по заполнению адреса на конверте письма по стандартам английской почты. Включите следующую информацию: как написать адрес на конверте; размеры и качество конверта; куда наклеивать марку; вещи, которые нельзя посылать в конверте /Подлинный английский язык, урок9/.

10/. Контроль – сличение, систематическое наблюдение, проверка, учет /Зимняя и др., 1970, с.52; Граве, 1981, с.170/. В аудиторном занятии контроль представлен в этапе "конец урока" и заключается в подведении итогов занятия. В сам этап "конец урока" входит также комментирование домашнего задания /Методика русского языка в нац. школе, 1980, с.88; Материалы, 1981, с.131-132/. В уроке учебника контроль представлен как обобщение-осознание достижения целей урока, сличение результата урока с его целями /Беспалько, 1977, с.201; Конференция, 1979, с.123; 141/.

Например, упражнение, завершающее урок "Составление аннотации" контролирует, насколько понята учащимися структура данного типа научного текста: Расположите фразы 1-6 так, чтобы получилась аннотация.

1. Сборник посвящен проблемам взаимодействия человека и природы в условиях научно-технической революции.

2. Под ред. В.Р. Баранова.

3. Издательство Ленинградского университета.

4. Книга предназначена для широкого круга читателей.

5. Большое внимание уделяется охране гидросферы и биосферы.

6. Вопросы экологии и охраны природы. /Русский язык для специалистов, урок 23/.

Перечисленные компоненты схемы учебной деятельности,

сопоставленные с компонентами аудиторного занятия и урока учебника, группируются следующим образом: компоненты 1,2 – установочная стадия; компоненты 3,4,5,6 – ориентировочная стадия; компоненты 7,8,9 – исполнительская стадия и компонент 10 – контрольно-корректировочная стадия схемы учебной деятельности.

II/. Выводы и рекомендации.

Изложенный выше материал позволяет обобщить материал учебников и аудиторных занятий и сделать некоторые рекомендации по содержанию структурных компонентов урока учебника и аудиторного занятия.

В таблице I в первой строке представлены номера компонентов схемы учебной деятельности, во второй и третьей строках в процентах указана реальная наполняемость схемы на материале определенного массива учебников и занятий. Вторая строка таблицы заполнена на основе анализа 100 учебников/русского языка для иностранцев – 50; других "больших иностранных языков, изданных за рубежом – 25; русского языка для национальной школы – 25/; третья строка таблицы заполнена на основе данных анализа 120 часов реальных аудиторных занятий по русскому языку как иностранному, проведенных в группах учащихся с разным уровнем общей и языковой подготовки, разным родным языком, разных профилей обучения, этапов, преподавателями с разным стажем работы.

Таблица фиксирует два набора данных:

а/сведения об обязательности /факультативности/каждого этапа урока учебника и аудиторного занятия по отношению к схеме учебной деятельности;

б/сведения о предсказуемости позиций урока учебника и аудиторного занятия по отношению друг к другу.

Таблица I

Схема учебной деятельности	I	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Урок учебника	60	60	80	100	90	60	100	50	30	70
Аудиторное занятие	20	50	80	100	75	70	100	70	40	90

Поэтому наши обобщения и рекомендации относятся к трем типам методической информации:

- А/ обязательный и высокочастотный этап урока и занятия;
- Б/ обязательный и низкочастотный этап урока и занятия;
- В/ высокочастотный, но факультативный с позиций деятельностного обучения этап урока или занятия.

Рассмотрим их поочередно.

А/. К обязательным и широко представленным на уроке и занятии этапам деятельности относятся: презентация, семантизация, предкоммуникативная тренировка; в аудиторном занятии к этой группе следует также отнести оргмомент и конец урока. Из факта представленности названных компонентов не следует, однако, делать поспешный вывод о том, что эти этапы не создают проблем для авторов и преподавателей. Основные трудности относятся к распределению учебного материала между книгой для преподавателя /КП/ и книгой для учащегося /КУ/.

По нашему мнению, в книгу для учащегося следует отнести минимальный материал, строго обязательный для всех участников данного контингента, независимо от специальности, уровня подготовки, условий обучения и других вариативных факторов.

Варианты презентации – графический текст, звукозапись, схемы и чертежи, реалии и т.п., разные способы семантизации – дедуктивный /правила/, индуктивный /образец/, наглядный

/схема/, ситуативный, контекстуальный, переводный, а также полную типологию предкоммуникативных заданий целесообразно помещать в книге для преподавателя.

Б. Сложнее положение с теми компонентами урока и занятия, которые прогнозируются теорией учебной деятельности, но явно недостаточно представлены в учебниках и учебных курсах. Сюда относятся: целеобразование, формирование установки и разъяснение промежуточных задач, ведущих к достижению целей; коммуникативная практика – исполнительская деятельность со свернутыми ориентирами и трансфер – перенос приобретенных умений на новые неучебные задачи общения, аналогичные, но не тождественные усвоенным в ходе коммуникативной практики.

Названные этапы присутствуют во всех целесообразных видах человеческой деятельности и свойственны рефлексии нашего мышления. Любое сложное действие начинается с осознания мотивов и задания целей и формулировки программы достижения целей, а заканчивается выполнением программы и сличением результата с образом цели /Зимняя и Леонтьев, 1976, с.23-24; Емельянов и Наппельбаум, 1981, с.20/. Поэтому пренебрежение "обязательными, но плохо представленными" этапами урока и занятия влечет за собой падение мотивации, низкую успеваемость и отсеив учащихся /Кузовлев и др., 1980; Рогова и др., 1982/.

По нашему мнению, все обязательные компоненты схемы должны быть представлены в книге для учащегося специальными разделами урока в понятных для учащихся изложениях и подробно прокомментированы в книге для преподавателя на материале типичного аудиторного занятия с указанием на наиболее распространенные и интересные реализации.

В.В группу высокочастотных этапов аудиторного занятия, не имеющих прямых аналогов в материале учебника, относятся два типа сведений:

1) хорошо прогнозируемые информации – неформальный оргмомент, формулы поддержания интереса, способы исправления ошибок, подведение итогов занятия и т.п. и 2) плохопрогнозируемые компоненты учебного процесса, связанные с изменением условий и обстоятельств учебной деятельности и другими факторами.

По нашему мнению, информация первого рода является стратегической, она уместна в книге для преподавателя в виде вариантов учебной деятельности преподавателя при решении организационных задач учебного процесса: как установить контакт с группой, как обеспечить и поддержать мотивацию, как объяснить практическую, познавательную или воспитательную важность целей данного урока, как обеспечить функциональное единство и преемственность этапов урока, как провести оценку учебной работы и обобщение ее результатов.

Информация второго рода является тактической. Она плохо предсказуема для каждого отдельного занятия, но поддается обобщению. По нашему мнению, в книге для преподавателя должны содержаться рекомендации на случай наиболее распространенных "учебных неожиданностей": как снять назревающий конфликт между членами группы; что делать, если учащиеся оказались неподготовленными к занятию и т.п.

Наши рекомендации и обобщения, естественно, не исчерпывают сколько-нибудь полно огромную сферу деятельности авторов учебников и преподавателей-практиков, но намечают возможные пути для совершенствования урока учебника и аудиторного занятия.

Литература

Балаян, 1981: Балаян А.Р. Возможная модель создания учебника иностранного языка. В сб.: Содержание и структура учебника

русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1981, с.76-90.

Беспалько, 1977: Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, изд-во Воронежского ун-та, 1977.

Брунер, 1977: Брунер Д.Ж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977.

Бузовская методика, 1981: Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М.: Высшая школа, 1981.

Вятютнев, 1974: Вятютнев М.Н. Формирование теории учебника русского языка как иностранного. РЯЗР, 1974, №4, с.61-65.

Вятютнев, 1974: Вятютнев М.Н. Формирование теории учебника русского языка как иностранного. РЯЗР, 1974, №4, с.61-65.

Вятютнев, 1978: Вятютнев М.Н. Зависимость тактики обучения от стратегии усвоения. РЯЗР, 1978, №2, с.42-51.

Гальперин, 1965: Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме "формирование умственных действий и понятий". М., 1965.

Гальперин, 1976: Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: МГУ, 1976.

Гордеева и Зинченко, 1982: Гордеева Н.Д., Зинченко В.П. Функциональная структура действия. М.: МГУ, 1982.

Граве, 1981: Граве П.С. Системный подход к исследованию патологии психики. В сб.: Системные исследования. М.: Наука, 1981.

Дидактика, 1975: Дидактика средней школы./Под ред.Денисова М.А., Скаткина М.Н. М.: Просвещение, 1975.

Добровольская, 1981: Добровольская В.В. От плана к уроку. РЯЗР, 1981, №1, с.64-69.

Добровольская, 1982. Добровольская В.В. Система заданий урока как основа его внутренней организации. РЯЗР, 1982, №1, с.62-66.

Доклады, 1982: Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации на У Конгрессе МАПРЯД. М.: Русский язык, 1982.

Зимняя и Леонтьев, 1976: Зимняя И.А., Леонтьев А.А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком. - В кн.: Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. М.: Русский язык, 1976.

Зимняя и др., 1970: Зимняя И.А., Китросская И.И., Мичурина К.А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления. ИЯШ, 1970, №4, с.52-57.

Иевлева, 1981: Иевлева З.Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. М.: Русский язык, 1981.

Келлер, 1981: Келлер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. - В сб.: Хрестоматия по общей психологии. М.: МГУ, 1981.

Клацки, 1978: Клацки Р. Память человека. М.: Мир, 1978.

Конференция, 1979: Всесоюзная научно-методическая конференция "Проблемы вузовского учебника". Тезисы докладов и сообщений. М.: МГУ, 1979.

Леонтьев, 1974: Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности. - В сб.: Основы речевой деятельности. М.: Наука, 1974.

Леонтьев, 1975: Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Прогресс, 1975.

Материалы, 1981: Методические материалы по краткосрочному обучению русскому языку как иностранному. М.: ИРЯП, 1981.

Методика русского языка в национальной школе; 1980: Методика преподавания русского языка в национальной средней школе.

/Под ред. Н.З.Бакеевой, Э.П.Дауниной./Л.: Просвещение, 1980.

Основы, 1981: Теоретические основы методики обучения ино-

странным языкам в средней школе./Под ред. А.Д.Климентенко, А.А.Миролюбова/. М.: Педагогика, 1981.

Пассов и др., 1971: Пассов Е.И. и др. Беседы об уроке иностранного языка. Л.: Просвещение, 1971.

Пассов, 1980: Пассов Е.И. Урок иностранного языка в школе. Минск, 1982.

Пифо, 1976: Piepho H.E. Kommunikative Kompetenz und gesellschaftliche Befreiung - zur Lernzielphilosophie des Spracherwerbs. Dornburg: Frickhofen, 1976.

Пифо, 1979: Piefo H.E. Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Frankonius Verlag Zimburg, 1979.

Прангишвили, 1975: Прангишвили А.С. Психологические очерки. Тбилиси, Мениереба, 1975.

Протасова и др., 1979: Протасова Т.Н., Журавлева Л.Н. и др. "Старт-1".

Учебник для подготовительных факультетов вузов СССР. М.: Русский язык, 1979.

Риверс, 1981: Rivers W. Teaching Foreign Language Skill. 2-nd Edition. Chicago and London. 1981.

Салистра, 1961: Салистра И.Д. К вопросу о системе уроков иностранного языка. ИЯШ, 1961, №3.

Селинкер, 1972: Selinker J. Interlanguage. IRAL, 1972, N10, п 3, p.209-230.

Системные исследования, 1977: Системные исследования. М.: Наука, 1977.

Системные исследования, 1981: Системные исследования. М.: Наука, 1981.

Талызина, 1969: Талызина Н.Ф. Теоретические основы программированного обучения. М.: Знание, 1969.

Талызина, 1975: Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: МГУ, 1975.

Узнадзе, 1961: Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси, 1961.

Фогель и Фогель, 1975: Vogel K., Vogel S. Lernpsychologie und Fremdspracherwerb Max Nienreyer Verlag Tübingen, 1975.

Хилл, 1981: Hill L.A., Dobbyn M. Teacher Training Course for Teacher of EFL Lectures Book. London, Cascel, 1981.

Школьная методика, 1982: Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А., Фоломкина С.К., Шатилов С.Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высшая школа, 1982.

Учебники:

"Горизонт-I", 1977: Горизонт-I. Вятютнев М.Н. и др. М.: Русский язык, 1977.

"Подлинный английский язык", 1980: Authentic English for Reading. Abbs B., Cook V. Oxford University Press, 1980.

Поговорим, поспорим", 1982: Поговорим, поспорим. Алликметс К.П., Метса А.А. Таллин, Валгус, 1982.

"Практический курс", 1977: "Практический курс русского языка". /Под ред. Володиной Г.И./ М.: Русский язык, 1977.

"Путь к достижению цели", 1981: Steppingstones. An Intermediate Esol Course. Addison Wesley Publishing Company, 1981.

"Русский язык для специалистов, 1982: Арутюнов А.Р., Ожего-

ва Н.С., Прохоров Ю.М. Русский язык для специалистов. М.:
Русский язык, 1982.

"Темп", 1979: Рассудова О.П., Степанова Л.В. Темп. М.: Рус-
ский язык, 1979.

"Темп-1", 1982: Степанова Е.М., Чеботарев П.Г. Темп-1. М.:
Русский язык, 1982.

АКТИВИЗАЦИЯ МЫСЛИТЕЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИ- ЧЕСКИХ ОБОБЩЕНИЙ

М.А.Мартынова

Среди недостаточно изученных вопросов, которые занимают исследователей методики обучения иностранным языкам, в частности, русскому как неродному, выделяется проблема соотношения и взаимодействия лингвистической теории и практики речи.

В коллективном докладе Института русского языка им.А.С. Пушкина на У конгрессе МАПРЯИ говорилось о том, что "совершенство преподавания в русле коммуникативной методики связано не с исключением грамматики", как иногда понимают некоторые методисты, "а с психологически и дидактически обоснованным ее усвоением, с приемами превращения фактов языка в действующее орудие общения".

I/. В связи с такой постановкой вопроса существенным становится рассмотрение взаимосвязи между сознательной систематизацией и обобщением языкового материала с практикой речевого общения.

Участникам акта коммуникации система грамматики не дана в непосредственном опыте, но несмотря на это, она должна быть представлена в учебном материале наряду с целостными языковыми комплексами, функционирующими в речевом высказывании и легко в нем выделяемыми /2, с.72/. С этим связано то, что специфические закономерности строя изучаемого языка, проявляющиеся в его функционировании выступают как объект усвоения при коммуникативном обучении. Свобода в общении на новом языке невозможна без владения системой изучаемого языка

в ее основных чертах, без овладения основополагающими понятиями русского языка, а также средствами их выражения.

Грамматический компонент единицы обучения составляет, по словам Э.Н.Ивлевой, оперативную единицу деятельности и представляет определенный уровень языковой способности /2, с.76/. Этим объясняется необходимость рассмотрения грамматики при коммуникативно-деятельностном подходе в качестве механизма, обеспечивающего речевое общение. Такой подход показывает неразрывную связь между языковыми знаниями и речевыми навыками и умениями. Поэтому преподнесение грамматического материала осуществляется "не ради приобретения теоретических знаний об устройстве языка, а для того, чтобы побудить учащихся к определенным речевым действиям /2, с.30/.

Переводу "языковых знаний" в практические речевые умения во многом будет способствовать сформированность механизма обобщения¹⁾, который обеспечивает связь между языковыми элементами (структурами) высказывания и коммуникативными навыками построения связной речи в соответствии с закономерностями и вариативными возможностями данного языка. Тем самым обобщение помогает созданию своеобразной ориентировочной основы действий с языковым материалом и выступает в качестве сознательно-оперативного компонента речевой деятельности, формирующегося на базе теоретического знания об

¹⁾Обобщение с позиций психолингвистики как механизма пользования языком дается нами на основе понимания речи как способа формулирования мысли посредством языка (Л.А.Потебня, Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.А.Леонтьев, И.А.Зимняя и др.), а речевой деятельности как единства общения и обобщения в процессе решения определенной коммуникативной задачи (А.А.Леонтьев).

усваиваемых языковых явлениях и процессах пользования ими.

На основе психологических данных об аналитико-синтезирующей деятельности мозга, анализа схемы речепорождения и учета общефункциональных механизмов речи можно условно выделить 4 фазы функционирования механизма обобщения: фаза предъявления, или наблюдения; фаза изучения, или осмысления; фаза переработки материала в кратковременной памяти и перевода информации - в долговременную; фаза реализации результата обобщения в речи.

В поисках эффективных путей и способов формирования грамматических обобщений в процессе обучения русскому языку следует исходить из возможного функционирования их на трех уровнях: 1) неосознаваемом; 2) осознаваемом; 3) бессознательном. Методически целесообразно сделать предмет нашего рассмотрения процесс формирования сознательных обобщений, что обосновывается следующими положениями:

1. Неосознаваемые обобщения в большинстве своем являются стихийно рожденными, обусловленными отчасти наличием языковой среды. Поэтому они не могут являться опорой прочных систематических знаний и практических умений, которыми учащиеся должны овладеть в процессе долгосрочного вузовского обучения. Бессознательные обобщения, как правило, связаны с достаточно высоким уровнем владения языком.

2. Путь к бессознательному употреблению явлений языка, мы вслед за Л.В.Щербой видим в сознательном усвоении языковой системы. К тому же стремление в большей степени осознавать усваиваемое связывается с психологическими и психофизиологическими особенностями взрослых обучаемых.

3. Кроме того, если усвоение готовых к употреблению единиц и навыков конструирования происходит за счет запоминания, а не осмысления, то, как показывают психологические

изыскания (В.В.Давыдов, А.К.Маркова, С.Ф. Жуйков и др.) учащиеся оказываются лишенными возможности усвоения языка на качественно более высоком уровне – уровне содержательных лингвистических наполненных обобщений. К тому же, по мнению специалистов (А.М.Матюшкин, А.А.Леонтьев, И.А.Зимняя, Н.Ф.Талызина и др.), в последние годы возникла настоятельная необходимость заметного перераспределения "удельного веса" основных функций сознания в процессе обучения – мышления и памяти.

Обобщение может и должно стать своеобразным "инструментом мышления" (Д.Н.Богоявленский). Особенности личности, свойства мыслительной деятельности обучаемых в конечном итоге определяют степень готовности к усвоению изучаемого материала. В современных условиях сведение учения только к присвоению (да к тому же часто "готового" знания) не может привести к интенсификации обучения, т.к. возникает своеобразное противоречие между скоростью обучения и эффективностью формирования творческих возможностей учащихся после его завершения.

Закономерно, что учащийся является не только объектом, но и субъектом обучения. Необходимость управления психологическими процессами требует воздействия как на сам процесс усвоения, так и на отношение учащихся к учебному материалу, на формирование у них интеллектуальных навыков и умений. Поэтому существенной становится ориентация обучаемых не только на усвоении "суммы знаний", но и на самостоятельное осуществление отдельных элементов учебной деятельности, что во многом способствует выработке у учащихся нового отношения к обучению, возникновению "рефлексии на собственно познавательные процессы" (В.В.Давыдов, А.К.Маркова). Это в полной мере соответствует качественным психологическим крите-

риям эффективности учебного процесса, среди которых ученые выделяют: 1) объем и качество знаний, навыков, умений, которыми овладели учащиеся; 2) характер их активной учебной деятельности (умение принимать и самостоятельно ставить задачи, осуществлять способы активной переработки учебного материала и приемы самостоятельного добывания знаний); 3) особенности психических новообразований, новые качества, уровни психического развития, которые конструируются в ходе учебного процесса /З, с. II/.

Исследователями В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониним, Н.Ф. Талезиным и др. была выдвинута и экспериментально доказана гипотеза о наличии внутренней связи между собственно учебной деятельностью и усвоением научных понятий, или точнее усвоением лежащих в их основе теоретических абстракций и обобщений. Это позволило нам при рассмотрении возможных видов обобщения в процессе обучения выделить теоретические или содержательные обобщения, признав их в качестве наиболее рациональных, отвечающих требованиям современной методической науки, а также практики преподавания.

Результаты теоретических исследований, а также практика преподавания русского языка как неродного показывают, что главную трудность в усвоении грамматического аспекта речи составляет овладение учащимися морфологическими формами и синтаксическими структурами иностранного языка в единстве с их значением. Это связано с созданием у учащихся новой системы речевых автоматизмов, не совпадающей с системой таковых в родном языке в силу отличий в грамматическом строе родного и изучаемого языков, которые проявляются в составе частей речи, грамматических категориях и формах.

Умение учащихся выделять определенные стороны в языке, понимать семантические и формальные особенности каждой языко-

вой категории на основе обобщения основных единиц языка связывается со становлением лингвистической компетенции.¹⁾ Она, в свою очередь определяет качество знаний и степень овладения ими. В зависимости от этого следует выделять несколько уровней лингвистической компетенции. Достижение высшего уровня связывается с уровнем теоретических обобщений, которые во многом предопределяют умение самостоятельно выявлять системные отношения между языковыми формами и переносить усвоенные приемы анализа на новый материал. Таким образом обобщение является своеобразным качественным показателем уровня сформированности лингвистической компетенции.

Однако, коммуникативный характер современного обучения русскому языку как иностранному обуславливает первостепенность усвоения не столько "понятийной базы" изучаемого языка (Н.К.Присяжник), сколько умение почувствовать "внутреннюю сущность" этих понятий и связанные с ней закономерности, проявляющиеся в процессе коммуникации. На основании этого можно сделать вывод, что действенным становится понятийно-функциональное осмысление языковых явлений. Оно возможно при достаточно высоком уровне общения, который и характеризуется как уровень содержательных обобщений.

Формирование такого рода обобщений неприменно связывается в современных условиях с личностно-деятельным подходом к обучению, основанным, по выражению И.А.Зимней, на апелляции к "личности учащегося через значимую, интересную для него организацию учебной деятельности". Обучение "учению

¹⁾ Лингвистическая компетенция понимается как умение не только пользоваться языком, но и квалифицировать изучаемые языковые явления, соотносить их с другими в системе народного языка.

через учение" (А.А.Леонтьев) позволяет отойти от названного Н.Ф.Тальзиной "сообщающего, догмативного" обучения. Личностно-деятельный подход, реализуемый в духе развивающего обучения, учет возрастных особенностей студентов и опора на интеллектуальную деятельность учащихся способствуют более успешному формированию содержательно наполненных функционально-лингвистических обобщений путем качественно иной "технологии" их становления. Ее основой служат не только наблюдение и сравнение внешних свойств языковых фактов (традиционная наглядность), но и преобразующее действие, анализ, устанавливающий существенные черты данного явления и его связи.

Традиционно учащийся в процессе обучения, получая определенные сведения о языке, не приобретает навык лингвистического анализа изучаемых явлений, и оказывается нередко не в состоянии применить данное явление в речи или осуществить перенос полученных знаний на новые ситуации. Тем самым студент, имея знания системы языка, не может соотнести изученные единицы с конкретными условиями речевой деятельности, т.к. не обладает способностью использовать их в непосредственной речевой практике для удовлетворения конкретных коммуникативных потребностей. Ориентация на развитие активной мыслительной деятельности уже в процессе теоретического осмысления материала (представляющего своеобразный ориентировочно-подготовительный этап коммуникативной тренировки) обеспечивает более прочное усвоение знаний, формирование у учащихся лингвистической компетенции на достаточно высоком уровне. Большие возможности в этом направлении открывает частично-поисковая деятельность учащихся, применение элементов проблемного обучения.

Традиционно проблемное обучение считалось "привилегией" теоретических дисциплин, где путем постановки поисково-проб-

лемых задач осуществлялось активное взаимодействие учащихся со специально организованным содержанием обучения. Сегодня же бесспорным стали возможности проблемного обучения и при рассмотрении предметов, имеющих ярко выраженную практическую направленность /4/. Но было бы неверно, как отмечает С.И.Кокорина, стремиться уложить всю практику преподавания иностранных языков в рамки проблемного обучения. И поэтому методически целесообразно говорить об элементах научного поиска "вкрапленных" в процесс обучения /4, с.16/. Вслед за М.К.Скаткиным мы считаем, что можно говорить о трех основных формах проблемного обучения, различающихся по степени познавательной самостоятельности учащихся.

Это: 1) проблемное изложение материала преподавателем; 2) частично-поисковая деятельность; 3) самостоятельная исследовательская деятельность учащегося /6/. Удельный вес этих форм обучения в учебном процессе варьируется в зависимости от этапа и целей обучения неродному языку, а также контингента обучаемых.

Использование элементов проблемного обучения связано с поиском оптимального соотношения практического и теоретического курса (или, точнее практических умений и теоретических знаний) русского языка. Единство теории и практики на всех занятиях по русскому языку требует постоянного анализа и обобщения предъявляемых языковых факторов, создавая тем самым атмосферу творческой активности и обуславливая высокий уровень мотивации /4, с.4/.

А.А.Леонтьев подчеркивал, что реализация методического принципа коммуникативности предполагает не только органический сплав речевых навыков и речевых умений, творческий характер речевой (коммуникативной) деятельности, но и использование всех психологических резервов личности /5, с.10-11/.

Таким образом, изучение системных свойств языка на основе проблемной постановки разного уровня лингвистических задач в полной мере соответствует запросам современной методики.

Недостатки традиционного обучения иностранным языкам объяснялись учеными отсутствием обобщенной и полной ориентировки, обеспечивающей адекватное усвоение изучаемого материала. Реализация же принципа проблемного обучения, связанного с активизацией речемыслительной деятельности учащихся восполняет этот пробел, способствуя выработке достаточно полной обобщенной ориентировки в новом грамматическом материале. Таким образом применение проблемного подхода при изучении грамматических явлений неродного (в нашем случае русского) языка обосновано психологически и методически. Исследователи утверждают, что элементы проблемного обучения целесообразнее всего применять именно при усвоении обобщенных знаний — понятий, закономерностей, причинно-следственных связей /7/. Сочетание теоретических объяснений с постановкой проблемных вопросов повышает эффективность усвоения данного материала, способствует формированию самостоятельно-продуктивного мышления, приучает учащихся к поиску, укрепляет у взрослых обучаемых способность к обобщениям и выводам, свойственную логическому мышлению вообще.

Активизация мыслительно-познавательной деятельности при формировании грамматических обобщений достигается при этом привлечением разного рода сопоставлений, сравнений, установлением причинно-следственных связей с целью актуализации имеющегося у учащихся лингвистического опыта как в области родного языка (или языка-посредника), так и в области изучаемого языка, и тем самым учащийся соучаствует в процессе добывания знаний.

Опора на активизацию мыслительной деятельности инд —

странных учащихся при формировании у них грамматических обобщений позволяет мобилизовать резервные возможности личности. Осуществление учебной деятельности на основе частично-поисковой формы проблемного обучения возможно уже на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному. Применение элементов проблемного обучения в курсе преподавания русского языка обусловлено: во-первых, самой спецификой учебного предмета (в частности своеобразием грамматического его аспекта), во-вторых, развивающим характером современного обучения иностранным языкам; в-третьих, возрастными особенностями учащихся.

Желаемого уровня сформированности грамматических обобщений можно достичь лишь при последовательно реализуемой установке на их функционально-лингвистический характер. Преобладание лишь формального грамматического анализа обобщаемой языковой категории без глубокого усвоения значения грамматической формы приводит к несоответствию между степенью осознания грамматических явлений и ее практической реализацией в процессе восприятия и порождения речи.

Руководствуясь широким пониманием проблемности, суть которого, по выражению Т.И.Шамовой, состоит во включении порции нового учебного материала в систему ранее изученного, применении новых теоретических положений к разным ситуациям и соотношении этих положений со стержневой проблемой /В/, мы разработали методику формирования грамматических обобщений с опорой на активизацию мыслительной деятельности учащихся.

В основу предлагаемой системы работы положено преобразование психолингвистической модели механизма обобщения с ее стадийностью и фазностью в методическую с установлением соответствующей последовательности этапов теоретического

осмысления и тренировки, сменяемости стереотипизированных и ситуативно-варьируемых речевых действий.

Выделенные ранее фазы предъявления (наблюдения), изучения (осмысления), переработки и складирования при их методической интерпретации составляют ориентировочно-подготовительный этап, ставящий целью теоретическое осмысление материала. Фаза антиципации, связанная с функционированием языкового явления в речи распадается на два подэтапа, границы которых несколько условны: стереотипизирующе-ситуативный и варьирующе-ситуативный.¹⁾ Первый направлен на закрепление, автоматизацию в аналогичных или тождественных ситуациях повторяющихся, постоянных компонентов речевого поведения, цель второго — формирование гибкости, пластичности обобщений за счет многократного их использования в варьируемых речевых ситуациях.

Предъявление изучаемого грамматического явления целесообразно давать в структуре микротекста (или предложения), что позволит учащимся уже при первичном восприятии видеть возможности функционирования языковой категории в речи, даст им возможность осуществить частично-поисковую деятельность, необходимую для того, чтобы на следующей стадии — осмысления развить у учащихся навык анализа языковых фактов. Для теоретического осмысления материала, обеспечивающего сознательное восприятие грамматических фактов, формирующих содержательно наполненные функционально-лингвистические обобщения, необходимо, как мы уже отмечали выше, привлечение разного рода сопоставлений, сравнений с целью установления причинно-следственных связей в системе языка.

Материализованным результатом осмысления грамматических фактов выступает систематизированное представление данного

1) Термины заимствованы нами у С.Ф.Шатилова.

явления в виде составленных учащимися под руководством преподавателя таблиц, схем, с подключением вербального вывода, правила. Изложенные основания связываются с первым, ориентировочно-подготовительным этапом.

Коммуникативная тренировка, реализующая второй этап с его подэтапами, осуществляется в заданиях и упражнениях, получивших название познавательно-коммуникативных. Они носят речевой характер, ситуативно и коммуникативно обусловлены (мотивированы) — с одной стороны, и имеют определенную грамматическую заданность, "привязанность" к обобщаемой языковой категории, — с другой.

Эти задания образуют целенаправленный комплекс, в котором градация типов заданий соответствует усложняющейся коммуникативной деятельности и познавательной активности учащихся. Такой комплекс отличается мобильностью, т.е. возможностью варьирования его состава в зависимости от этапа обучения, языковой подготовки учащихся, а также меры трудности грамматического явления.

Стеретипизирующе-ситуативный подэтап обеспечивается упражнениями, содержащими: а) готовые, с нужными грамматическими формами, речевые единицы выражения, названные в инструкции; их использование не требует видоизменения (мы относим эти упражнения, с достаточной степенью условности, к имитационным); б) речевые единицы, подлежащие изменению заданной грамматической формы посредством ее иного лексического наполнения (известные как подстановочные).

К варьирующе-ситуативным относятся упражнения:

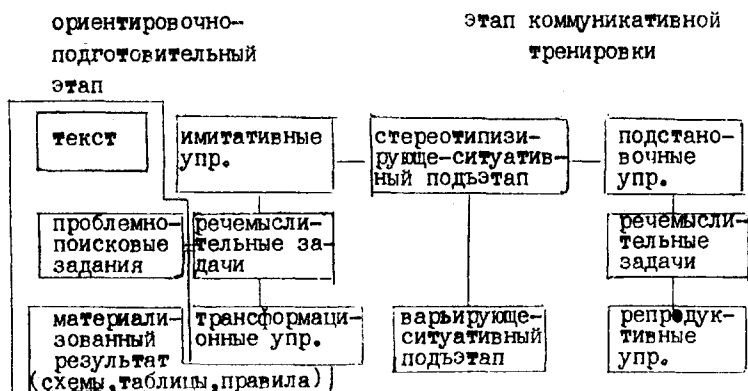
а) связанные с трансформацией предложения либо какой-то его части, что влечет за собой изменение или словоформы или порядка слов (так называемые трансформационные); б) задания, характеризующиеся самостоятельностью воспроизведения, по-

рождением необходимой грамматической формы (собственно-репродуктивные).

Предлагаемая система упражнений, сопровождаемая набором познавательных-коммуникативных (или мыслительно-речевых) задач, составлена с учетом стадильности материала и позволяет в "искусственных" условиях обучения, не нарушая при этом известной естественности и мотивированности речевых действий обучающегося, создать возможность закрепления и активизации обобщаемого грамматического материала в речи в органической связи формы с экстралингвистической сферой ее употребления. Структурно-содержательный характер названных заданий призван соответствовать выдвинутой нами гипотезе формирования лингвистически содержательных обобщений через активизацию мыслительной, познавательной деятельности нерусских учащихся.

Реализация предложенной методической модели сопровождается как на стадии теоретического осмысления материала, так и в процессе пользования им в коммуникации, организацией активной мыслительной деятельности учащихся за счет применения элементов проблемного обучения.

Методическую интерпретацию механизма обобщения "в действии", т.е. в учебном процессе можно представить следующим образом:



Таким образом, в статье предпринята попытка описать процесс формирования грамматических обобщений с помощью активизации мыслительно-познавательной деятельности учащихся, что отвечает запросам современной методики, в которой все аспекты обучения, все методические приемы, говоря словами А.А.Леонтьева, должны быть ориентированы на стимулирование творческой, мыслительной деятельности обучаемых и подчинены системе мыслительных и коммуникативных задач.

Литература

1. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Учебный принцип активной коммуникативности в обучении русскому языку иностранцев. В сб.: Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации на У конгрессе МАПРЯЛ. М., 1982.

2. Ивлева З.Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. М. "Русский язык", 1981.

3. Давыдов В.В. О связи современной психологии с педагогической практикой. - ж. Вопросы психологии, 1978, №5-с.12-19.

4. Использование принципа проблемного обучения в преподавании русского языка и общенаучных дисциплин иностранным учащимся. - Материалы конференции. Под ред. Л.Л.Бабаловой. - М.: Изд-во МГУ, 1986.

5. Леонтьев А.А. Психологические основы обучения русскому языку как иностранному. В.кн.: Методика. М., 1977, с.4-11.

6. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. - М., Педагогика, 1984 (Изд.2-е).

7. Коростелева А.В. О возможностях применения проблемного метода обучения в курсе грамматики (Методические разработки). - М.: Военный институт, 1976.

ОБ СТОБОРЕ И ОРГАНИЗАЦИИ СЛОВ В
РУССКО-ЭСТОНСКОМ УЧЕБНОМ СЛОВАРЕ
СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ ЛЕКСИКИ

Х.И.Хейтер

Настоящий учебный словарь предназначен для студентов-эстонцев, обучающихся в Эстонской сельскохозяйственной академии, а также для всех, занимающихся в области сельского хозяйства и нуждающихся в переводе на эстонский язык сельскохозяйственных терминов и типичных терминологических сочетаний.

Цель создаваемого словаря - помочь студентам-эстонцам сельскохозяйственных специальностей научиться понимать и применять русскую научную сельскохозяйственную терминологию, овладеть основами будущей специальности.

Потребность в учебном словаре сельскохозяйственной лексики несомненна, поскольку существующие переводные словари, ориентированные на общелитературный язык, часто не отражают специальных слов и терминов различных отраслей сельскохозяйственной науки и техники.

Основным критерием включения слова в "Словарь" является его употребительность в учебниках, учебных пособиях, в специальной учебной и научной литературе. Учитывается не только частота употребления слова в учебном материале, но и важность выражаемого словом понятия, его практическая ценность.

В словарь будет включено около 7 000 заглавных слов по основным сельскохозяйственным специальностям: растениеводству, почвоведению, животноводству, ветеринарии, механизации и электрификации, лесоводству, мелиорации, землеустройству, экономике и бухгалтерскому учёту в сельском хозяйстве.

В основном в словаре находят место термины и терминологические значения слов русского происхождения. Например, из ветеринарной терминологии: рубец, завал рубца, вздутые рубца, разминать рубец и т.д.

При переводе многозначных слов на эстонский язык дается перевод слова не в его общелитературных значениях, а именно в том значении, в котором оно употребляется в данной области науки. Например, глагол разводить приводится только в значении разбавлять, суц. сетка с пометкой вет. в значении одного из отделов желудка жвачного животного.

Из иноязычных слов в "Словарь" будут включены лишь такие термины, которые обозначают новые для студентов понятия, которые он узнает только при глубоком изучении определенного предмета. Например: афта вет, парез вет., руминация вет.

При отборе и организации слов в "Словаре" мы руководствуемся потребностями студентов как в рецептивном владении языком, так и в развитии репродуктивных и коммуникативно значимых навыков и умений. Поэтому существенным для данного "Словаря" является то, что слова в нем приводятся в наиболее типичных терминологических значениях и сочетаниях с указанием на их валентные свойства: восприимчивость к чему? к инфекции; разводить чем? питьевой водой; прижигать чем? ляписом; кормить чем? грубостебельчатым сеном, сочными кормами; скармливать что? кому? силос животным; устойчивый к чему? к полеганию, к дезинфицирующим растворам.

Таким образом, одна из основных задач словаря — способствовать активному употреблению специальных слов — терминов — достигается путем показа этих слов в наиболее характерных для данного подъязыка специальности словосочетаниях. Такой способ описания специальной лексики в "Словаре" в значительной степени усиливает активный его характер. Этой же цели

служит использование в словаре перевода слов и словосочетаний на эстонский язык.

Словарная статья начинается с заглавного слова. Все они приводятся с необходимой грамматической характеристикой. После имени существительного обычно указывается окончание род.п. и род.

Например: перекись, -и, ж.

Глагол дается в исходной форме - инфинитиве. Видовые пары глаголов помещаются одной словарной статьей. Указываются формы 1, 2 и 3-го лица ед.ч. (форма 3-го лица ед.ч. включается как особенно характерная для научного стиля речи), приводится управление. Например: закупоривать, -ет несов. закупорить, -ит, сов., что? чем? пищевод инородным телом; обеспечивать, -ю, -ешь, -ет, несов., обеспечить, -у, -ишь, -ит, сов. что? чем? - растение влагой.

В случае неупотребительности форм 1-го и 2-го лица даются только формы 3-го лица: дозировать, -ую, -ешь, -ет, несов. и сов., что? - лекарство; раствориться, -ится, сов., в чем? - в воде, в спирте.

Имена прилагательные даются в форме ед.ч. мужского рода, в отдельных случаях указываются краткие формы. Например: болеутоляющий, -ее лекарство, средство; болезнестойчивый, устойчив, -ва, -во, -вы, устойчивый сорт, устойчив к чему? к болезни.

Для иллюстрации употребления заглавного слова в словарной статье приводятся устойчивые словосочетания, характерные для той или иной специальности. Ввиду необходимости единообразия в подаче словосочетаний используется следующая система:

Существительные: 1) сущ. + сущ.

2) сущ. + сущ. с предлогом

3) прил. + сущ.

Глагол: 1) глагол + сущ.

2) глагол + сущ. с предлогом

3) глагол + наречие.

Прилагательное: 1) прилаг. + сущ.

прилаг. + сущ. с предлогом.

В качестве примера приведем разработку нескольких словарных статей:

почва, -ы, ж., почва целинных земель; - плодородная, черноземная, удобренная, переувлажненная, песчаная, супесчаная, суглинистая, глинистая, дерново-подзолистая, бурая, каштановая, уплотненная, залежная.

вспашка, -и, ж., вспашка участка, поля, целины, залежи; - зяблевая, весенняя, предпосевная, безотвальная, глубокая, мелкая; - кишка, -и, ж., двенадцатиперстная, тонкая, толстая, ободочная, прямая, слепая.

кислота, -ы, ж., - серная, соляная, сернистая, карболовая, мышьяковая, синильная, уксусная, молочная, щавелевая, масляная; пахать, пащу, пашешь несов., вспахать, -у, -ешь., сов., что? чем?, пахать землю, поле трактором, пахать на лошади.

предпосевной, -ая, -ое, -ые, предпосевные полевые работы, - обработка, культивация, прикатывание, внесение удобрений, боронование, рыхление, выравнивание поверхности.

Все заглавные слова и примеры их употребления переводятся на эстонский язык.

Следует отметить, что составляемый нами "Словарь" является частью комплекса учебных пособий по русскому языку для студентов ЭСХА.

УЧЕТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И НАУЧНОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРИ
СОСТАВЛЕНИИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО
РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ
ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ ЭССР.

В.В.Курвиц, Э.И.Тамм

Коммуникативные цели обучения в техническом вузе тесно переплетаются с развивающими и воспитательными целями, т.к. интеграция науки и производства предполагает наличие у специалистов с высшим образованием не только высокого уровня компетенции, но и расширенного культурного кругозора, эрудиции, развитой творческой деятельности.

Эти задачи дополнительного образования на практических занятиях по русскому языку определяют и цели составления учебных пособий по русскому языку с учетом дальнейшей профессиональной, социально-культурной и научной направленности будущих молодых специалистов - ученых и производственников - нынешних студентов ТПИ. Пособие по русскому языку для студентов технических специальностей вузов ЭССР /Егорова А., Курвиц В., Сясккалова О., Тамм Э. "Тебе - будущему инженеру"-Таллин: "Валгус", 1986/ направлено на развитие навыков речевого общения и письма в рамках учебной, научной и профессионально-деловой сферы. С этой целью в учебнике широко представлены научные, общественно-политические, научно-популярные тексты и тексты с учетом профессиональной направленности обучения нынешних студентов и основополагающих задач, выдвигаемых страной на первый план в период перестройки технологии, обновления техники, сближения науки и производства, совершенствования хозяйственного механизма.

При отборе текстов авторы, по мере возможности, старались включать такие тексты, которые содержали бы интересную информацию и явную или скрытую проблему, допускающую обсуждение, дискуссию. Кроме того, тексты учебника охватывают не только общесоюзные материалы, но и местные, республиканские, выполняя тем самым задачи страноведения, краеведения. Таковы уроки о ТПИ, об истории вуза, о развитии вузовской науки, о промышленной энергетике республики, о вкладе эстонских ученых в развитие науки о космосе и др. Так уроки пособия помогают воспитывать у студентов любовь к нашей стране и своей республике, гордость за свой институт.

Учебное пособие дает возможность преподавателю по своему усмотрению определять объем материала, выбор текста или даже целого цикла в зависимости от специальности студентов и уровня владения русским языком учебной группы в целом или при делении на подгруппы. Иными словами, была сделана попытка перехода к коммуникативно-индивидуализированным учебникам и к индивидуализации процесса обучения, на что делает акцент докт. пед. наук М. Н. Вяткинцев. Индивидуализация обучения в вузе делает свои первые шаги: в ТПИ она проявляется, например, в делении по уровню владения русским языком учебной группы на две подгруппы, где в одной концентрируются сильные, в другой-слабые студенты. В этом, на наш взгляд, находит огромное отражение современное представление о множественности личных стратегий в усвоении неродного языка.

На материале учебника была сделана попытка сформировать у студентов навыки и умения по разным видам чтения в зависимости от конечного продукта речи: изучающее, ознакомительное, реферативное, просмотровое. Цели изучающего чтения в первых циклах уроков - помочь студентам-первокурсникам, впервые сталкивающимся с общенаучным, специальным текстом или с текстом

с профессиональной направленностью, сформировать умение работать с текстом с целью извлечения нужной информации.

Авторы пособия учитывали также принцип опоры на родной язык учащихся, что нашло отражение в отборе лексико-грамматического материала, при переводе словосочетаний учебного словаря, в отдельных предтекстовых упражнениях. Каждый обучающий урок предполагает закрепление активной лексики и снятие грамматических трудностей. Для успешного усвоения прочитанного и извлечения нужной информации необходимо организовать этап тренировки общенаучной и терминологической лексики так, чтобы она оказалась одновременно и расширением словарного запаса и работой по снятию грамматических и орфографических трудностей и тренировкой в использовании синтаксических конструкций, а также служила шагом на пути к интерпретации текста. Организация данного этапа работы над лексикой реализуется преимущественно через систему предтекстовых упражнений, которые могут быть снабжены инструкцией-объяснением, правилом-объяснением, правилом-информацией, правилом-руководством или просто образцом. С учетом предыдущих знаний, полученных до поступления в вуз, не излагая подробно правило, мы напоминаем студентам его суть.

Правило-инструкция, правило-объяснение используются для обучения студентов формам интерпретации прочитанных текстов в виде тезисов, реферата, аннотации, рецензии.

Особое место при работе над лексикой занимают вопросы снятия дополнительных трудностей для эстонцев в связи с явлением интерференции: незнания рода аббревиатур и их расшифровки и терминов, образованных с помощью сложения основ или частей слова, сокращения терминологических обозначений, многие из которых не представляют трудностей для выпускников средних школ с русским языком обучения.

Знание особенностей терминологической лексики и конструкций, связанных с нею, расширит возможности студентов полнее ознакомиться с литературой по специальности, поможет ознакомиться с материалами научных конференций, симпозиумов, тезисами докладов, с реферативными журналами, рядом газет и научно-популярных журналов всесоюзного значения и зарубежных стран, издаваемых на русском языке.

Итак, вышло пособие по русскому языку для студентов ТПИ. Работа в этом направлении будет продолжаться. Имеется намерение снабдить тексты диапозитивами, создать материал для работы в лингафонном кабинете и пр.

НАГЛЯДНЫЙ УЧЕБНЫЙ КОМПЛЕКС
"ЦВЕТЫ ВОКРУГ НАС - ЦВЕТЫ
ДЛЯ НАС"

А.К.Родима

Целью обучения студентов-нефилологов русскому языку является овладение навыками и умениями профессионального общения.

Чтобы процесс формирования навыков профессионального общения был более интенсивным и эффективным, а, следовательно, и результативным, нами создан наглядный учебный комплекс по формированию навыков и умений профессионального общения.

Каким требованиям должен соответствовать наглядный учебный комплекс, то есть из чего мы исходили при его создании?

На наш взгляд, наглядный учебный комплекс должен учитывать те факторы, которые способствуют эффективности процесса обучения. Эффективность процесса обучения зависит от целого ряда факторов. Важное место среди них отводится положительной мотивации. Современная наука, изучающая различные пути, которые расширяют возможности человека как социально-психологические, так и психофизические и нейро-психологические, неизбежно отмечает значение мотивации для всех сфер умственной деятельности.

Особое внимание уделяет положительной мотивации и педагогическая психология. Ведущие ученые настойчиво акцентируют положение о важности позитивной мотивации во всех видах обучения (1).

Экспериментально доказано о роли положительной мотивации в расширении всех видов памяти. Установлено, что более длительное сохранение в памяти информации, связано с прият-

ными ощущениями (1).

Существенную роль в повышении аттрактивности учебного процесса играет эмоциональная атмосфера. Наряду с эмоциональностью обучения рекомендуется "эстетическая мотивация", обусловленная соблюдением общих эстетических условий обучения, а также эстетическим проведением занятий.

Проведены исследования, данные которых показывают, что работоспособность человека при хорошем настроении может увеличиваться на 0,8-4,2% по сравнению со средней, при плохом настроении она может снижаться на 2,5-18%. Следовательно, хорошее настроение как исходный базис является одним из основных условий успешного проведения занятий и успешности всего учебного процесса (2).

Что же вызывает положительные эмоции? У различных возрастных групп источники мотивации не одинаковы. Так можно утверждать, что для студенческой аудитории мотивация зависит от близости модели обучения к модели будущей профессиональной деятельности (3). Исходя из вышесказанного, мы пришли к выводу, что при составлении наглядного учебного комплекса мы должны исходить, во-первых, из характера учебных материалов.

С позиций современной психологической науки учебный материал может быть признан приемлемым, если он

- 1) имеет профессиональную или общечеловеческую познавательную ценность;
- 2) отличается доступностью для понимания;
- 3) вызывает внутреннюю потребность к его обсуждению.

Во-вторых, мы должны учитывать способ презентации учебного материала.

В современной методике преподавания языков оптимальным считается способ, по которому передача информации осущест-

вляется посредством аудиовизуальных источников, а прием по слуховому и зрительному каналу одновременно. Есть все основания полагать, что в восприятии существует самая тесная связь между этими двумя видами: возникающий зрительный образ вербализуется, а воспринимаемая речь визуализуется. Именно этот взаимопереход представляет собой один из механизмов осознанного восприятия. Осмысленность и осознанность восприятия зависят не только от того, как подан материал преподавателем, но и от того, какие ассоциации зрительных образов вызывает словесное объяснение и какие словесные обобщения возникнут при зрительном восприятии.

Учебный комплекс "Цветы вокруг нас - цветы для нас" содержит:

- сборник текстов (со словарем);
- многослойные транспаранты для графопроектора;
- аудиотексты;
- методические рекомендации.

Учебный комплекс предназначен для студентов фармацевтического, лечебного и биологического отделений вузов республики, а также для учащихся медучилищ с целью интенсификации занятий по практическому русскому языку при работе над специальной лексикой по теме "Лекарственные растения". Этот материал мы рекомендуем также для студентов гуманитарных отделений, поскольку у них в отличие от отделений естественных наук, цели и задачи изучения языка ставятся шире, чем только профессиональное общение.

Цели учебного комплекса - развитие и совершенствование навыков диалогической речи на материале, обеспечивающем коммуникативные потребности студентов фармацевтического отделения и близких ему лечебного и биологического. Из воспитательных целей также значительное место отводится эстетическим и

экологическим целям – воспитанию бережного отношения к окружающей нас природе.

Печатные тексты содержат информацию о 40 различных растениях (цветах). Сгруппированы эти тексты по времени появления цветов в природе в следующие подгруппы: "Весенние улыбки", "Радуга лета" и "Краски осени". Тексты содержат легенды о происхождении цветов, сведения об истории появления цветов в России, о строении и распространении их по нашей стране, а также об их пользе. Приведены данные о применении растений в научной и народной медицине. Даны сведения о сроках и правилах сбора растений, чтобы сохранить их лечебные свойства. Приведены многие рецепты лекарственных экстрактов, различных настоев.

Тексты снабжены словарем. Часть учебных текстов озвучена. Аудиотексты представляют собой записи легенд, истории появления цветов в России и т.д. Изображения цветов, их описание, строение, распространение и применение в научной и народной медицине выполнены на кодопозитивах (транспарантах).

Необходимо оговориться, что данный комплекс наглядных материалов не ставит своей целью создание завершенной системы обучения определенного контингента студентов, а лишь предлагает возможную тактику обучения, которую можно частично изменить (дополнить или сократить) в зависимости от конкретной аудитории и целей обучения.

Методика работы по данному комплексу зависит от конкретной аудитории и конечных целей. Предлагаются следующие виды итогового занятия:

- конференция в рамках СНО медицинского факультета на тему "Цветы вокруг нас – цветы для нас";
- подготовка и проведение 15-минутной телепередачи "Цветы в саду и на столе" (искусство составления икебаны, уход за сре-

занными цветами);

- составление и проведение радиопередачи на тему "Эстетотерапия";

- проведение классного часа в 5-7 классах на тему: "Сбор лекарственных растений".

Подготовка к итоговому занятию проходит в несколько этапов. На первом этапе сообщается форма и тема итогового занятия и создается общий эмоциональный настрой аудитории, происходит введение в тему. Студентам предлагается заслушать аудиотекст в музыкальном оформлении. На этом этапе происходит презентация и первичное закрепление информативного материала. Далее ведется работа над анализом содержания и новых языковых явлений прослушанного текста. На этом этапе используются многослойные кодопозитивы и напечатанная новая лексика текста. Происходит имитативное воспроизведение речевого (языкового) материала. Многослойные кодопозитивы позволяют создать поэтапно определенную ситуацию, побуждающую к высказыванию. Работая с многослойными кодопозитивами, можно вернуться к любому этапу проделанной работы для повторения или закрепления пройденного.

Самостоятельно собирая многослойные кодопозитивы, студенты сопровождают действия речевыми высказываниями, тем самым активизируя усвоенные лексические единицы.

Таким образом, многослойные кодопозитивы могут употребляться при знакомстве с новой лексикой, для ее автоматизации, а также для контроля усвоенного. На этом этапе происходит семантизация новых слов с опорой на наглядность.

Возможные типы заданий:

- прочитайте описание растения и повторите ...
- опишите растение (цветок);
- опишите, где произрастает это растение у нас в стране;

- скажите, когда цветет, как и т.д.

Следующий этап: чтение текста с коммуникативной установкой для выступления. На этом этапе также предполагается формирование навыков чтения специального текста. Для формирования навыков чтения, (то есть произношения, интонации, темпа речи) рекомендуется в более слабой аудитории использовать имеющиеся аудиотексты. Печатный текст предъявляется неоднократно. Первое предъявление - самостоятельное чтение про себя с целью общего охвата его содержания с установкой: чтение без словаря. Во втором предъявлении текст дается с установкой на полный охват содержания (чтение со словарем). Одна из целей такого предъявления текста - расширение лексического запаса, усвоение новых лексико-грамматических явлений, подача новой информации.

Возможные типы заданий:

- прочитайте текст про себя с целью общего охвата его содержания;
- прочитайте текст и скажите, какая информация была для Вас новой;
- читайте текст вместе с диктором, следите за произношением и темпом речи;
- прочитайте абзац и трансформируйте его в обиходно-бытовой стиль;
- прочитайте текст и ответьте на следующие вопросы типа:
Как и когда растение попало в Россию?
Где оно у нас растет?
Какие части растения используются в научной и народной медицине? Какие лекарства изготавливают из этого растения?
Когда и как собирать растения? Как и против каких болезней принимать эти лекарства? Можно ли в домашних условиях приготовить лекарство?

- прочитайте текст и запишите рецепт лечебного чая, мази, настоя...

- прочитайте текст и составьте конспект для выступления с сообщением:

а) перед школьниками 5-7 классов;

б) на кружке СНО.

Обучение диалогической речи начинается с повторения некоторых грамматических явлений, исходя из специфики профессиональных диалогов и ситуаций. Проводится парная работа. Возможные типы диалогов:

- Представьте, что вы провизор, аптекарь, а ваш сосед - посетитель аптеки, которому нужны следующие лекарства (дается список лекарств).

- Скажите каких лекарств у вас нет и когда вы их получите?

- Посоветуйте, как и чем лечиться при легкой простуде? кашле? головной боли?

- Как приготовить лечебный чай, отвар, настой? Как их употреблять? Как и когда собирать и сушить растения?

Следующий этап - подготовка к итоговому занятию. Работа этого этапа заключается в выполнении специальных коммуникативных заданий с целью выработки речевых умений переноса и продуктивного использования усвоенных лексико-грамматических средств. Обсуждается речевое поведение докладчика, слушателей, составляются тезисы выступлений и сообщений.

И заключительный этап - проведение итогового занятия.

Это лишь один из возможных вариантов использования наглядного учебного комплекса в учебном процессе. Таким образом, учет мотивации, подбор учебных текстов в соответствии с профессиональными и интеллектуальными интересами студентов, правомерное и методически обоснованное использование средств зрительной наглядности может оказать весьма существенное влия-

яние на совершенствование всего учебно-воспитательного процесса и формирование навыков и умений в профессиональном общении.

Литература

1. Леонтьев А.А. Эмоционально-волевые процессы в овладении иностранным языком. "ИЯШ", 1975, №6.
2. Самовичев Е.Г. Психологический анализ процесса сосредоточения. Автор.к.д.м., 1976.
3. Сб. "Интенсивные формы обучения иностранным языкам". Изд-во Казанского университета, 1984.
4. Кузьмичева И.А. Психологический анализ развития интенсивной речи в ходе коммуникативного обучения. Автор.к.д.м., 1975.
5. Метса А.А. От чего зависит успеваемость учащихся по русскому языку.-В сб.: "Русский язык в эстонской школе". Тарту, 1972.
6. Фимадель И. Мотивация и преподавание иностранных языков.- В сб.: "Методика преподавания иностранных языков за рубежом", выпуск П. М., 1976.

ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ НА ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ

Х.Д.Виссак

Одной из актуальных проблем обучения русскому языку студентов-филологов является обучение письменной речи. Актуальность данной проблемы объясняется тем, что студенты при письме допускают значительное количество как языковых, так и стилистических ошибок. Письменные работы, проведенные осенью 1986 г. на первых курсах среди студентов-иностраных филологов с целью выявления стартового уровня навыков и умений по русскому языку, показали низкий уровень владения письменной речью при поступлении в университет. Свидетельством сказанного является процентное соотношение оценок за работу студентов отделения немецкого языка и литературы, а также первой группы английских филологов:

"5" - 3%

"4" - 0

"3" - 9%

"2" - 88%

Среднее количество ошибок в работе - 34.

Результаты проведенных работ свидетельствуют о недостаточной подготовленности абитуриентов по русскому языку в школе. В данном случае это относится к грамматическим навыкам и умениям, а также к выбору функционального стиля при письме.

Оценки по русскому языку при окончании средней школы существенно отличаются от приведенных выше: "5" - 64%

"4" - 32%

"3" - 3%

Школьные оценки, на наш взгляд, завышены. Вероятно, языко-

вая правильность в школе учитывается недостаточно. Самооценка студентами владения русским языком показала, что в основном все оценивают свои знания на "3" или "4-".

Приведенные выше статистические данные еще раз свидетельствуют о важности проблемы обучения письменной речи в вузе. Филологам в своей будущей профессиональной деятельности необходимо не только владеть навыками и умениями устной коммуникации, но выполнять различные виды письменных работ, при этом уметь грамматически правильно выражать и оформлять свои мысли на русском языке.

Для развития навыков и умений в письменной речи на занятиях со студентами-филологами нужна продуманная система упражнений. Данную систему упражнений следует составить на основе изучения трудностей русской грамматики для эстонцев, выделив при этом наиболее важные темы, которые необходимо повторить на занятиях по русскому языку в вузе (употребление дат, склонение числительных, употребление глагольных приставок и др.). Далее необходимо найти наиболее оптимальный вариант включения грамматического материала для повторения в учебник (вероятно, это могли бы быть в приложении таблицы, схемы и т.п.). К выделенным темам или разделам необходимо составить упражнения, которые действительно способствовали бы закреплению материала и вызвали бы положительную мотивацию.

На наш взгляд, грамматический материал в учебнике для филологов безусловно нужен. Но нужен он только в том случае, если включен действительно важный материал и в разумном объеме, т.е. если при минимальном времени достигается максимальный результат. В настоящее время, к сожалению, учебники, соответствующие названным требованиям, отсутствуют. Отсюда и при окончании курса русского языка в вузе студенты допуска-

ют значительное количество ошибок при письме, которых могло бы и не быть. Самостоятельное же повторение грамматического материала по справочникам, как показывают результаты проверочных работ, не является эффективным.

Сообщение грамматических сведений и создание у обучающихся лингвистического представления можно осуществлять в процессе решения учебных и реальных коммуникативных задач/1/. Коммуникативные упражнения являются наиболее эффективным путем выработки речевых навыков и умений в силу следующих особенностей: во-первых, они являются показателем спонтанного, свободного владения речью, во-вторых, имеют воспитательную и познавательную ценность, в-третьих, в процессе формирования коммуникативных умений одновременно отрабатываются и грамматические навыки /2/. Ценность коммуникативных упражнений и в наличии в этих упражнениях таких факторов, как целенаправленность, внутренняя мотивация, внешняя установка на включение языкового явления в речевую ситуацию /3/. Для выполнения коммуникативных упражнений требуется наличие определенных языковых знаний, поэтому полностью построить все обучение на коммуникативных упражнениях, как совершенно справедливо указывает Р.Т.Талипова /4/, невозможно.

На практических занятиях по русскому языку со студентами отделения немецкого и английского языка выполняются самые разные виды письменных заданий. В целом все предлагаемые выполнению задания можно объединить в две группы, предложенные Г.А.Китайгородской /5/:

- 1)управляющие речевой деятельностью обучаемых, т.е. они определяют выбор и употребление определенных языковых и речевых средств;
- 2)направляющие речевую деятельность обучаемых, т.е. они лишь ограничивают область языковых и речевых средств.Выбор и упо-

требление языковых и речевых средств определяется самим студентом, так же, как и линия его поведения.

На наш взгляд, при изучении русского языка в вузе важны задания обоих типов. Задания первой группы направлены на повторение определенного языкового материала /управление глаголов, употребление глагольных приставок, числительных, видов глагола и т.д./ Они могут выполняться при введении нового лексического и грамматического материала на первом уроке цикла занятий, а также на втором и третьем уроках в качестве предтекстовых заданий с целью активизации наиболее сложного для студентов-эстонцев материала. Именно задания первой группы акцентируют внимание студента на нужной грамматической форме и его употреблении в речи, способствуя формированию грамматической компетенции. Поэтому представляется, что на занятиях по русскому языку, наряду с другими заданиями, следует выполнять и задания названного типа.

Приведем примеры:

1. Вы преподаватель. Задайте учащимся домашнее задание! /Используйте глаголы: "читать", "писать", "переводить", "готовиться" в нужном виде! /

2. Скажите другу, что Вы не сможете сделать то, что он предлагает, или то, что нужно сделать. /Употребите глаголы в будущем времени с отрицанием! /

3. Скажите, что Вы всегда /или часто, иногда, постоянно, регулярно, систематически/ будете делать то, что сделаете завтра. Образец: Завтра я приеду к тебе.

Я часто буду приезжать к тебе.

4. Скажите, что Вы хотите рассказать в письме другу об экскурсии в Ленинград. /Употребите глаголы в будущем времени! /

5. Помогите однокурснику в подготовке к контрольной работе. Напишите словами следующие даты: в 1946 г., 21.05.1959г., с 1961 по 1980 г., в 1973-79 гг., театральный сезон 1984/85 г.,

до 1980 г., в 80-е гг.

6. В издательстве "Валгус" выйдет учебник русского языка для филологов. Примите участие в написании первого урока цикла занятий "Учеба... Университет...":

а) Придумайте для студентов интересное задание на глаголы: владеть, обладать, радоваться, удивляться, заниматься, интересоваться, учить, учиться.

б) Проверьте, умеют ли студенты употреблять с приставками глаголы "учить" и "писать". Составьте упражнение, в котором эти глаголы требовалось бы употребить с пятью разными приставками.

/Напишите для приложения к учебнику и ответы!/
/

7. Помогите однокурснику восстановить текст!

Тартуский государственный ордена Трудового ... Знамени университет является крупнейшим ... высшим учебным заведением и научным В ТГУ девять факультетов /исторический, филологический, ..., экономический, ..., физкультурный, ..., математический, ... /, готовящих специалистов по 26 Из года в год растет число В Тарту учатся представители 23 Специалисты, учившиеся в Тарту, работают ... городах и ... Эстонии, а также ... союзных республиках.

8. Проверьте, правильно ли Вы употребляете глаголы: проводить /ся/, состояться, проходить, происходить.

С какими словами они могут сочетаться?

Составьте для толкового словаря примеры!

9. Ваш знакомый обратился к Вам с просьбой объяснить управление следующих глаголов: увлекаться, использовать, присваивать, заведовать, пользоваться, вступать, вступить, поступить, поступиться. Для наглядности напишите словосочетания!

10. Объясните с помощью синонимов студенту-первокурсни-

ку значение следующих словосочетаний: провалиться на экзамене, назначить стипендию, эксматрикулировать за неуспеваемость, посещать занятия, недобрать одного балла, пройти по конкурсу.

В заданиях второй группы, названной выше, упор делается на выбор функционального стиля, использование письменного речевого этикета, умение в письменной форме выразить и оформить свои мысли. В целом здесь можно выделить две подгруппы:

1. задания, предлагаемые выполнению после чтения текстов и непосредственно связанные с ними;
2. различные творческие задания, составленные исходя из тематики цикла занятий.

Приведем примеры заданий обеих подгрупп:

1. Вас просили более четко, чем в книге, дать определение трех точек зрения на соотношение языка и культуры. Выполните просьбу!

2. Автор пособия "Тексты и задания для студентов филологического факультета" обращается к Вам с просьбой дать информативную характеристику текста "Лингвострановедческая методика в преподавании иностранных языков", которую можно было бы включить в пособие. Выполните просьбу!

3. Выпишите ключевые выражения для информативной передачи содержания текста. Опираясь на выписанные словосочетания, сформулируйте основные положения статьи!

4. На основе прочитанного текста и опираясь на составленный конспект, напишите небольшую заметку /0,5 - 1,0 стр./ в журнал "Студенческий меридиан". Придумайте название своей статьи!

5. Для проверки викторины "Знаешь ли ты университет?" Вас попросили на основе прочитанных текстов сформулировать

десять вопросов. Выполните просьбу!

К заданиям данной группы относится также составление проблемного, цитатного, вопросного конспекта, написание реферата, аннотации, резюме, рецензии, составление различных видов планов прочитанных статей, формулировка вопросов к прочитанному, выделение и комментирование основных проблем прочитанного и т.п.

К заданиям второй подгруппы можно отнести, например, следующие:

1. Вам предложили выступить перед членами кружка любителей природы на тему "Язык животных - предмет изучения лингвистов и психологов". Составьте подробный план своего выступления!

2. Вы на диспуте в студенческом клубе: "Театр будущего ... Каков он? Выделите из услышанного шесть основных мыслей и запишите их!

3. Центральное телевидение готовит новую молодежную программу. Вас пригласили выступить по телевидению и рассказать о Тартуском университете, о жизни и учебе студентов, о традициях университета. Напишите текст своего выступления!

4. Вы журналист и хотите написать статью о том, что должна отображать современная живопись. Сформулируйте и запишите десять вопросов, которые вы хотели бы задать людям разных возрастов и специальностей.

5. Во время работы в библиотеке вас попросили составить инструкцию для читателей. Выполните просьбу!

В качестве внеаудиторной работы студентам-филологам в курсе практического русского языка предлагаются и такие письменные творческие задания, при выполнении которых они могут выразить свое отношение к самым разным проблемам, изложить свою точку зрения и обосновать ее.

Например:

1. Редакция журнала "Театральная жизнь" приглашает на диспут: "Каким должен быть современный актер?" Подготовьтесь к диспуту! (Основные мысли запишите)

2. Вы посетили выставку Фартуских художников. Напишите о ней отзыв в журнал "Картинная галерея"!

3. Как бы Вы ответили на вопрос В.Г.Белинского, адресованный молодежи: Любите ли вы театр так, как любил его я, то есть всеми силами души вашей, со всем энтузиазмом, к которому способна только пылкая молодость? Каково Ваше отношение к театру? Ответьте на заданный вопрос!

4. Современный человек ... Современная девушка... Современный юноша... Что значит быть современным? Выскажите свои мысли на страницах журнала "Студенческий меридиан"!

5. Недавно Вы посмотрели интересный спектакль /фильм/. Напишите на него рецензию в журнал "Театр Музыка Кино"!

К заданиям второй группы относятся также характеристика, автобиография, заявление, приглашение /на встречу, конференцию, семинар и др./, заполнение бланков /в библиотеке, на почте, телеграфе и т.п./, написание письма /личного и делового/, которые также должны быть включены в учебник для филологов. При составлении письменных заданий особое внимание необходимо обратить на формулировку, которая должна расположить студентов к их выполнению, вызвать интерес и позволить проявить творческую инициативу. Как известно, занимательность заданий стимулирует студентов.

На занятиях в вузе одинаково важны, как представляется, задания всех приведенных выше типов. При этом многие из них могут выполняться внеаудиторно под контролем преподавателя или в качестве контрольных заданий на итоговой письменной работе по циклу занятий. Именно самостоятельной работе

следует отвести значительное место при развитии письменной речи в вузе. Деятельность же студента должна быть всегда четко мотивирована и целенаправлена.

Так как письменные задания, как правило, выполняются на основе различных устных заданий, то развивая письменную речь студентов-филологов, одновременно развиваем и их устную речь, что в целом приводит к повышению общей грамотности студентов.

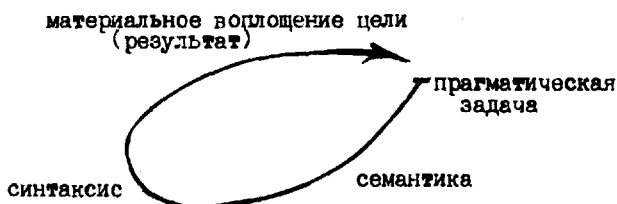
Литература

1. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Принцип активной коммуникативности. - РЯИШ, 1963, #1.
2. Успенский М.Б. Знания, умения и навыки в условиях обучения второму /русскому/ языку. В кн.: Русский язык в национальной школе. М.: Педагогика, 1977.
3. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969.
4. Талипова Р.Т. Развитие интереса студентов к русскому языку: Методическое пособие для преподавателя. Ташкент: Укитувчи, 1986.
5. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Высшая школа, 1986.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО
МАТЕРИАЛА В ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНО
ОРИЕНТИРОВАННОЙ ГРАММАТИКЕ
/прагматический аспект трактовки
категории времени/

Д.Р.Цискарашвили

На примере описания презентных форм русского глагола покажем, каким образом можно представить этот достаточно сложный для изучения раздел русской грамматики в русле разрабатываемой в советской методике функционально коммуниктивно ориентированной грамматики. Помимо семасиологического и ономасиологического подходов (реализация последнего подхода без предварительного семасиологического анализа в сущности невозможна) существенную роль в грамматике нового типа играет и прагматический подход, применяемый при анализе коммуникативного использования языковых средств с позиций выполнения языком социальных функций. Перед говорящим поставлена определенная прагматическая задача, реализации которой он добивается используя синтаксические и семантические средства (семантика понимается широко, как значения различных уровней). Более рельефно такой алгоритм может быть представлен следующей схемой:



Показать последовательность реализации такой прагматической задачи на материале данной статьи мы перед собой не ставим. Попытаемся на конкретном примере трактовки презент-

ных форм русского глагола рассмотреть их с точки зрения семасиологического подхода и с учетом их значения в коммуникации.

Почему рассматриваются именно презентные формы русского глагола? Мы считаем, что для изучающего русский язык эти формы сложны в силу своей особой полисемантической, базирующейся на том, что в ряде случаев в них на первый план выходят не временные, а иные значения, а также в силу того, что каждая из этих форм даже при кажущейся близости значений функционирует в типичных для нее контекстах и имеет собственное назначение в коммуникации.

Остановимся на существующей традиционной концепции представления времени в отечественной и зарубежной лингвистике и попытаемся переосмыслить данную трактовку грамматической категории с позиций коммуникативной (прагматической) грамматики, основанной на функциональном подходе к описанию языка. Грамматическая категория времени – это наиболее значимая категория глагола, и, возможно, самая универсальная категория по ее встречаемости в языках мира (то есть, средства для ее выражения кодифицированы во всех языках). Это касается и того, что нередко в языках, где лексическая и грамматическая функции соединяются в одной форме слова, глагол называют "ВРЕМЕННЫМ СЛОВОМ", например, в немецком – *Zeitwort* в польском – *Czasownik*, в шведском и норвежском *Tidsord* и т.д..

По мнению А.В.Исаченко /1960, с.423–426/ все видо-временные формы русского глагола составляют многоступенчатую систему бинарных оппозиций. Основной является оппозиция ПРОШЕДШЕЕ /НЕПРОШЕДШЕЕ ВРЕМЯ/.

Каждая из этих оппозиций рассматривается как привативная, т.е. содержащая маркированный член, который обладает

определенным семантическим признаком и немаркированный, который оставляет этот признак невыраженным. В прошедших временах выражается отнесенность к объективному прошлому, в "не-прошедших" такая отнесенность не выражена, поэтому второй член характеризуется чисто отрицательно.

В работах зарубежных лингвистов / J Forsyth 1970, с.358/ также наблюдается разделение на "NON - PRESENT", который считается сильным членом и "UNMARKED", немаркированный слабый член оппозиции.

T E N S E	A S P E K T	
UNMARKED	imperfektive РЕШАЮ	perfektive РЕШИУ
NON PRESENT	РЕШАЛ	РЕШИЛ

Концепция А.В.Бондарко /1967,1971/ дает возможность по-иному осмыслить понятие бинарной оппозиции. В своем исследовании А.В.Бондарко на основании анализа текстов художественной литературы создал некую типологию контекстов и выявил типы актуализаторов, которые указывают на наличие условий взаимодействия с видо-временными формами, определив границы сосуществования, взаимодействия различных типов значений. Для изучающих русский язык, вспомогательные средства, выделенные А.В.Бондарко, становятся ориентиром для распознавания значений, выраженных глаголом совместно с другими языковыми средствами; то есть, наличие определенных актуализаторов в тексте позволяет изучающему русский язык сознательно выбирать соответствующую форму глагола.

А.В.Бондарко предложил принципы типизации контекстов и, таким образом, обеспечил возможность анализа, модель которого может быть представлена условной схемой:

форма → актуализаторы → тип контекста

Система анализа, предложенная А.В.Бондарко предусматривает описание системы условий как релевантных для употребления определенной формы. Это дает нам возможность определить подход А.В.Бондарко как коммуникативный по сравнению с подходами его предшественников. Вместе с тем, в основе его подхода лежит та же идея маркированности/немаркированности.

Отметим, что для исследований, ориентированных на практические цели обучения русскому языку как неродному, логика анализа, предложенная А.В.Бондарко, представляет интерес не как способ доказательства этого конструируемого инвариантного значения (который обязателен в лингвистике для полной характеристики языковой системы и ее грамматических категорий), но как одна из возможностей реализации прагматических целей.

При ономаσιологическом подходе теория бинарных оппозиций получает иную интерпретацию, которая построена на уровне разделения значений, т.е. в термин "оппозиция" вносится содержательное наполнение. Хотя отметим, что в языке довольно трудно выявить более или менее важные значения и невозможно отдать предпочтение какому-либо значению, поскольку они равноправны. Например, акцентируя наше внимание на оппозиции времен, мы игнорируем тот факт, что какая-то форма наряду с временным значением, может актуализировать и другие характеристики, например, модальность или степень обобщенности действия. Но, как правило, при "традиционном" подходе такие характеристики рассматриваются в разных оппозициях: отдельно-модальность, отдельно - время.

Перейдем к рассмотрению общей модели категории времени. Дать какую-либо статическую модель этой категории невозможно.

но, т.к. все зависит от коммуниканта, который двигает плоскость ситуации по временной оси, произвольно определяя отношение между моментом речи с моментом события. Итак, существует процесс коммуникации, в котором составляющими компонентами являются собственно момент коммуникации и участники процесса коммуникации. Получается двойственная динамическая модель категории времени; двойственность ее проявляется в том, что она, с одной стороны субъективна (коммуникант произвольно выбирает соотношение между моментом коммуникации и моментом события), а с другой стороны, — объективна, т.к. всегда присутствует время событий.

Ориентация на временной оси вводит разделение времени на три плана: план прошедшего, план настоящего и план будущего. В основе такого деления лежит представление о так называемом "моменте речи", как объективной точке отсчета, во время которой говорящий продуцирует высказывание.

Исходя из положения о том, что событие может иметь только три возможные позиции, некоторые авторы указывают, что и времен, следовательно, должно быть только три. Но, как же быть со всем временным богатством западно-европейских языков, которое не имеет соответствия в славянских языках? По мнению К.Шнайдера во многих случаях одно или несколько из этих времен служит для выражения иных характеристик: "для выражения субъективного отношения говорящего к тому, к чему он релативирует, т.е. речь идет об субъективной категории аспекта". / *K. Schneider, 1977, с.159/*

Однако, считать такие времена аспектами /ретроспективными, интерспективными, проспективными не совсем верно, так как в первую очередь они обладают дейктическими характеристиками и, лишь во вторую (и не обязательно) — аспектуальными. / *E. Traughott, 1978, с.376/*

На наш взгляд, в западно-европейских языках речь идет о богатстве форм времени, но не о богатстве значений, т.к. любая языковая система достаточно мобильна, чтобы выразить любое значение. Вопрос лишь о различии в кодифицированных способах языкового значения. Языковая форма представляет собой стереотип "замороженный способ действия" и, для выражения временных характеристик говорящий "вытягивает" привычное построение. В одних случаях он оценивает, допустим, плюсквамперфект как форму, а в других как конструкцию. Но, в обоих случаях - это стереотип и разница заключается лишь в степени кодифицированности языкового средства: в тех языках, где есть парадигма-кодифицированность выше.

Временная триада обычно представляется следующим образом: графические обозначения I

\exists существует

t момент речи

ts время действия, ситуации

\times совпадение момента речи и ситуации.

$$\begin{aligned} \exists ts &\rightarrow t \\ t &\rightarrow \exists ts \\ \exists ts &\times t \end{aligned}$$

Перед нами система координат, где в качестве "нулевой" точки лежит момент говорения, произнесения сообщения. Все, что произошло до этого момента, мы определяем как прошедшее, все, что произойдет - как будущее. Но самое трудное определить в данной ситуации - что же такое настоящее время? Оно представляет собой некий рубеж, по одну сторону которого есть только прошедшее, по другую - только будущее и поэтому, само настоящее время приравнивается к минимальному отрезку времени, который стремится превратиться в точку. Таким образом, между будущим и прошедшим существует постоянная смена и, каждый момент будущего становится (после своей актуализации) моментом прошлого.

Формула $\exists ts \times t$ показывает, что любое презент-

ное действие состоит из двух фаз: реальной и ирреальной. Ирреальная фаза характеризует действие, переданное в высказывании, которое не стало еще действительностью.

Исходя строго из системы координат к настоящему времени можно отнести только настоящее время момента речи, т.е. такое действие, время совершения которого синхронно моменту сообщения. Рассматривая пример "Я вот Лоэнгрина здесь штудирю - объяснил Тютев, усаживая гостя на диван" А.В.Бондарко указывает на то, что в данном примере речь идет о занятии, которое фактически предшествовало приходу гостя и моменту речи, но его относят к настоящему, так как говорящий еще не успел осознать его как прошлое, еще не оторвался от него." /1971,67/ Мы со своей стороны подобные ситуации интерпретируем следующим образом:

Настоящее время неразрывно связано с процессом, течением времени. Говоря о прошедшем и будущем времени, мы "разрываем" это течение. Поэтому, прошедшее время может быть связано с фактом, так как все, что мы мыслим о прошедшем, мы мыслим как ограниченное каким-то прерывом /хотя и субъективным/ во временной непрерывности, то есть как законченное действие. Если человек в данный момент что-то делает, то такое действие можно охарактеризовать как неразрывный, непрерывный процесс. Казалось бы, что такой пример противоречит вышесказанному: /разговор по телефону/ "Что ты сейчас делаешь?" - "Полы мою." Однако, в данном случае непрерывный процесс дает название действию, т.е. приобретает смысл некоего обобщения, а форма настоящего времени выступает как средство актуализации обобщенного значения.

Рассмотрим еще один пример:

"Что ты сейчас делаешь?" - "Пишу статью"

Данный пример показывает как бы переходный момент к более вы-

сокой степени обобщенности действия.

Такое рассуждение, на наш взгляд, находит подтверждение в ряде западно-европейских языков, где имеются конструкции для передачи действия, находящегося в процессе осуществления. Подобные объяснения способствуют положительному переносу при формировании речевых умений студентов в подобных ситуациях.

Рассмотренному выше "собственно" настоящему времени противостоит настолько широкое употребление формы настоящего времени, что фактически, настоящее время, в отличие от четко выделенных будущего и прошедшего, можно считать атемпоральным, не имеющим никакого семантического эффекта. В системе значений настоящего времени выделим следующие основные моменты: во-первых, собственно презентным значением считается настоящее момента речи, на основании которого собственно и выделяются значения прошедшего и будущего времени; во-вторых, по отношению к этому значению определяются другие употребления формы настоящего времени: настоящее расширенное, транспозиция формы настоящего времени в план прошедшего и будущего.

Значения настоящего расширенного времени могут быть /при наличии специальных условий/ отождествлены с настоящим временем момента речи, либо включать его в себя. Рассмотрим два примера:

I. "ОН ВСТАЕТ В ШЕСТЬ ЧАСОВ" — настоящее узуальное.

Здесь речь идет о регулярно повторяющемся действии. Но можно представить такую ситуацию: сейчас шесть часов утра. Человек поднимается с постели и тогда мы говорим: Да, он действительно встает в шесть часов утра. То есть настоящее время постоянного действия отождествилось с настоящим момента речи. Обобщение данного факта /данного наблюдения/ и являет-

ся настоящим узувальным.

2. "ОНА ХОРОШО ПОЕТ" – настоящее потенциальное.

Такое употребление легко сводимо к настоящему времени момента речи. Для этого нужна лишь соответствующая ситуация. Например, если мы говорим о ком-то, что она хорошо поет, то эта фраза, сказанная в момент исполнения ею данного сольного номера может быть отнесена к настоящему времени момента речи.

Если настоящее момента речи для выражения своей актуальности не требует специальных ситуаций, то разные значения настоящего расширенного /в каких-то специальных позициях/ могут быть сведены к настоящему момента речи. Это же можно сказать и об употреблении настоящего времени в плане прошедшего и будущего, например:

"Поймите всю чудовищность положения. Завтра утром встречаю делегацию, днем вызывает министр. Послезавтра должен быть вне Москвы" /Ю. Трифонов "Старик", с. 102/

Проанализированный материал приводит к выводу, что фактически настоящее время представляет собой как бы некое атемпоральное время. И, если исходить из системы привативных оппозиций, то можно подтвердить существующий взгляд о том, что, если будущее и прошедшее времена как "непрезентные" являются сильными членами оппозиции, т.к. они маркированы прежде всего семантически, то настоящее время при всем богатстве его семантических транспозиций, представляет собой слабый член оппозиции, способный выразить любое значение, в том числе футуральное и претеритальное.

Показательно предложение Н.И. Некрасова о том, что "русский глагол не терпит форм временных и не имеет ни одной формы, которая бы показывала то или другое время" /1865, с. 121/; отметим, что мы имеем в виду, что форма, которую имеет русский глагол, это не только время.

Конечно, это крайность, ибо таким богатством могут обладать только форма настоящего времени. Но парадокс Н.И. Некрасова подтверждает, с одной стороны, существование категории времени в русском языке, а с другой, подчеркивает то особое положение, которое занимают глагольные формы (эти формы мы называем презентными временными формами) в системе времен русского глагола. Большинство исследователей придерживается именно рассмотренных выше точек зрения, считая описанный подход правомерным. Такой подход, при котором рассматриваются возможности данной формы передать определенное значение, является плодотворным и объясняющим многие явления. И многочисленные концепции, использующие этот подход, в своей основе более или менее функциональны, т.к. всегда наблюдается определенная связь с контекстом, с градацией значений; большее или меньшее указание на типично разговорные ситуации, т.е. на связь семантики значений с коммуникативной ситуацией.

Однако, если мы будем последовательны, то мы будем придерживаться следующей логики рассмотрения фактов:

С одной стороны, временная характеристика, приписываемая говорящим событию, может быть дана как фиксированность этого события, т.е. как ПЕРЕРЫВ НЕПЕРЕРЫВНОСТИ, а с другой, — как протяженность события во времени, следовательно, как ПРОЦЕСС с его количественными показателями /или неопределенный по отношению к количественным показателям/.

Если мы рассматриваем ФИКСИРОВАННОСТЬ /ЛОКАЛИЗОВАННОСТЬ/ действия в пространстве, то характеристики действия мы соотносим с расположением событий "ДО" или "ПОСЛЕ" субъективно выбранной точки отсчета. Очень часто такой точкой отсчета является момент коммуникации, хотя может быть выбрана и другая точка отсчета, находящаяся в отношениях соотнесенности

с моментом коммуникации /например, категория таксиса/.

Говоря о качественной характеристике протекания действия, мы можем выделить такие значения как **СТЕПЕНЬ ПРОТЯЖЕННОСТИ ДЕЙСТВИЯ ВО ВРЕМЕНИ**. В этом смысле можно говорить о действиях мгновенных /точечных/ и действиях длительных.

Последние можно рассматривать так:

1. **ОГРАНИЧЕННЫЕ С ДВУХ СТОРОН** /определенные в своей длительности/ "Ливонская война продолжалась двадцать пять лет".

2. **НЕОГРАНИЧЕННЫЕ** /неопределенные в своей длительности/ Действие может быть определено в своем начале, но не имеет детерминированного конца, либо наоборот. Но, так как время всегда должно быть охарактеризовано и **КАЧЕСТВЕННО** и **КОЛИЧЕСТВЕННО**, так как нет времени вне пространства, то оба вида характеристик реализуются в речи одновременно. Это значит, что мы соотносим действие с его локализованностью в какой-либо точке пространства /соотносительно с точкой отсчета/ и одновременно определяем действие как протяженное /длительное/ или краткое, пределы которого четко определены или неопределены для говорящего. В последнем случае говорящий либо не осведомлен об этих пределах, либо они для него нерелевантны.

Отметим, что отсутствие в ряде языков /например, в русском/ специальных средств для выражения "сплава" этих характеристик вовсе не означает, что эти характеристики отсутствуют в русском языке. Для их выражения используются иные способы, например, лексические детерминанты: "Работает Лариса вот уже десять лет в каком-то комбинате, каким-то инженером по реализации.../Ю.Трифонов "Предварительные итоги", с.261/. Возможно использование двух видов контекста: общего социального фона или контекста **совместного /интерферирующего/ межличностного опыта**. Например, диалог матери и сына:

"Те надоело уходить?" - "Нет, я иду в продуктовый магазин".
Участникам коммуникативного акта известно, где находится магазин.

Если протяженность действия не определена, то отсутствуют лексические детерминанты. Однако, это не значит, что действие не охарактеризовано: его характеристика скрыта в контексте совместного опыта межличностного общения, т.е. выступает как маргинальная. Отметим, что действие получает указанные характеристики, если психологическая установка говорящего направлена именно на необходимость выражения временных значений. Однако, для говорящего могут быть актуальны и другие значения.

С точки зрения идеи коммуникативности, в случаях, когда мы передаем информацию как факт /или информацию как намерение/, время может служить лишь более или менее определенной локализации информации в плане прошедшего /неопределенного, но свершившегося до момента речи/ или в плане будущего /неопределенного, но предстоящего после момента речи/, не говоря уже о настоящем, для которого связь с моментом речи не является единственно важной характеристикой. И только ограниченное число речевых ситуаций может быть связано с намерением говорящего выявить собственно временную характеристику, сделать ее доминирующей. Но, именно в таких случаях выражение временной характеристики не является "привилегией" собственно глагольной формы, а поддерживается другими языковыми средствами. На этом уровне обычно рассматриваются СЕМАНТИЧЕСКИЕ БЛОКИ.

Итак, если мы возьмем за правило разграничивать СОБСТВЕННО ВРЕМЯ с одной стороны, и такие характеристики как СТЕПЕНЬ ДЛИТЕЛЬНОСТИ /протяженности/, ДЕЙСТВИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ, АКТУАЛЬНОСТЬ ФАКТА ДЕЙСТВИЯ /градации по степени обоб-

ценности факта/от действия единичного через повторяющееся к закономерному/ - с другой стороны, то настоящее и будущее время не следует рассматривать как собственно время, но в рамках других значений, характеризующих действие с позиций установки говорящего.

Литература

1. А.В.Исаченко. Грамматический строй в сопоставлении со словацким. Морфология. 2-е издание. Братислава, Словацкая академия наук, т. I, 1960

2. Forsyth J. A Grammar of aspect Usage and meaning in the russian verb. Cambridge University press, 1970.

3. А.В.Бондарко. Вид и время русского глагола/значение и употребление) Пособие для студентов. М., Просвещение, 1971

4. Н.С.Поспелов. О двух рядах грамматических значений глагольных форм времени в современном русском языке. ВЯ №2, 1966, стр. 17-29

5. Н.И.Некрасов. О значении форм русского глагола. СПб 1865.

6. Schneider K. Aspekt i svenkan jämförda med tyska, danska och nederländska . Turku, 1977.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА
КОММУНИКАТИВНУЮ КОМПЕТЕНЦИЮ
СТУДЕНТОВ

А.А.Метса

Коммуникативная ориентация процесса обучения студентов-нефилологов русскому языку предполагает учет следующих основных требований:

- приближение содержания и методики обучения русскому языку к потребностям будущей профессиональной деятельности /О.Д.Митрофанова, В.Г.Костомаров, 1980; Г.Г.Городилова, 1983; Е.И.Мотина, 1986; О.А.Лаптева, 1986 и др./;

- ориентация на реальный уровень развития языковых способностей выпускников средних школ, складывающийся под воздействием управляемых /школа, уроки русского языка/ и неуправляемых факторов /речевая зона, возможность общаться на русском языке/- /М.Н.Вяттнев, 1985; К.П.Алликетс, 1985; Н.М.Шанский, 1987 и др./;

- учет в стратегии обучения механизма мотивационной активности учащихся /А.К.Маркова, 1983; М.Н.Вяттнев, 1985; В.Г.Костомаров, А.Мустайоки, В.Гроховски, 1986; А.А.Леонтьев, О.Утес, 1986 и др./;

Указанные требования реализуются во всех трех основных моделях обучения /А.А.Метса, 1980/, принятых как основные в Тартуском государственном университете, нацеленных на формирование у студентов коммуникативной компетенции в основных сферах общения, в первую очередь в сфере будущей профессиональной деятельности.

Для проверки уровня коммуникативной компетенции студентов до и после курса русского языка была проведена работа,

состоящая из десяти заданий. При составлении соблюдались следующие требования:

- максимальная близость установки работы к реальной ситуации общения;
- специфичность установки для профессионального общения данного контингента студентов;
- мотивированность установки работы;
- обобщенность, т.е. возможность естественного переноса сформированных на занятиях коммуникативных умений на близкие ситуации;
- охват в работе разных групп речевых действий /вопросительных, побудительных, экспрессивных и др./;

При составлении заданий учитывались как разные схемы коммуникации, так и социальные роли, в которых чаще всего приходится действовать специалисту того или иного профиля.

В качестве примера приводятся работы для студентов медицинского факультета:

Ситуации	Схема коммуникации
1. Вы случайно встретили своего бывшего пациента, которого давно не видели. Вы заметили, что его состояние ухудшилось. Опишите внешние симптомы болезни. Посоветуйтесь с коллегой относительно диагноза.	в р а ч - в р а ч
2. На утренней конференции в клинике Вы должны коротко охарактеризовать больного, который попал под машину: какие травмы он получил, степень их серьезности.	в р а ч - аудитория специалистов
3. Вам предложили выступить на проф-	

сованом собрании завода с беседой о профилактике простудных заболеваний. в р а ч - аудитория неспециалистов

Напишите тезисы сообщения.

4. Ваш больной нуждается в срочной операции, но он не может преодолеть страх. в р а ч - в р а ч

Проконсультируйтесь у специалиста по поводу мер психологического воздействия на больного.

5. К Вам на прием пришел больной с признаками гриппа. Выпишите рецепт и объясните больному действие лекарства. в р а ч - больной

6. Вы установили диагноз, при котором исключительно важно соблюдать диету. в р а ч - больной

Расскажите больному подробнее о диете.

7. Расскажите больному, который поступил в клинику с заболеванием желудка, в р а ч - больной

какие анализы ему нужно сдать, нужна ли консультация у других специалистов и у каких именно.

8. Дайте сестре распоряжения относительно наблюдения за тяжело больным. в р а ч - сестра

9. Согласитесь или не соглашайтесь со следующим высказыванием: "Легче стать врачом, чем быть врачом". Мотивируйте свою точку зрения в виде небольшой статьи в медицинскую газету. в р а ч - аудитория специалистов и неспециалистов

10. Попросите коллегу заменить Вас на дежурстве, поскольку Вы должны срочно уехать. Объясните причину отъезда. в р а ч - в р а ч

Так как сравнивались по методу Г.Шеффе¹ средние уровни коммуникативной компетенции студентов до и после курса русского языка, построенного по методической стратегии коммуниктивно ориентированных учебников, представлялось важным выявить значимость расхождений в средних уровнях коммуникативной компетенции студентов до и после курса русского языка.

Статистический анализ проверочных работ проводился по следующим признакам:

X_1 - оценка за реализацию коммуникативной установки
/все оценки в трехбалльной системе/

X_2 - оценка за лексику: вариативность, адекватность, насыщенность

X_3 - оценка за грамматическую правильность

X_4 - оценка за терминологию /наличие, отсутствие; до курса обучения не учитывалась/

X_5 - общая оценка коммуникативной компетенции /сумма оценок, поделенная на количество оценок/

X_6 - признак ограничения /1 - после курса русского языка
2 - до курса русского языка/

X_7 - признак специальности

Признаками $X_1 - X_5$ характеризуется уровень коммуникативной компетенции студентов. Результаты исследования приведены в таблице №1.

¹ Г.Шеффе. Дисперсионный анализ. М., 1980, с.84-92

Вычисления проводились в ВЦ ТГУ по программам, разработанным в ВЦ ТГУ.

Таблица 1

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ КУРСА
РУССКОГО ЯЗЫКА

Признак	Обозначение	До курса русского языка $X_6 = 2$	После курса русско- го яз. $X_6 = 1$	Среднее расхождение оценок ΔX
1. Оценка за реализацию установки	X_1	1,30	2,35	1,05*
2. Оценка за лексику	X_2	1,50	2,30	0,80*
3. Оценка за грамматическую правильность	X_3	1,90	2,10	0,20
4. Оценка за терминологию	X_4	-	1,50	-
5. Общая оценка коммуникативной компетенции	X_5	1,55	2,05	0,50*

* расхождение между средними уровнями коммуникативной компетенции стратегически значимое

Анализ исследования позволяет сделать следующие выводы: Статистически значимая разница в коммуникативных компетенциях до и после обучения русскому языку позволяет предположить, что из факторов, влияющих на формирование уровня коммуникативной компетенции по курсу русского языка можно особо выделить систему факторов, связанных с обучением в вузе.

Статистически значимая разница в средних оценках особенно прослеживается при общей оценке за коммуникативную компетенцию ($\Delta X_5 = 0,50^*$), также при ΔX_1 и ΔX_2 . Из этого вытекает, что результаты статистического анализа изученного контингента позволяют выделить факторы, формирующие уровень ком-

петенции в университете, самым определяющим из которых является выбор правильной стратегии обучения.

Коммуникативно ориентированная стратегия вузовского курса русского языка обеспечивает сравнительно высокий уровень формирования умений, значимых с точки зрения будущей профессиональной деятельности всех проверенных нами специальностей /См. X_5 до и после курса русского языка/.

Среднее расхождение общей оценки коммуникативной компетенции больше у тех студентов, которые обучаются по первой и третьей стратегиям.¹ Дальнейшего совершенствования требует модель обучения студентов физиков-химиков и математиков русскому языку. Это так называемая поисково-проблемная модель. Напрашивается вывод об увеличении роли устной коммуникации в стратегии обучения русскому языку физиков и химиков, а также с необходимости уточнения перечня интенций в профессионально-трудовой сфере химиков и физиков, уточнения грамматического концентра обучения.

Существенное расхождение между средними оценками за лексику (X_2) до и после курса русского языка $\Delta X_2 = 0,80^*$ указывает на то обстоятельство, что на формирование уровня коммуникативной компетенции по части лексики в вузе оказывает немалое влияние фактор обучения в вузе /аналогично X_1 и X_5 /

Владение терминологией выше у студентов-медиков. Это, видимо, объясняется ранней ориентацией указанного контингента студентов на будущую профессиональную деятельность.

Повышение грамматической компетенции весьма незначительное. Это можно объяснить сравнительной автономностью работы по совершенствованию грамматических навыков.

¹ А.Метса. Что дает анализ сфер? Журнал "Русский язык за рубежом. 1980, №6

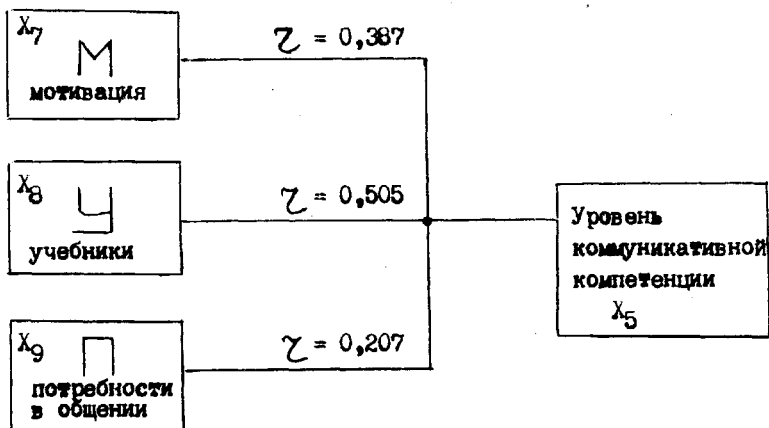
Результаты проверки показали, что необходимо создать дифференцированные курсы обучения разных контингентов студентов грамматике, курсы по совершенствованию умений студентов в практической стилистике.

Проверка коммуникативной компетенции дополнялась результатами опроса самих студентов. Одной из целей опроса было выявить роль управляемых и т.н. неуправляемых факторов в формировании коммуникативной компетенции в вузе. Мотивация X_7 и учет речевых потребностей студентов - X_9 в формировании коммуникативной компетенции учитывались уже при разработке стратегии обучения - X_8 . Однако, они имели и самостоятельную значимость при определении результативности стратегии. Такой вывод подтвердили результаты корреляционного анализа, проведенного по данным опроса и письменных работ студентов.

Результаты корреляционного анализа, представленные в виде схемы /см.рис. I/, характеризуют связи между факторами X_7, X_8, X_9 и уровнем коммуникативной компетенции.

Рисунок I

КОРРЕЛЯЦИОННЫЕ СВЯЗИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ



На уровень сформированности коммуникативной компетенции, кроме стратегии обучения, т.е. управляемого фактора, влияет и мотивация, реальные потребности в общении на русском языке /практикумы, проводимые на русском языке, практика в клинике, чтение специальной литературы, общение в общечитни и др./

Цикличность в организации учебной деятельности студентов, которая легла в основу концепции коммуникативно ориентированного обучения, позволяет максимально использовать личный опыт, коммуникативные потребности и познавательные интересы студентов и тем самым стимулировать и поддерживать мотивацию учения. последние мы рассматриваем как слабо или неуправляемые факторы формирования коммуникативной компетенции.

Отсюда возникает вывод о необходимости усиления интеграционных связей между разными формами учебной деятельности, между управляемыми и неуправляемыми факторами формирования коммуникативной компетенции студентов, между курсом русского языка и специальными дисциплинами.

На кафедре методики русского языка Тартуского университета была предпринята попытка выявить интеграционные связи курса русского языка с другими предметами, т.е. уточнить, перечень предметов, нуждающихся в "поддержке" русского языка или из-за неразработанности терминологии, отсутствия адекватной литературы на родном языке, или же из-за необходимости в снятии лексических трудностей и др.

Такие интеграционные связи могут быть следующими:

специальность студента	дисциплины, требующие интеграции с русским языком
математика	математический анализ, вычислительные машины и программирова-

	ние.
журналистика	история русской литературы, теория и практика журналистики
история	этнография
дефектология	психология, педагогика, введение в языкознание
эстонская филология	литература народов СССР, психология, педагогика
иностранная филология	введение в языкознание, методика преподавания иностранных языков, психология
юридический факультет	история государства и права
экономический факультет	экономическая география
медицинский факультет	биология, анатомия
химия	неорганическая химия
физкультура	история физкультуры и спорта, анатомия, спортивная метрология
геология	палеонтология, минералогия
биология	ботаника, зоология

Интеграция предполагает совершенствование системы творческой самостоятельной работы студентов как со стороны кафедры методики русского языка /составление студентами словариков, подготовка докладов, составление обзоров новинок, проведение научных конференций/, так и со стороны специальных кафедр /стимулирование чтения научной литературы на русском языке, работа с терминологией/.

Анализ факторов формирования коммуникативной компетенции показал, что управляемые факторы и в первую очередь занятия по практическому русскому языку, оказывают сильное

действие на слабый контингент студентов, в то время как неуправляемые факторы: чтение литературы, телепередачи, общение на русском языке - имеют сильную корреляционную связь с сильным контингентом. Отсюда вытекает, что сильный контингент студентов требует более дифференцированной методики самостоятельной работы, создания дифференцированных курсов и семинаров по русскому языку /по переводу, научному стилю, письменной речи и др./

Из факторов, характеризующих зону эстонско-русского речевого взаимодействия /зона, где студент родился, учился, живет сейчас/, наибольшую корреляционную связь с высоким уровнем коммуникативной компетенции имеет второй показатель, т.е. зона, где студент учился в общеобразовательной школе / $Z = 0,320$ /.

Речевая зона неоднозначно влияет на сформированность разных видов речевой деятельности. Самую высокую корреляционную связь речевая зона имеет с аудированием / $Z = 0,350$ /.

Речевая зона не имеет значимой корреляционной связи с грамматической правильностью речи.

В ы в о д ы

Проверка эффективности коммуникативно ориентированной стратегии

- позволила выявить факторы, влияющие на коммуникативную компетенцию;
- показала, что необходимо дальнейшее совершенствование всех трех моделей обучения русскому языку;
- установила необходимость расширения интеграционных связей курса русского языка со специальными дисциплинами;
- потребовала создания гибкой системы с лектуров и семинаров в рамках практического курса русского языка;
- выявила необходимость в совершенствовании системы учебных пособий с большим учетом задач индивидуализации обучения.

ОГЛАВЛЕНИЕ

А.А.Метса. Развитие концепции коммуникативно ориентированных учебников русского языка.....	3
Т.А.Казесалу. Принципы педагогической грамматики русского языка для эстонской школы.....	15
Л.П.Ткаченко. Отбор и организация текстов для учебных пособий по развитию речи на материале языка специальности.....	24
О.Л.Колодий, И.С.Костина. Урок учебника и аудиторное занятие в концепции коммуникативно-деятельностного обучения...	29
М.А.Мартынова. Активизация мыслительно-познавательной деятельности при формировании грамматических обобщений.....	44
Х.И.Хейтер. Об отборе и организации слов в русско-эстонском учебном словаре сельскохозяйственной лексики..	58
В.В.Курвиц, Э.И.Тамм. Учет профессиональной и научной направленности обучения при составлении учебного пособия по русскому языку для студентов технических специальностей вузов ЭССР.....	62
А.К.Родима. Наглядный учебный комплекс "Цветы вокруг нас - цветы для нас".....	66
Х.Ю.Виссак. Письменная речь на занятиях со студентами-филологами.....	74
Д.Р.Цискарашвили. Представление грамматического материала в функциональной коммуникативно ориентированной грамматике.....	83
А.А.Метса. Факторы, влияющие на коммуникативную компетенцию студентов.....	96

Ученые записки Тартуского государственного университета.
Выпуск 797.
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ
УЧЕБНИКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА.
Русский язык в вузе. XI.
На русском языке.
Тартуский государственный университет.
ЭССР, 202400, г.Тарту, ул.Оликооли, 18.
Ответственный редактор А. Метса.
Подписано к печати 11.01.1988.
МВ 00175.
Формат 60х90/16.
Бумага писчая.
Машинопись. Ротапринт.
Учетно-издательских листов 5,0. Печатных листов 6,75.
Тираж 400.
Заказ № 1022.
Цена 1 руб.
Типография ТГУ, ЭССР, 202400, г.Тарту, ул.Тийги, 78.