



МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ ЭССР  
ТАРТУСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Т Е З И С Ы  
ДОКЛАДОВ VII ЗОНАЛЬНОЙ  
КОНФЕРЕНЦИИ ПРИБАЛТИЙСКИХ  
РЕСПУБЛИК „УЧЕТ СПЕЦИАЛЬНОСТИ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
В НАЦИОНАЛЬНОМ ВУЗЕ“

10 - 14 мая 1983

ТАРТУ 1983

Министерство Высшего и среднего специального  
образования ЭССР

Тартуский государственный университет

**Т Е З И С Ы**  
**ДОКЛАДОВ VII ЗОНАЛЬНОЙ**  
**КОНФЕРЕНЦИИ ПРИБАЛТИЙСКИХ**  
**РЕСПУБЛИК „УЧЕТ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**  
**ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**  
**В НАЦИОНАЛЬНОМ ВУЗЕ”**

10 - 14 мая 1983

ТАРТУ 1983

KUSTUTATUD

*Arh.*

Tartu Riikliku Ülikooli

Raamatukogu

7941

**ПОВЫШЕНИЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО УРОВНЯ ПРЕПОДАВАТЕ-  
ЛЕЙ - ОСНОВНАЯ ЗАДАЧА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОВЕТА  
(из опыта работы УМС по русскому языку при Минвузе  
ЭССР)**

**А.А.Метса, К.П.Алликметс**

**Тартуский государственный университет**

Характерной особенностью сегодняшнего, тем более завтрашнего, вуза является расширение общественных начал в организации учебно-методической работы. Прочное место в этой работе занял Учебно-методический совет (УМС) по русскому языку, объединяющий в своем составе представителей всех вузов республики.

В своей работе УМС руководствуется, с одной стороны, директивными документами Минвуза СССР и ЭССР, а с другой - рекомендациями всесоюзных методических конференций и конгрессов МАПРЯЛ, которые являются своего рода вежой в развитии современной методической мысли.

Анализ деятельности УМС Эстонии позволяет выделить основные направления, которые реализовались в его работе. Такими направлениями в деятельности УМС Эстонии были:

- 1) координация учебно-методической деятельности в вузах республики согласно директивным документам Минвуза СССР и ЭССР;
- 2) разработка научно-методических основ преподавания;
- 3) подготовка учебных пособий;
- 4) повышение научно-методического уровня преподавателей;
- 5) обмен опытом работы внутри республики и за её пределами.

Одним из основных аспектов деятельности УМС Эстонии является повышение научно-методического уровня преподавателей русского языка, так как от этого во многом зависит качество и результативность учебного процесса. Работа по повышению научно-методического уровня преподавателей является исключительно важной по двум основным причинам: во-первых, в вузах Эстонии работает много молодых преподавателей, однако специ-

фика вузовской методики в высшей школе не изучается; во-вторых, повышение научно-методического уровня преподавателя способствует интенсификации его творческой активности, научного потенциала, формированию у него навыков научно-исследовательской работы.

Работа по повышению научно-методического уровня преподавателей русского языка прошла определенные этапы развития. На каждом этапе перед вузами ЭССР и базовой кафедрой ставились свои конкретные цели, в процессе решения которых повышался уровень подготовленности преподавателей русского языка.

Этапы	Деятельность УМС	Цель
I этап (1973-75 гг.)	Унификация единых требований к преподаванию русского языка в вузах Эстонии	Создание первоначальной программы преподавания русского языка для вузов Эстонии
II этап (1975-77 гг.)	Анализ стартового уровня и эффективности учебного процесса и учебной деятельности студентов	Выявление факторов мотивационной активности студентов с целью оптимизации процесса обучения
III этап (1978- до наст. времени)	Анализ речевых потребностей разных профессиональных групп людей	Создание концепции коммуникативно-направленного обучения, основанной на учете специфики профессиональной деятельности и цикличности занятий

Между отдельными этапами деятельности УМС существует преемственность как в плане содержания, так и в плане форм работы. В то же время каждый новый этап работы УМС - это качественно новый этап, ставящий перед преподавателями более трудные задачи. Решение их требует от каждого преподавателя повышения теоретического уровня и ознакомления с передовым опытом работы.

Далее остановимся на наиболее эффективных формах работы применительно к этапам.

До создания УМС в республике все вузы работали разрозненно, но-своему решали вопросы преподавания русского языка.

В частности, даже не было унифицировано количество часов. Поэтому на первом этапе работа УМС сводилась к выявлению условий преподавания русского языка в вузах республики, к поиску и распространению передового опыта, к созданию единой программы для вузов республики и налаживанию систематического повышения квалификации путем чтения лекций на собраниях УМС, а также к выявлению оптимального направления в работе УМС с целью координации усилий всех преподавателей вузов, направленных на улучшение состояния преподавания русского языка.

Формы работы на первом этапе были:

- рейды членов базовой кафедры в вузы республики;
- обмен лекторами между вузами республики;
- открытые занятия на базовой кафедре;
- проведение лекций для повышения теоретического уровня преподавателей;
- коллективные методические исследования с целью разработки методических рекомендаций для преподавания и составления первоначальной программы для вузов республики.

На этом этапе была подтверждена жизнеспособность УМС, необходимость в создании такого единого органа, способствующего повышению научно-методического уровня преподавателей и обеспечивающего эффективность учебного процесса.

Следующий этап уже потребовал постановки более сложных задач. Работа УМС на этом этапе была направлена на научный анализ эффективности учебного процесса, изучение факторов мотивационной активности студентов разных факультетов, создание единых календарных планов, реализующих коммуникативную направленность процесса обучения, массовое освоение технических средств обучения, привлечение ведущих специалистов **Москвы** к повышению квалификации преподавателей республики, расширение связей Учебно-методического совета по русскому языку с УМС других республик и других предметов.

В процессе решения задач этого этапа повышался научно-теоретический потенциал преподавателей. Появилась необходимость в изложении результатов своей работы в научно-методических изданиях. Значительно увеличилось как количество публикаций, так и количество авторов, в особенности на базовой кафедре, которая систематически издавала сборник научных ста-

тей "Русский язык в эстонской школе". В этот период преподаватели вузов принимали участие в Международных симпозиумах и конгрессах МАПРЯД: в Варшаве - 2 человека; симпозиум МАПРЯД в Таллине - 6 ч-к; IV конгресс МАПРЯД в Берлине - 6 ч-к; V - в Праге - 6 ч-к; симпозиум в Финляндии - 6 человек.

Основные формы работы этого этапа сводились к следующему:

- массовое исследование стартового уровня и прироста знаний;
- массовое исследование факторов мотивационной активности студентов;
- обмен опытом с другими УМС;
- проведение теоретических семинаров по актуальным вопросам методики;
- распространение опыта работы базовой кафедры в другие вузы через стажеров;
- коллективное обсуждение и практическая проверка проспекта Всесоюзной программы по русскому языку.

Итогом работы УМС на этом этапе явилось созревание потребности в создании единых учебных пособий с учетом специфики профессиональной деятельности специалистов разного профиля.

Это и явилось основным содержанием работы УМС на III этапе.

Постановления Совета Министров СССР, Минвуза СССР, Совета Министров ЭССР, Минвуза ЭССР по вопросам улучшения преподавания и изучения русского языка в союзных республиках явились основой для выработки перспективного плана важнейших мероприятий по выполнению поставленных задач.

Вся работа УМС позволила наметить обширный и реально выполнимый план разработки научно-теоретических основ преподавания русского языка в вузах Эстонии. Возросший научный потенциал преподавателей позволил создать авторские коллективы для составления учебных пособий по разным специальностям. На этом этапе была разработана концепция создания учебных пособий, в основу которой легли результаты исследования факторов мотивационной активности и сфер речевого общения специалистов разного профиля. Концепция исходит из того положения, что преподавание русского языка студентам-нефилологам

должно строиться с учетом коммуникативного содержания будущей профессиональной деятельности, с учетом общего и специфического для каждой профессиональной группы. Эта концепция реализуется в комплексе учебных пособий.

Центром учебного комплекса является единое учебное пособие, которое обеспечивает формирование навыков коммуникации в рамках общих сфер общения для всех специальностей. Единое учебное пособие дополняется пособиями по специальности, обеспечивающими формирование навыков общения в рамках профессионально-трудовой сферы коммуникации. Третий вид пособий имеет своей задачей корректировку грамматических навыков и умений, а также совершенствование навыков коммуникации и научного стиля перед окончанием университета.

Основными формами работы УМС на этом этапе были:

- теоретические семинары для преподавателей, входящих в авторские коллективы;
- анализ существующих концепций учебных пособий;
- периодическое заслушивание авторских коллективов на собраниях УМС;
- проведение межвузовских конференций по актуальным вопросам методики;
- апробирование циклов занятий нового учебного пособия и обсуждение результатов на собраниях УМС;
- показ методических возможностей реализации концепции на открытых занятиях;
- показ методических возможностей лингафонного кабинета при проведении занятий по новому пособию;
- обсуждение концепции с преподавателями иностранных языков ТГУ.

Вся деятельность УМС способствовала повышению научной активности преподавателей. Об этом свидетельствует количество публикаций преподавателей базовой кафедры. В 1978 году - 42 статьи, в 1979 - 44, в 1980/81 - 47 статей.

Расширился круг авторов и докладчиков по проблемам методики. В 1978/79 учебном году было прочитано 13 методических докладов, в 1979/80 - 30 и в 1980/81 - 23 доклада.

Уровень развития методической подготовки преподавателей значительно повысился. Об этом свидетельствует тот факт, что

из представленных на Берлинский конгресс МАПРЯИ тезисов было принято четыре, на У конгресс в Праге - 6, а в симпозиуме в Йюенсуу (Финляндия) участвовало 6 человек. В этом, безусловно, есть и заслуга УМС, который способствовал научно-методическому росту преподавателей.

В течение всего периода работы УМС выработались определенные принципы, которые больше всего оправдывают себя в работе с преподавателями, имеющими разную квалификацию, разный стаж работы, разную степень активности.

Эти принципы следующие:

1. Индивидуальный подход к преподавателям - принцип "от каждого по способностям" или "постепенное нарастание трудности задания".

Вначале преподавателям предлагаются небольшие посильные задания, которые выполняются в сотрудничестве с опытным преподавателем, затем задания усложняются, степень самостоятельности их постепенно повышается. Так, например, динамика выполненных по линии УМС поручений одного из преподавателей кафедры, способствующая повышению его научно-методического уровня, может быть представлена следующим образом:

- информация о новых учебных пособиях (март 1979 г.);
- ознакомление членов УМС с опытом работы по циклу "Эстония - мой край родной" из нового учебного пособия "Язык...Ситуации Общение...";
- подготовка практических материалов для семинара по техническим средствам обучения (сентябрь 1979);
- + участие в разработке проспекта учебного пособия для юристов (февраль 1980);
- + автор составленного учебного пособия для юристов (1981 г.).

Опытные, квалифицированные преподаватели, проработавшие несколько лет в вузе, составляют ядро УМС и активно участвуют в реализации принятых на УМС решений. Это такие преподаватели, как Э.Васильченко, Х.Хейтер, Т.Казесалу, О.Семенова, М.Ивко, А.Егорова, И.Кирпичникова. Их научный потенциал и опыт работы позволяет составлять реально выполнимые планы УМС, способствующие общему росту всех преподавателей вуза.

2. Расширение сферы деятельности УМС и привлечение к работе максимального количества преподавателей. Этот принцип

реализуется:

- путем проведения собраний УМС в разных вузах республики (в 1978 г., в 1980, 81 - в Таллинском педагогическом институте) При выездных собраниях члены УМС присутствуют на открытых занятиях, на собраниях, где, как правило, обсуждается работа данного вуза, присутствуют все преподаватели кафедры;
- путем проведения общих собраний преподавателей всех вузов для обсуждения директивных документов и концептуальных проблем (в феврале 1979 г. обсуждалось решение Минвуза СССР и ЭССР о повышении уровня преподавания русского языка в республике);
- путем проведения регулярных семинаров по актуальным вопросам методики. В 1979/80 учебном году проведено 2 двухдневных семинара: на первом выступило 6 человек, на втором - 13 человек), в 1980/81 учебном году был проведен двухдневный семинар по использованию технических средств. Приведенные цифры свидетельствуют о возросшей научно-методической активности преподавателей.

3. Постоянный контроль и оказание помощи вузам при реализации планов УМС, нацеленных на повышение качества преподавания и усвоения русского языка в вузах Эстонии. В 1979/80 учебном году проверялась реализация двух планов - "Плана важнейших мероприятий" и "Перспективного плана создания учебных пособий".

Проверка осуществлялась:

- путем представления письменных информации ректоратам вузов (февраль 1979 г.);
- заслушиванием сообщений заведующих кафедрами на собраниях УМС при выезде в данные вузы (апрель 1980 г. - Таллинский педагогический институт);
- постановкой председателем УМС вопросов перед Минвузом ЭССР об оказании помощи вузам (создание новых кафедр, проблемных лабораторий, увеличение числа преподавателей в целях приведения в соответствие с нормами нагрузки преподавателей и улучшения условий их научно-методической подготовки). По нашему предложению принято решение об организации кафедр русского языка в Таллинском политехническом институте и Эстонской сельскохозяйственной академии.

4. Максимальное разнообразие форм работы, способствующих стимулированию интереса к работе УМС и тем самым повышению методического уровня преподавателей вузов.

В своей деятельности УМС использует следующие формы работы, которые наиболее себя оправдали:

- информация о новых учебных пособиях;
- отчеты о загранкомандировках;
- общие методические разработки цикла уроков;
- посещение открытых занятий с последующим обменом опытом работы;
- поездки в передовые вузы страны с целью обмена методическим опытом работы;
- приглашение лекторов из вузов Москвы для проведения научных консультаций и чтения лекций;
- проведение семинаров и общих занятий;
- обсуждение результатов проведенных экспериментов;
- обсуждение рецензий на учебные пособия;
- организация конференций и др.

В ближайшие годы перед УМС республики стоят следующие задачи:

- полная реализация перспективных планов работы;
- повышение научно-методического потенциала всех кафедр вузов и увеличение числа кандидатов наук;
- установление проблематики для проблемных лабораторий и кооперирование их работы с исследованиями лабораторий других вузов и научно-исследовательских институтов;
- налаживание тесных научных контактов с ведущими вузами Москвы, Ленинграда и других союзных республик;
- согласование тематики работы проблемных лабораторий с АН ЭССР и Минвузом ЭССР;
- проведение совместных собраний с УМС других союзных республик (в марте 1983 г. - с УМС Литвы).

Как видно, круг вопросов, обсуждаемых на УМС, обширен, поэтому эффективность и качество его работы во многом зависят от привлечения всех преподавателей к активной работе.

# СООТНОШЕНИЕ РАЗНЫХ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ФОРМ КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУС- СКОМУ ЯЗЫКУ

## СООТНОШЕНИЕ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЦИОНАЛЬНОМ ВУЗЕ

Т.С.Алиева

НИИ национальных школ МП РСФСР

1. В последние годы внимание лингвистов, психологов и методистов все больше привлекает вопрос о взаимодействии устной и письменной речи как двух форм коммуникации, превращаясь в одну из центральных проблем современной теории и практики обучения. Но в настоящее время в методике существуют различные точки зрения на обучение устной и письменной речи. Одни методисты, считая обе формы речи обособленными, замкнутыми системами, между которыми существует барьер, высказываются не только за разобщенное обучение устной речи и письму, но и за использование при этом разного языкового материала. Представители структурного языкознания полностью исключают письменную речь из процесса обучения, полагая, что обучение на устной основе автоматически решит проблему обучения письму. Третья точка зрения заключается в том, что в основу обучения положено чтение как база развития всех остальных навыков и умений. И, наконец, большинство и зарубежных методистов стоят на позиции взаимосвязанного обучения устной и письменной речи. К сожалению, они делают из справедливой точки зрения разные выводы: одни предлагают обучать обеим формам речи последовательно с определенными интервалами, другие - параллельно и одновременно.

2. Развитие методики преподавания языков /русского и иностранных/ шло главным образом под знаком выдвигания на первое место в качестве цели обучения овладение устной речью и толь-

ко на основе слушания и говорения обучать письменной речи. Считая в принципе данное утверждение правильным, трудно согласиться с тем, что устная речь всегда должна занимать ведущую роль в учебном процессе. Принцип абсолютного примата устной речи привел к определенной недооценке роли письменной коммуникации, хотя, как известно, большинство информации передается и принимается именно через нее.

Таким образом, признавая важность всех форм речевой деятельности, мы разделяем мнение методистов, считающих, что при изучении русского языка как неродного устная речь постепенно уступает место письменной речи.

3. Условия обучения практическому курсу русского языка в национальных группах педвузов накладывают определенные ограничения на объем обучения устной речи, а удельный вес письменной речи постепенно увеличивается. Такая склонность в вузе к пользованию больше письменной речью, чем устной, объясняется тем, что при ее помощи фиксируются не только мысли пишущего, но и мысли, воспринятые при слушании или чтении. Кроме того, увеличение количества письменных работ в вузе объясняется тем, что важнейшей целью обучения студентов является умение пользоваться литературой по специальности. Практика показывает, что владение устной речью не может гарантировать понимание научных текстов, которые и по лексическому составу и по более сложной грамматической структуре ближе к письменной речи.

4. Придерживаясь мнения об относительной эффективности письменных упражнений по сравнению с устными, мы считаем, что вряд ли нужно и можно устанавливать определенные количественные соотношения между устными и письменными упражнениями, т.к. будут сказываться различные факторы, обуславливающие удельный вес той и другой формы в тех или иных конкретных условиях /различия между стартовым уровнем студентов, этапами обучения, между языком обучения и русским и т.д./

## ГАЗЕТНЫЙ ТЕКСТ В СИСТЕМЕ КОМПЛЕКСНОГО РАЗВИТИЯ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ

К.Алликетс, Г.Гроздова

Тартуский государственный университет

1. Одним из важнейших факторов, способствующих интенсификации учебного процесса, является использование изучаемого языка в интересах будущей профессиональной деятельности студентов.

Газетный текст на занятиях по русскому языку со студентами отделения журналистики выступает движущим стимулом при изучении языка, ибо здесь налицо совпадение профессиональной направленности и учебного материала.

2. Методические цели работы над текстами газет сводятся к следующему:

- а/ расширение активного и пассивного словаря студентов, овладение грамматическими конструкциями, характерными для газетно-публицистического стиля;
- б/ совершенствование навыков ознакомительного и изучающего чтения;
- в/ развитие навыков устной речи в монологической и диалогической форме;
- г/ активизация аудитивных навыков;
- д/ закрепление навыков письменной речи /составление планов, аннотаций, рецензий и т.д./;
- е/ обучение переводу.

3. Комплексному развитию умений и навыков по всем видам речевой деятельности способствуют упражнения, имитирующие условия естественной коммуникации, отвечающие требованиям ситуативной обусловленности, стимулирующие неподготовленную речь.

4. В качестве примера в докладе приводится разработка цикла занятий по теме "День начинается с газеты". Основные положения таковы:

- а/ методическая целесообразность эксплицитного представления коммуникативных целей цикла;
- б/ значение и общее содержание каждого отдельного занятия в цикле;
- в/ общность тематики цикла и решение на каждом отдельном занятии одной или нескольких проблем, относящихся к теме, спо-

состоят в усвоении лексического материала и сформированности определенных речевых действий;

г/ наполнение конструкций лексическим материалом, наиболее употребительным для газетно-публицистического стиля, позволяет выработать у студентов чувство стиля;

д/ усвоение материала в условно-речевых упражнениях, дотекстовых и послетекстовых заданиях, требующих сравнения, анализа, выделения основной проблемы, раскрытия проблемы, доказательства и т.д., нацелено на выход в неподготовленную речь;

е/ реализация итоговой коммуникативной задачи цикла занятий /"Привлечь внимание общественности к проблеме "Какую роль может сыграть журналист в деле предотвращения войны?" и показать общественную функцию журналиста"/ имеет характер мотивированности, проявляющийся в воздействии говорящего на слушающего;

ж/ тест для проверки коммуникативной компетенции сигнализирует об уровне сформированности умений и навыков по видам речевой деятельности.

## КОМПЛЕКСНЫЙ ХАРАКТЕР ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ

Л.С.Байкова

Таллинский педагогический институт

I. Речевая деятельность представляет собой целостную социальную категорию, являющуюся одной из важных разновидностей социальной деятельности человека. Согласно марксистско-ленинскому учению о деятельности, речевая деятельность, как и её виды, мотивирована экстралингвистическими факторами - реальными жизненными потребностями её участников - и предполагает их деятельностное взаимодействие /1/. Н.И.Жинкин отмечает, что основными звеньями механизма речи является "прием и выдача" информации, взаимная регулировка которых обеспечивает процесс общения /2/. Для обучения видам речевой деятельности нерусских правомерно также ввести этап переработки принятой информации /прием-переработка-передача/. Целе-направленный процесс поэтапной переработки принятой информации создает условия для выявления соотношения видов речевой деятельности, для последовательного обучения тому виду рече-

вой деятельности, который является ведущим в реализации той или иной экстралингвистической цели.

2. Каждый вид речевой деятельности имеет трехчастную структуру, реализуемую в линейной последовательности: через мотивационно-побудительную, аналитико-синтетическую и исполнительно-реализующую части /3/. Исследования показывают, что для реализации экстралингвистических, жизненно важных для обучаемого целей, т.е. для приобретения им умений общаться, ему необходимо владеть как минимум двумя видами речевой деятельности. По данным исследования Г.Г.Городиловой, говорение на основе коммуникативного чтения является самостоятельной речевой деятельностью /4/. Наши наблюдения также показывают, что для приобретения нерусскими того или иного коммуникативного умения необходимо предварительное восприятие информации, при этом в эстонской аудитории психологически более оправдано восприятие графического текста /чтение/, хотя при овладении теоретическими дисциплинами имеет место, естественно, предварительное восприятие звуковых текстов /лекций/ наряду с восприятием графических текстов /литература по специальности и др./. Учитывая сказанное, мы рассматриваем коммуникативный акт как комплементарные звенья предварительного чтения и последующего говорения /письма/, а также предварительного слушания и последующего говорения /письма/.

3. Учет реальных потребностей и сфер общения студентов - будущих учителей русского языка в эстонской школе - послужил основанием для отбора минимума актуальных экстралингвистических целей, которые реализуются студентами-филологами I курса в целостные высказывания с помощью взаимообусловленных видов речевой деятельности. Взаимосвязь отобранных целевых установок с определенными видами речевой деятельности и сферами общения студентов-филологов /функциональными стилями/ можно продемонстрировать в развернутой таблице, основные компоненты которой расположены следующим образом:

Семестр	Минимум об- щих целевых установок для овладе- ния коммуни- кативным умением	Результаты реализации общих целе- вых устано- вок /комму- никативные умения/	Виды рече- вой деятель- ности	Источники информации для реали- зации целе- установок соответст- венно сфе- рам общения
I	2	3	4	5

Таблица показывает, что обучение видам речевой деятельности дифференцируется в соответствии с основными сферами общения студента-русиста педвуза /функциональными стилями/. На- пример, в рамках публицистического стиля на профессиональные темы актуальным является, как показывает наше опытное обуче- ние, говорение на базе предварительного восприятия графическо- го текста /чтения/ в форме устного выступления перед конкрет- ным адресатом, а также говорение в форме беседы-дискуссии, связанное с проблемами выбора профессии и, в частности, с от- ношением к профессии учителя русского языка. С текстами на- учного стиля студенты-филологи национальных групп соприкаса- ются с первых дней обучения в педвузе, слушая лекции и гото- вясь к семинарам, коллоквиумам. Поэтому одним из актуальных видов речевой деятельности в научной сфере общения является письмо, в частности, его разновидности, принятые в вузе: кон- спект и реферат. Обучение умениям составлять конспекты и ре- фераты научных произведений представляет собой сложный умст- венный процесс, в котором происходит поэтапная реализация об- щей целевой установки в завершающее письменное высказывание. Таким образом, реализация каждой общей целевой установки свя- зана с овладением одним из рецептивных видов речевой деятель- ности /чтением или слушанием/ и одним из продуктивных видов речевой деятельности /говорением или письмом/, что свидетель- ствует о том, что обучение нерусских видам речевой деятель- ности на русском языке имеет комплексный характер.

I Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977, с.189-205.

- 2 Линкин Н.И. Механизмы речи. М., 1956, с.348.  
3 Зинья И.А. Психология слушания и говорения. М., 1973, с.10  
4 Городилова Г.Г. Обучение речи и технические средства. М., 1979, с.102.

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИХ РАЗВИТИИ В КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ

А.А.Давидянц

Таллинский педагогический институт

1. Одно из основных дидактических требований современной педагогики - комплексное развитие определяющих учебный предмет навыков и умений. Соответственно, в методике обучения русскому языку в национальной школе речь идет о комплексном развитии видов речевой деятельности.

Комплексное развитие видов речевой деятельности предполагает их взаимосвязь в учебном процессе. Однако взаимосвязь эта как понимается, так и осуществляется различно и зависит от методической системы обучения, лежащей в основе процесса обучения русскому языку. Характер взаимосвязи видов речевой деятельности при их развитии определяется целями и задачами обучения.

2. В коммуникативно ориентированном обучении учебная цель формулируется как формирование навыков и умений речевого общения в конкретных ситуациях общения /1/. Данные навыки и умения включают в себя и способность обучаемого воспринимать и порождать речевые произведения, содержащие определенную информацию и соответствующие нормативному русскому языку. Вышесказанное предполагает необходимость развивать виды речевой деятельности, направленные на восприятие информации во взаимной связи с видами речевой деятельности, направленными на порождение информации /2/.

3. Определение характера взаимосвязи видов речевой деятельности связано с установлением специфики каждого из них. Эта специфика выводится не только из психофизиологических характеристик каждого вида, но и согласно той функции, которую выполняет каждый вид в процессе речевого общения - являться средством формирования и оформления мысли. В учебном процессе виды речевой деятельности перестают быть самоцелью обуче-

ник.

Специфика каждого вида речевой деятельности определяется:

- а/ спецификой взаимодействия между партнерами по общению;
- б/ разнородностью форм и соответствующих им структур продуктов речи как результатов речевого общения.

Сама взаимосвязь видов речевой деятельности в процессе их развития задается целями обучения, зафиксированными в программе и спецификой развиваемых в учебных ситуациях доминантных видов речевой деятельности для данного этапа обучения.

4. Характер взаимосвязи видов речевой деятельности апробируется в опытном обучении в техникумах Эстонской ССР с октября 1982 года. Конкретизация теоретических положений в опытном обучении, их анализ и последующее внедрение общих для вузовской практики и практики средней специальной школы положений, на наш взгляд, позволит повысить эффективность развития видов речевой деятельности при обучении русскому языку студентов непрофилирующих отделений.

<sup>1</sup> Коршунова Я.Б. Методические основы отбора тематической лексики для обучения иностранцев русскому языку. АКД- М., 1978.

<sup>2</sup> Роовет Э.И. Проблема структуры и типологии уроков.- Русский язык и литература в узбекской школе.- 1976, № 4.

#### ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГУ НА МАТЕРИАЛЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ / ЗАВЕРШАЮЩИЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ /

С.Н. Заикина

Тартуский государственный университет

В.И. Трифонова

Кубанский государственный университет

На завершающем этапе обучения выделяются "определенные функциональные типы диалога :обмен впечатлениями, спор, выяснение сведений" /Е.И.Пассов/ в форме участия в дискуссиях, встречах со специалистами.

Для ведения диалога на профессиональную тему требуется умение привлекать и удерживать внимание аудитории, эрудиция и готовность памяти, знание этикета ведения спора / одного

из видов речевого этикета/, умение оперировать определенными языковыми средствами, коммуникативная компетентность.

На начальном этапе обучения языку специальности на физическом факультете предпочтение отдается тематическим диалогам, составленным на материале курса физики. Например:

I. раздел "Механика" включает в себя диалоги по следующим темам: "Скорость", "Ускорение", "Сила", "Масса", "Энергия", "Мощность".

2. раздел "Колебания и волны": "Равновесие", "Простые колебания", "Сила и потенциальная энергия при колебаниях", "Резонанс", "Волны", "Поперечные, продольные волны".

Микродиалоги, в основе которых лежат вопросы типа "что есть что", "что называется чем", "что служит для чего", представляют собой учебные ситуации, в которых закрепляется специально отобранный лексико-грамматический материал научного стиля речи. Важное значение на начальном этапе обучения языку специальности отводится формированию навыков по свертыванию и развертыванию информации, установлению логических связей между частями высказывания. Формирование этих навыков, например, при обучении конспектированию, готовит студентов к ведению дискуссий, споров на завершающем этапе обучения.

Диалог по специальности на завершающем этапе обучения представляет собой более высокий уровень речевой деятельности, предполагающий не только умение точно сформулировать вопрос, подать реплику, но и умение увидеть противоречие, нелогичность в высказываниях собеседника, аргументированно высказать свою точку зрения и при оценке полученной информации установить ее связь с различными аспектами обсуждаемой проблемы.

Таким образом, диалог на завершающем этапе - это развернутый диалог, макродиалог в отличие от микродиалога, характерного для начального этапа обучения.

На завершающем этапе обучения студентов-физиков предлагаются для обсуждения проблемы по следующим темам:

I. Теория относительности Эйнштейна /из цикла "Физические теории XX века"/:

- закон взаимосвязи массы и энергии;
- отличие классической механики от релятивистской;

области применения каждой из наук;

- переверот в представлении о пространстве и времени;
- парадокс близнецов;
- новейшее сегодня станет классическим завтра.

## 2. Биологическая и техническая акустика:

- акустические свойства речевого аппарата;
- секреты голоса;
- устройства для анализа речи;
- автоматическое распознавание речи;
- говорящие машины;
- шум; обесшумливание и изоляция звука;
- многоразумное будущее.

Проведению диалога предшествует большая подготовительная работа над серией текстов научного и научно-популярного характера, различающихся по стилю и типу /описание, повествование, рассуждение/, из которых обучающийся должен извлечь основную информацию, выделить проблемные, дискуссионные вопросы. Дискуссия строится вокруг "проблемных" вопросов, не допускающих повторения композиции текста, зато требующих рассуждения, оценки и привлечения дополнительной информации, в том числе и в виде перевода с родного языка студента.

В этом случае становится особенно очевидной необходимость сочетания образовательных учебных задач с расширением общего кругозора студента, формированием его мировоззрения. Этим же объясняется постепенное увеличение как объема текста, так и количества и сложности обсуждаемых проблем.

Важнейшая часть диалога - первое высказывание, обращенное к собеседнику /или собеседникам/. Речевое общение начинается, в основном, с сообщения, в котором передается информация по обсуждаемой проблеме, либо с вопроса, в котором запрашивается определенная информация /"Что вы знаете о...?" "Слышали ли вы о...?" и т.д./, либо с побуждения к действию собеседника /"Расскажите...", "Объясните..."/.

На дальнейшее развертывание диалога влияет целый ряд факторов. При речевом общении собеседников точка зрения по обсуждаемой проблеме может совпадать или не совпадать, или вообще может не быть своей развернутой точки зрения. Высокий уровень диалогизации возникает, если собеседники имеют свою

собственную точку зрения, неизвестную остальным участникам дискуссии. Именно в этом случае начинается выяснение, уточнение, вопросы, объяснение /Г.М.Кучинский/.

При обучении диалогу на завершающем этапе обучаемые приобщаются к реальным условиям общения, учатся свободно пользоваться русским языком.

## СООТНОШЕНИЕ АУДИРОВАНИЯ С ДРУГИМИ ВИДАМИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНО-НАУЧНОЙ СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Л.П.Клубукова

Московский государственный университет

1. Система сфер деятельности студентов /социально-культурная, общественно-политическая, социально-бытовая и др./ и место в этой системе учебно-научной сферы. Выделение в учебно-научной сфере 13 подсфер, или видов деятельности. Выявление коммуникативных потребностей, возникающих у студентов национальных вузов в данных подсферах.

2. Методика исследования предполагает: а/определение по подсферам дидактических задач, выполнение которых обеспечивает успешное функционирование студентов в вышеуказанных подсферах; б/ обобщение и систематизацию выявленных навыков и умений.

Основа обобщения - виды речевой деятельности; цель обобщения - наглядно показать, в каких подсферах и на каких этапах обучения может подготавливаться формирование того или иного навыка; результаты обобщения дают новый материал, подтверждающий теснейшую связь различных видов речевой деятельности, из чего вытекает абсолютная необходимость комплексного обучения.

3. Рассмотрим примеры, подтверждающие "несамостоятельность" рецептивных видов речевой деятельности в учебно-научной сфере деятельности студентов. Было выделено девять ситуаций, когда в процессе работы на практическом занятии по специальности студентам необходимы навыки рецептивных видов речевой деятельности, и все девять представлены не в чистом виде, а выступают в комплексе с другими видами речевой деятельности - продуктивными. Так, в пяти случаях сразу же после восприятия на слух некоторой информации требуются навыки го-

ворения, в двух - письма. Возможны также и более сложные комплексы, своеобразные "цепочки" из навыков в различных видах речевой деятельности.

Таким образом, необходимость комплексного обучения всем четырем видам деятельности диктуется коммуникативными потребностями студентов, которые практически никогда в учебно-научной сфере деятельности не заканчивают работу с полученным материалом на уровне рецепции.

4. Описание круга коммуникативных потребностей студентов, связанного с аудированием монологической и диалогической речи в учебно-научной сфере их деятельности. Выявление набора различных целеустановок слушающего. Соотношение аудирования и других видов речевой деятельности в зависимости от характера целеустановки слушающего. Необходимость отражения полученных результатов в системе заданий, формулируемых при обучении аудированию.

Предлагаемая презентация языкового материала, основанная на анализе коммуникативных потребностей студентов, - эффективна и вызывает значительное повышение мотивации обучения.

## ФОРМЫ И ВИДЫ КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

А.В.Королькова

Ленинградский педагогический институт

1. Коммуникативная направленность обучения русскому языку диктует необходимость установления определенных требований к организации учебного процесса, форм и видов контроля сформированности речевых навыков и умений в процессе обучения.

В первую очередь следует признать необходимым установление единого речевого режима на факультете, курсе, в группе.

2. Можно говорить о 4 основных фазах контроля с их специфическим проявлением. 1 фаза /презентирующая/ выявляется в контроле за организацией самостоятельной работы во всех звеньях учебного процесса; 2 фаза /перцептивная/ и 3 фаза /пропедевтическая/ предполагает фиксацию "рабочего" процесса обучающихся и контроль за самостоятельной работой; 4 фаза /финальная/ выявляет сформированность речевых навыков и умений /в соответствии с учебной программой/ в конце обучения. Все

фазы находятся во взаимосвязи и взаимодействии.

3. Первая фаза контроля выявляется при проведении всех видов учебной работы: лекций, практических, лабораторных и спецсеминарских занятий, спецкурсов, при организации курсовых и дипломных работ, в организации внеучебной работы учащихся. В этой фазе контроль проявляется имплицитно.

4. Наиболее конструктивными являются 2 и 3 фазы. Их реализация особенно очевидна в практическом курсе русского языка, где эффективно осуществляется контроль за формированием речевых навыков и умений, осуществляется контроль за самостоятельной работой /аудиторной и домашней/. Это находит отражение в проведении опроса и комментированного опроса /с включением устных комментариев, дополнений участников занятий/, в создании учебных проблемных ситуаций. Большую роль играет выполнение под контролем преподавателя различных видов традиционных заданий и творческих: проведение диалогов, бесед, диспутов, споров; проведение анализа вузовских и школьных учебных пособий /теоретического материала и упражнений/, проведение различных видов разборов /фонетического, орфоэпического, графического, морфемного, словообразовательного, грамматического, лексического/; составление учащимися аннотаций, библиографии по темам, составление дидактического материала /картотеки студента/, словарей-минимумов, схем, таблиц, упражнений; проведение работы со словарем, книгами для чтения; анализ статей журналов "РЯШ", "РЯНШ" и др., работа над различными текстами, рекомендованными обучающимся или составленными ими. Наиболее существенным является контроль за выполнением системы упражнений, призванных развивать устную и письменную речь обучающихся /специальных, речевых, интонационных, коррекционных, продуктивно творческих, устных с минимизированным количеством лексических единиц, лексико-грамматических, фоноупражнений, упражнений на чтение вслух, на трансформацию, на развитие диалогической и монологической речи и т.д. На занятиях существенна коррекция навыков. Контроль может осуществляться методом анкетирования, ведением лексической статистики, применением тестов. Актуально проведение комментированных диктантов, изложений, контрольных работ с последующим анализом. Необходимо проведение индивидуальных и групповых консуль-

таций, предполагающих внимание к личностным особенностям обучающихся. Существенна работа с "отрицательным" материалом / решение проблемы лингвистического и глоттодидактического анализа речевых ошибок/. Работа должна проводиться на доступном для обучающихся лингвистическом материале и с учетом их интенций.

5. 4 фаза контроля осуществляется при проведении зачетов, экзаменов, при защите курсовых и дипломных работ.

Разнообразны формы и виды контроля за внеучебной работой обучающихся.

6. Контроль может выявляться в разных формах с учетом количественного состава /индивидуализированный и групповой/, периодичности /по циклам, годам обучения/, уровней структуры языка /по фонетике, словообразованию, грамматике, лексике/, видов работы /письмо, аудирование, чтение, говорение/, "объекта" /устная речь, письменная/, в зависимости от характера рекомендованной литературы /основная, дополнительная; теоретическая, для чтения/, ориентации на время выполнения работы /домашние и аудиторные виды работы/ и т.д. Главное для преподавателя - пристальное внимание к выработке речевых навыков и умений обучающегося на разных этапах обучения русскому языку.

## СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ СОПОСТАВЛЕНИЯ РУССКОГО И РОДНОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

А.А.Леонтьев

Институт русского языка им.А.С.Пушкина

Проблема учета русского языка /опоры на родной язык / является одной из важнейших нерешенных проблем методики обучения русскому языку нерусских. До сих пор ее решение шло по одному из следующих направлений.

1. Сопоставление речевых навыков русского и родного языков и дифференцированная презентация русского языкового материала носителям того или иного родного в зависимости от степени их совпадения. В этом плане традиционно выделяются 3 типа соотношения навыков родной и русской речи, соответствующие их переносу, переносу с коррекцией и формированию их заново /1/. Основная задача, решаемая при таком подходе, -

предупреждение интерференции навыков; она особенно остро стоит на начальном этапе. Сопоставление в данном случае совершенно не обязательно предполагает сознательную конфронтацию систем родного и русского языков в психике самих студентов.

2. Сопоставление языковых систем русского и родного языков, требующее осознания студентами и наиболее типичное для продвинутых этапов обучения, особенно в филологических вузах. Однако за немногочисленными исключениями /см.напр./2/ и другие работы этого автора/ такое сопоставление осуществляется на уровне формальных парадигм и не затрагивает содержательно-грамматической стороны изучаемого /русского/ языка.

3. Наиболее частый случай - окказиональная опора на родной язык в целях первичной семантизации лексических единиц /обычно/ или целых высказываний /например, в первом цикле интенсивного обучения иностранному языку/, а также использование родного языка для формулировки учебных заданий /например, при подаче упражнений/ и сообщения необходимой информации о явлениях русского языка. Этот случай типичен для начального этапа.

Если в первом и третьем случаях опора на родной язык вообще не предполагает ни систематизации, ни осознания студентами, то во втором такая сознательная систематизация обычно происходит в отрыве от реальных коммуникативных задач и потребностей. Поэтому очередной методической и лингводидактической задачей является разработка такой методики сопоставления родного и русского языков, которая соответствовала бы подходу к языку с точки зрения функциональной грамматики/активной грамматики, или грамматики "от содержания к форме"/. Подобная методика, очевидно, требует иного /содержательно ориентированного/ описания системы русского языка.

Такое описание должно опираться на следующие принципы.

А. Принцип комплексности на всех уровнях анализа /от высказывания до словообразовательной модели/ безотносительно к уровню системы языка /например, коммуникативный тип выражается в русском языке и лексически, и морфосинтаксически, и порядком слов, и интонацией; все эти способы должны рассматриваться в единой системе/.

Б. Принцип целостности /С.И.Бернштейн/, т.е. необходи-  
мость идти "сверху" "вниз", рассматривая "нижние" единицы  
как средство для "верхних".

В. Принцип дифференциации коммуникативных и языковых  
единиц.

Г. Принцип взаимодействия содержательных и формальных  
парадигм и движение от содержательной парадигмы к формальной.

В настоящее время сопоставительное описание, опирающее-  
ся на перечисленные принципы, реализуется в ИРЯ им.А.С.Пушки-  
на при решении различных методических задач, в частности -  
как содержание коллективно ориентированного обучения практи-  
ке русского языка иностранных студентов-филологов на продви-  
нутом этапе /экспериментальный курс у студентов из ФРГ/. На  
этой основе ведется работа над справочником-пособием по род-  
ным языкам для преподавателей русского языка, а также / уже  
в течение 3-х лет/ - над книгой по сопоставительному описа-  
нию русского и вьетнамского языка для целей обучения, рассчи-  
танной на вьетнамских преподавателей русского языка. Данная  
методика описания частично описана в статьях /3/, /4/, /5/,  
/6/.

<sup>1</sup> И.А.Зимняя, А.А.Леонтьев. Психологические особенности на-  
чального овладения иностранным языком. "Вопросы обучения  
русскому языку иностранцев на начальном этапе", М., МГУ, 1971

<sup>2</sup> В.Г.Гак. Русский язык в сопоставлении с французским. М.,  
Русский язык, 1975.

<sup>3</sup> А.А.Леонтьев. Важнейшие проблемы сопоставления русского  
языка и языков Востока /в связи с задачами обучения русско-  
му языку/. В кн: Международный симпозиум "Актуальные проб-  
лемы преподавания русского языка в странах Азии, Африки,  
Ближнего и Среднего Востока". М., 1972.

<sup>4</sup> А.А.Леонтьев. Об одной модели описания русского языка для  
целей обучения. - Сб. "Содержание и структура учебника рус-  
ского языка как иностранного". М., Русский язык, 1981.

<sup>5</sup> А.А.Леонтьев. Описание фонетической системы языка для це-  
лей обучения. - Сб. "Звуковой строй языка". М., Наука, 1979.

<sup>6</sup> А.А.Леонтьев. Актуальное членение и способы его выражения  
в русском языке. - В сб.: "Теория языка, методы его исследо-

вания и преподавания". Л., Наука, 1981.

## ПОЭТАПНЫЙ И ИТОВОГОЙ КОНТРОЛЬ РЕЧЕНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ

Ж. В. Лечицкая, А. И. Ковтун

Вильнюсский государственный университет

Успешное выполнение задач практического курса русского языка в национальном вузе во многом зависит от рационально и четко организованного поэтапного и итогового контроля речевых навыков и умений, характер и формы которого определяются целями, содержанием и методическими принципами обучения.

Поэтапный контроль речевых навыков и умений нерусских студентов-филологов на занятиях по практическому курсу русского языка проводится в рамках каждой учебной темы. Студентам предлагается следующий комплекс работ:

1/ выполнение задания /устно/ на выбор правильного варианта употребления в предложении одной из данных языковых единиц;

2/ выполнение заданий /устно и письменно/ на перефразирование /трансформации/: морфологические трансформации /замена одной категориальной формы другой или несколькими категориальными формами/, синтаксические трансформации /изменение синтаксических функций слов и словосочетаний, изменение синтаксической структуры предложения/, стилистические трансформации /изменение стилистической окраски текста/, лексические трансформации /синонимические, антонимические, фразеологические замены/, смешанные трансформации /лексико-синтаксические, морфолого-синтаксические и т.д./;

3/ выполнение упражнений /письменно/ для показа понимания мотивации словообразовательных моделей, знания словообразовательных гнезд, умения подбора однокоренных слов и слов с одинаковыми приставками и суффиксами, умения вычленять значения многозначного слова, разграничивать слова, близкие по зрительному и слуховому восприятию, умения сделать правильный выбор сочетающихся лексических единиц, владения устойчивыми сочетаниями, фразеологизмами;

4/ выполнение ряда заданий коммуникативного типа на употребление определенных слов или конструкций в определенных ситуациях;

5/ письменный перевод текста по соответствующей тематике и проблематике с использованием изученных лексических единиц;

6/ устное сообщение, связанное с общественно-политической проблематикой / с подготовкой дома/;

7/ письменная рецензия на один из спектаклей /фильмов/ или произведение художественной литературы;

8/ сочинение на одну из предложенных тем;

9/ изложение содержания научно-методической статьи с опорой на составленный план или краткий конспект.

Итоговый контроль речевых навыков и умений проводится в конце каждого семестра в форме предзачетных и предэкзаменационных проверок и зачетов, экзаменов. Их объектом является сформированность навыков и умений во всех видах речевой деятельности, а также знание языкового материала, владение им и умение объяснить его функционирование.

Предзачетные и предэкзаменационные проверки фиксируют итоги работы студентов по грамматическому и лексическому аспектам: выполнение некоторых выборочных видов проверок поэтапного контроля, а также заданий обобщающего характера, например, сообщение-доказательство на тему "Какое из прочитанных художественных произведений понравилось больше других и почему?"; комментированное чтение отрывка из художественной, публицистической или специальной литературы с анализом лексико-грамматических конструкций, употребления в речи лексических единиц, выделенных в тексте, с показом их всевозможных связей с другими словами; устное переложение факта, изображенного в прочитанном тексте художественной литературы, с учетом различных сфер языкового общения /разговорной, газетно-информативной, деловой/ и стилистических особенностей функционирования лексики.

Итоговый экзаменационный контроль учитывает содержание всех аспектов, направлен в основном на комплексную проверку уровня владения студентами всеми видами речевой деятельности, их умения синтезировать полученные языковые знания на функциональной основе, преодолевая интерференцию родного языка. Кроме того, с учетом профессиональных задач, стоящих перед нерусскими студентами-филологами, предлагается для анали-

за фонетический, грамматический и лексический материал.

## ВИДЫ КОММУНИКАТИВНОГО ПИСЬМА ПРИ ОБУЧЕНИИ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ С.О.Мазик

Тартуский государственный университет

1. Коммуникативный принцип обучения русскому языку предполагает развитие всех видов речевой деятельности учащихся.

Однако, как показывают письменные работы, проводимые на первых курсах всех факультетов Тартуского университета с целью определения стартового уровня владения русским языком, уровень владения письменной речью по сравнению с другими видами речевой деятельности является наиболее низким.

2. Поскольку письменная речь, по мнению психологов, — это второй этап в овладении речью вообще и эффективный метод овладения научным стилем речи в частности, то обучение письму приобретает важное значение в практике обучения русскому языку.

3. Формирование навыков письменной речи должно осуществляться с учетом реальных и потенциальных потребностей студентов разных специальностей и в комплексе с развитием других речевых умений: говорения, чтения, аудирования. Письменная речь способствует более осознанному усвоению средств языка, необходимых для развития всех речевых навыков.

4. Овладение научным стилем речи, приобретение некоторых навыков делового письма необходимо студентам всех факультетов для того, чтобы они могли пользоваться литературой по специальности на русском языке, в случае необходимости слушать и записывать лекции по-русски, общаться в устной и письменной форме со студентами других вузов страны, составлять рефераты и сообщения и выступать с ними на студенческих научных конференциях за пределами нашей республики.

5. Важнейшими видами письменных работ при обучении научному стилю речи является конспектирование, аннотирование, тезирование, рецензирование и составление резюме. Эти работы выполняются на основе печатного текста или аудиотекста по специальности. Каждый из названных видов работы имеет свои особенности и выполняет свои определенные функции.

Самостоятельное выполнение данных видов работы студентами требует предварительного формирования целого ряда навыков и умений: умения выделения главной информации текста, составления вопросных, назывных, тезисных планов, умения свертывания и развертывания текста, целевой трансформации информационного содержания текстового материала, а также навыков использования всякого рода связочных средств для соединения абзацев и предложений /выше, ниже; таким образом, так; следовательно, значит и т.п./, использования буквальных аббревиатур, сокращений и т.д.

6. В докладе дается подробная характеристика видов письменных работ и рассматриваются типы упражнений с учетом потребностей студентов физико-химического факультета.

#### О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ МЕТОДИКИ РЕФЕРИРОВАНИЯ НАУЧНОГО ТЕКСТА / НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ /

В.А.Мельникова

Институт русского языка им.А.С.Пушкина

Целесообразность обучения научному стилю речи в сочетании с развитием навыков конспектирования и реферирования диктуется необходимостью реализации принципа коммуникативной направленности при обучении студентов-иностранцев русскому языку на материалах, основой которых является текст, определяемый профилем специализации учащихся.

I. В обучении студентов-иностранцев основам научного стиля русского языка должно предусматриваться и овладение методикой реферирования научного текста. Реферирование можно рассматривать как моделирование первоисточника. В качестве лингвистического объекта моделирования выступают абзацы, сверхфразовые единства, их взаимосвязи. Моделирование осуществляется на лексическом, синтаксическом уровнях и на уровне лингвистики текста:

а/ на лексическом уровне моделирование выражается в отборе ключевых слов /дескриптов/ по принципу координатного индексирования;

б/ на синтаксическом уровне моделирование выражается в эллипсировании синтагм;

в/ на уровне лингвистики текста моделирование выражается в отборе зачинов как наиболее информативных частей текста.

2. Реферирование в широком смысле слова является главным аспектом работы в плане развития речевой деятельности на материале научных текстов и включает следующие основные виды работ:

а/ конспектирование /умение выделить и кратко изложить основные положения изучаемого материала; в этих целях используется перефразирование, составление плана, тезисов, сокращенная запись слов/;

б/ аннотирование /умение лаконично передать содержание текста с элементами анализа/;

в/ рецензирование /умение составить отзыв, дать аргументированное суждение по поводу изложенного материала/.

3. На старших курсах эти виды работы проводятся комплексно. На подготовительном же этапе используются части целого текста - минитексты, при подборе которых целесообразно исходить из возможности объединить в дальнейшем эти минитексты в тематические циклы. Это обеспечивает повторяемость и активизацию лексики и моделей, с одной стороны, и позволяет осуществить "достройку этажей", с другой.

4. В процессе учебной работы необходимо придерживаться четкой классификации научных текстов, определяемой профилем будущей специальности учащегося и содержательной направленностью текста /общетеоретические, проблемные, информационные, дискуссионные и т.п./, что позволяет в дидактическом плане выработать определенную последовательность обучения методике реферирования.

5. Содержание аудиторной работы с иностранными учащимися предусматривает поэтапное обучение реализации общей модели реферирования. А так как реферирование научных текстов предполагает целый ряд промежуточных мыслительных и, следовательно, языковых операций, то роль и задачи преподавателя состоит не только в том, чтобы научить учащихся последовательности реферирования, которая должна выдерживаться при устной и письменной репрезентации любого научного текста /вступление, основные вопросы, выбор наиболее актуальных проблем, их анализ, формулирование общего вывода о содержании текста, изложение своего отношения к позиции автора/, но и в том, чтобы указать необходимые языковые ориентиры.

6. В целях эффективной реализации задач реферирования преподавателю необходимо отобрать и предложить студентам определенный лексический и грамматический материал: группы глаголов /с учетом характера статей/; конструкции переходов для композиционного построения высказывания; грамматические и лексические микротемы, сопутствующие репрезентации статьи в устной и письменной форме.

## ОБ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ УЧЕБНОЙ ЛЕКЦИИ

М.Д.Миронова

Институт русского языка им.А.С.Пушкина

Аудирование представляет собой один из видов речевой деятельности и вызывает большие трудности у учащихся. Особенности затруднения испытывают нерусские студенты в вузах, где преподавание ведется на русском языке. В связи с этим очевидна актуальность обучения аудированию вообще и аудированию учебных лекций в частности.

Большинство существующих пособий по аудированию непригодны для этой цели, т.к. имеет общий, неправильный характер в отборе текстов и упражнений. Появилась насущная потребность в создании учебных пособий нового типа, отражающих достижения психолингвистики, лингвистики и методики в данной области.

Учебная лекция как жанр устной речи имеет свои специфические черты, которые необходимо учитывать при подборе и обработке текстов для аудирования /объяснительный монолог, характеризующийся большой научной строгостью излагаемого материала, цель которого состоит в том, чтобы обучать; чередование рассуждений с выводами; не зачитывание, а продуцирование заранее определенного содержания; контекстуальность и т.д./

Из вышесказанного следует, что нельзя механически использовать тексты для чтения при выработке навыков восприятия и понимания на слух лекций. Использование научно-популярных текстов, широко представленных в пособиях для аудирования, также не решают проблему обучения восприятия на слух текстов устной научной речи.

Представляется рациональным включить в обучение подобранные с помощью преподавателей специальных кафедр тексты, учитывающие будущую специальность учащихся, а также адапти-

рованные и неадаптированные фрагменты аутентичных учебных лекций.

Текст для аудирования является упражнением в этом виде речевой деятельности и должен быть снабжен соответствующими инструкциями и заданиями, которые могут носить как подготовительный, так и речевой характер

Среди многочисленных трудностей, возникающих при аудировании текста на неродном языке и требующих отработки в системе упражнений, необходимо особо отметить следующие: трудности, связанные с неразвитостью на иностранном языке психофизиологических механизмов аудирования и фонематического слуха учащихся.

В связи с этим можно предложить следующие задания:

а/ для развития фонематического слуха и навыка членить речевой поток:

Слушайте и повторяйте новые слова /словосочетания, синтагмы и т.д./

Определите границу слова /синтагмы, предложения/

Выделите в прослушанном предложении новые слова и т.д.

б/ для развития очень важных для восприятия и понимания на слух учебной лекции навыков вероятностного прогнозирования и механизма эквивалентных замен:

Закончите предложение

Определите, какое слово в предложении пропущено

Замените конструкцию синонимической и т.д.

Очень полезно также делать упражнения на свертывание структур.

Наряду с подготовительными упражнениями должны выполняться и речевые упражнения, направленные на восприятие содержания текста в целом, отдельных его смысловых частей или деталей:

Прослушайте текст, ответьте на предложенные вопросы,

Прослушайте текст, составьте его план и т.д.

Место речевых упражнений /будут ли они предтекстовыми, или эта инструкция будет дана после первого прослушивания / не определено четко в существующих рекомендациях. Нам кажется, что такая инструкция перед прослушиванием текста мобилизует и направляет внимание учащихся, что подтверждается эксперимен-

тальными данными.

Для групп со слабой языковой подготовкой можно предложить краткий пропедевтический курс по обучению аудированию специальных лекций, который бы поддерживался другим рецептивным видом речевой деятельности - чтением. Цель такого курса - на микротекстах для чтения и аудирования ввести учащихся в терминологию данной научной дисциплины и активизировать конструкции научного стиля речи.

## О РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

Н.А.Мяркене

Шяуляйский педагогический институт

Высшее образование является одной из интереснейших сфер применения языков. Данная сфера применительно к условиям Литовской ССР обслуживается трехкомпонентной социально-коммуникативной системой /далее СКС/, в состав которой входят литовский, русский, польский языки. Данная система характеризуется вариативностью, проявляющейся в речевой деятельности исследуемой микросоциальной общности /далее МСО/. Основными компонентами СКС применительно к студентам-нефилологам являются литовский и русский языки, находящиеся в отношениях функциональной взаимодополнительности в зависимости от сфер применения.

Говоря о речевой деятельности представителей изучаемой МСО, следует выделить сферы - доминирующую /деятельность по изучению специальности/ и сопутствующие /бытовая, семейная, сфера массовой коммуникации и др./, в которых наряду с литовским языком, выступающим в качестве основного языка обучения, средства овладения специальностью и общения, студентами-литовцами используется и русский язык, по степени интенсивности применения квалифицируемый как функционально-второй язык.

Анализ использования языков по типам речевой деятельности показал, что наибольшей функциональной интенсивности русский язык достигает при пассивных типах речевой деятельности, особенно чтении. Одной из причин такого неравномерного функционального распределения русского языка является недостаточная частотность учебных ситуаций, способствующих развитию на-

выков активных типов речевой деятельности. Вместе с этим необходимо отметить, что подобное положение подкрепляется незначительным применением русского языка в сопутствующих сферах. Данные факторы в свою очередь детерминируют более низкий уровень владения активными типами речевой деятельности по сравнению с пассивными /см.таблицу, приводимую ниже/:

Группы	в %	Оценка
А	21,9	Хорошо владеют всеми типами речевой деятельности.
Б	54,8	Хорошо понимают и читают, но удовлетворительно владеют другими типами речевой деятельности.
В	23,3	Удовлетворительно владеют всеми типами речевой деятельности.

Исследование взаимосвязи между уровнем владения языком и интенсивностью использования, на наш взгляд, представляется важным, т.к. оно способно объяснить некоторые явления параллельного функционирования родного и второго языков как компонентов СКС. Анализ материала показал, что уровень владения языком и интенсивность его использования связаны причинно-следственными отношениями. Так, например, 41,4% студентов, слабо владеющих русским языком, принадлежат к группе информантов, которые вообще не употребляют его в процессе овладения специальностью. Подобную закономерность, свидетельствующую о меньшей интенсивности применения второго языка в ситуациях, требующих навыков активных типов речевой деятельности, можно проследить и в сопутствующих сферах.

Таким образом, перед занятиями по русскому языку, являющимися для студентов-билингвов одной из немногочисленных возможностей практического применения русского языка, усовершенствования навыков речевой деятельности на втором языке, выдвигаются большие требования. Обучение русскому языку студентов-нефилологов должно быть подчинено целям развития коммуникативных умений, особенно в области будущей профессии, т.к. с точки зрения профессиональной и общественной деятельности специа-

листов с высшим образованием социально мотивированными станут именно навыки продуцирования на втором языке.

## СИСТЕМА СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ - ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ ОСНОВА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.Ф.Надежина

Московская ветеринарная академия

1. При взаимосвязанном обучении различным видам речевой деятельности формирование речевых умений происходит одновременно в изменяющемся последовательно-временном соотношении, на основе общего языкового и речевого материала. Таким речевым материалом служат тексты общенаучных дисциплин, а также научно-популярные тексты.

2. Если исходить из целей обучения языку специальности, то преобладающим видом речевой деятельности должно быть изучающее и ознакомительное чтение.

Специфика данного вида обучения описана и не требует особых комментариев. Следует, однако, подчеркнуть, что жанр и тип текстов для изучающего и ознакомительного чтения должен быть различен.

Для изучающего вида чтения, как показывает экспериментальное обучение, целесообразно отбирать неадаптированные тексты из учебников по профилирующим дисциплинам I-2 курсов в соответствии с определенными лексическими параметрами.

Предтекстовые упражнения должны быть направлены на то, чтобы снять лексико-грамматические и структурные трудности данного текста.

Текст для ознакомительного чтения, требующий понимания основного содержания, предполагает большой объем /1-2 машинописные страницы/, большее количество лексических, грамматических и структурных трудностей, что дает возможность выбирать тексты как из учебной, так и из научно-популярной литературы.

3. На основе информации данных текстов в послетекстовых упражнениях организуется работа по обучению навыкам монологического высказывания, как подготовленного /сокращенная передача информации текста, составление плана, тезисов и т.п./, так и неподготовленного /самостоятельное комменти-

рование текста/.

На первом курсе основное внимание уделяется развитию навыков чтения, как изучающего, так и ознакомительного. Но к концу первого курса работа по чтению должна быть организована во внеучебное время, а на занятиях контроль понимания прочитанного предстает в виде упражнений по развитию навыков говорения на основе прочитанной информации.

Устное монологическое высказывание может быть трансформировано в письменную форму речи. Это касается таких видов работы, как запись плана, тезисов, оценка прочитанного и т.п.

4. Особого внимания требует обучение аудированию и записи со слуха определенного текста. Даже на родном языке достаточно трудно квалифицированно записать основные положения прослушанной лекции, тем более это трудно при обучении второму языку.

Представляется целесообразным отбирать текст для аудирования тематически однородный с текстом для изучающего чтения, что поведет за собой однородность лексики. По объему он должен быть в начале обучения меньше текста для изучающего чтения /1/2-3/4 машинописной страницы/, однако постепенно объем текста следует увеличивать и приближать по форме к тексту-лекции, учитывая все особенности данного типа речи.

Предтекстовые упражнения предполагают выработку навыка записи со слуха сначала слов, словосочетаний, фраз, короткого текста, а затем уже текста в полной форме. Особого внимания требуют упражнения на сокращенную запись слов и словосочетаний.

Таким образом, чтение - говорение - письмо на основе специальных текстов с синхронным включением аудирования составляет ту цепочку в процессе обучения, которая обеспечивает овладение учебно-научной сферой общения.

## РЕФЕРАТ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ С.А.Оленева

Тартуский государственный университет

I. Работа над рефератом проводится на завершающем этапе обучения и включает в себя комплексно все виды речевой деятельности: говорение - монологическая и диалогическая речь, -

слушание, чтение, письмо. Целесообразность проведения таких комплексных занятий диктуется ограниченностью учебного времени.

2. При реферировании статей по специальности целесообразно предложить студентам следующий композиционный план:

А. Вступление /исходные данные о реферате и его источники/.

Б. Анализ текста:

- изложить основное содержание текста /перечислить основные положения, проблемы, вопросы/;
- обосновать важность выбранных проблем;
- передать коротко иллюстративный материал /примеры, цифры и т.д./;
- выразить свое отношение к содержанию текста, связав, если возможно, тему реферата с более широкими проблемами;

В. Заключение /общий вывод о значении всей темы и проблемы статьи/.

3. При работе над рефератом необходимо сочетать коммуникативные средства /набор речевых действий/ с языковыми /с набором лексико-грамматических единиц/ и при этом учитывать образовательные и воспитательные цели.

4. При письменной речи необходимо добиваться умелого изложения мыслей в связной форме. Реферирование подготавливается следующими видами письменной речи: проблемный конспект /или план/, аннотация, резюме, тезисы, рецензия. При рецензировании, т.е. при положительном или отрицательном отзыве, рекомендуется отметить также и такие моменты: понято ли вообще содержание реферата, т.е. показать умение извлекать основную информацию; поняты ли детали высказывания /примеры, иллюстративный материал, отдельные факты/; понята ли лексика, особенно специальная.

5. Представляется возможным обобщить опыт работы со студентами-эстонцами II курса экономического факультета по реферированию текстов, посвященных социально-экономическим и другим актуальным вопросам будущей специальности студентов.

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРТОВОГО УРОВНЯ - ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

М.Рюйти, А.Янесе

Тартуский государственный университет

1. Определение стартового уровня, ежегодно осуществляемое на всех факультетах Тартуского университета, проводится с целью уточнения методической стратегии курса практического русского языка в условиях ограниченного учебного времени.

2. Стартовый уровень по русскому языку студентов-нефилологов I курса определяется путем проведения письменной проверочной работы для выявления грамматической компетенции и путем магнитофонных записей диалогов с целью установления коммуникативной компетенции студентов.

3. Анализ полученных результатов позволяет:

- распределить студентов на группы в зависимости от уровня подготовленности по русскому языку;
- уточнить рабочие программы для студентов разных факультетов;
- разработать индивидуальные программы по выравниванию уровня знаний по русскому языку;
- выявить изменения в уровне грамматической компетенции учащихся эстонских школ по сравнению с данными экспериментального исследования, проведенного А.Родима в 1971 году.

4. Определение стартового уровня является первым этапом в комплексном исследовании, конечная цель которого - установление прироста знаний в течение двухлетнего обучения в вузе с учетом будущих профессиональных потребностей и мотивационной активности студентов.

5. В докладе приводится подробный количественный анализ результатов первого этапа эксперимента на медицинском и экономическом факультетах /общие данные анкетирования, классификация типичных ошибок, трудности коммуникативного плана и т.д./ и даются методические рекомендации по дальнейшему улучшению учебного процесса.

## ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ОСНОВЕ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

М.С.Сергеева

Ташкентский автомобильный институт

Целенаправленное и в достаточной степени эффективное обучение студентов - будущих инженеров-русскому монологическому высказыванию обеспечивается отбором текстового материала по специальности студентов, ознакомлением их с правилами построения такого высказывания и тренировкой в его продуцировании.

Текстовый материал для обучения студентов факультета автомобильных дорог отбирается с учетом наиболее часто встречающихся типов текста /текст как единица обучения/ в специальной литературе по строительству и эксплуатации автомобильных дорог.

При ориентации на использование русского языка студентами /инженерами/ в естественных условиях /чтение учебников, статей, журналов, монографий, слушание лекций, выступление перед аудиторией и т.п./ представляется целесообразным обучение вести на неадаптированных текстах. Это дает возможность студентам быстрее сформировать умение понимать тексты по специальности при самостоятельной работе над ними, при слушании лекций, различных выступлений.

При обучении монологическому высказыванию важно обратить внимание студентов на:

- а/ типы речи /описание, повествование, рассуждение/,
- б/ единицы связной речи /одиночные предложения и группы предложений/,
- в/ различие автосемантических /самостоятельных/ и синсемантических /несамостоятельных/ предложений,
- г/ языковые средства соединения предложений в группы /линейно-синтаксические цепи и сверхфразовые единства/,
- д/ структуру монолога каждого типа,
- е/ опоры для построения монолога /план, таблицы, схемы и т.п./.

Первые монологи студентов состоят из 2-3 предложений, принадлежащих к одному или разным типам речи, постепенно их объем увеличивается до 5-6 предложений. При составлении монологов учитываются значения категории последовательности,

прономинальности, координации, инкомплексивности, инверсионности, типы речи.

Усвоив структуру двусоставного самостоятельного предложения и несамостоятельных предложений, а также приобретя умение соединять предложения в названные выше группы, студенты оказываются подготовленными к продуцированию связной речи - произвольного чередования одиночных предложений и групп предложений.

Оценка преподавателем высказываний студентов основывается на представленности в их монологе рассмотренных единиц связной речи.

## ВЗАИМОСВЯЗЬ И ВЗАИМОВЛИЯНИЕ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

В.И.Шярнас

Вильнюсский инженерно-строительный институт

1. Общепризнанной является взаимосвязь, интеграция и взаимодействие в педагогическом процессе таких видов речевой деятельности /РД/, как слушание и говорение, чтение и письмо. Вместе с тем принципиальный спор идет относительно того, существует ли интеграция между устной и письменной речью, между говорением и чтением. С развитием языкознания сложились две противоречивые методические концепции соотношения между говорением и чтением: 1/ требующая опережения в учебном процессе письменной речи, родившаяся под влиянием методики обучения языкам, не сохранившим звуковых коррелятов. В таком случае порядок изучения видов РД таков: чтение, письмо, аудирование, говорение; 2/ требующая продолжительного устного опережения; письменной коммуникации приписывается лишь вспомогательная функция. Порядок изучения видов РД существенно меняется/аудирование, говорение, чтение, письмо/. Мы попробовали обосновать третью концепцию, требующую тесного сочетания устных и письменных упражнений при вводе нового языкового материала, единого целенаправленного развития устной к письменной речи, интеграции обучения чтению и письму.

2. Постулат интеграции устной и письменной русской речи, в частности, говорения и чтения, обосновывается рядом закономерностей, особенностей процесса обучения языку. Вот некоторые

из них: 1/ установлено, что в психологических и физиологических механизмах чтения на родном, русском и иностранных языках много общего, что доказывает и сильная корреляция скорости чтения на разных языках, взаимообусловленность этих показателей. Раз так, то возможна транспозиция, что открывает серьезные ресурсы в оптимизации процесса обучения языку; 2/ отсутствие должной ассоциативной связи между звуком и буквой при устном опережении порождает у ряда обучаемых, особенно нервных и беспокойных, плохо различающих звуковые сигналы, чувство неуверенности в своих силах, что содействует их отставанию в учебе, появлению массы уникальных ошибок, возникающих под влиянием недослышанного, а это значит, что преподаватель больше не управляет педагогическим процессом; 3/ установлено, что по слуху человек воспринимает 20% информации, по зрительному каналу - 30%, что видел и слышал - 50%, а то, что видел, слышал и говорил - 70% и больше. Отсюда закономерность: в процессе обучения необходимо использовать все виды памяти обучаемых - зрительную, слуховую, моторную, эмоциональную и логическую.

3. Неизбежно возникает вопрос: существует ли связь между языковым материалом для чтения и для говорения? Установлено, что чтение коррелирует с пассивным знанием грамматики - 0,77 /коэффициент получен на основе 1000 контрольных работ учащихся/, с активными умениями по грамматике - 0,65 /Д.Вуд, 1926, на основе анализа 2276 работ учащихся I-IV классов школы Нью-Йорка/, со знанием слов - 0,82 /коэффициент получен на основе анализа 1325 работ/. Наш анализ 761 работы учащихся IX-X классов показывает, что чтение находится в тесной внутренней связи с лексикой и грамматикой вместе взятыми /  $C = 0,64 \pm 0,04$ /. Отсюда тесная связь устной и письменной речи, в частности, чтения и говорения.

4. Такие физиологические факторы, как недостаточно развитый речевой слух, речевая память, артикуляционная нечувствительность, недостаточное владение голосом обуславливают отдельную группу закономерностей, доказывающих выдвинутую нами гипотезу о необходимости взаимосвязи устной и письменной речи в процессе обучения языку. Так, из 86 учащихся V класса г.Москвы плохую дикцию имеет 30%, плохо чувствует ритм 50%;

не в силах передать нужную интонацию 70% учащихся. Лишь 10,47% из проверенных чувствуют подъем или понижение голоса, логическое ударение, паузы и пр. Наши данные показывают, что примерно 36% учащихся не различают высоты звуков или не в силах передать; 15,6% не могли во время эксперимента запомнить ни одного звука; 54,7% запоминают лишь минимум звуков /1-4 из II/. Экспериментами установлено, что музыкальный слух коррелирует с языковым. Отсюда следует, что нецелесообразно применять в учебном процессе принцип длительного устного опережения, ибо в результате этого сотни тысяч учащихся и студентов республики будут испытывать значительно больше трудностей, чем при интеграции различных видов.

5. Учет взаимосвязи и взаимовлияния устной и письменной речи в педагогическом процессе ставит перед необходимостью: 1/ отказа от длительного устного опережения как закона /сюда не относится предварительный устный курс, который преследует другие цели и задачи/, обеспечения интеграции различных видов РД в учебном процессе; 2/ более широкого использования транспозиции, филологического, крае- и страноведческого, культурного опыта учащихся в целях развития устной речи; 4/ учета того, что пропорциональность внимания к различным видам РД на занятиях зависит от конкретных целей и задач обучения русскому языку. Конкретные цели и задачи определяются потребностями народного хозяйства республики, страны.

## О ТБОР И ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

### О ТЕМАТИЧЕСКИХ РАЗРЯДАХ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ "СТРОИТЕЛЬНО-ДОРОЖНЫЕ МАШИНЫ" В УЧЕБНОМ СЛОВАРЕ

М.Х.Бабаходжаева

НИИ ПРЯИШ АПН СССР, сектор учебной лексикографии

Одним из лингводидактических принципов построения словаря в учебном терминологическом словаре для национальной аудитории неязыкового вуза является тематический. " Тематические отношения лексических единиц - одно из проявлений речевой системности - обращены к коммуникативному, функциональному аспекту языка" /Л.Г.Саяхова. Вопросы учебной лексикографии. Уфа, 1980, с.15/.

В основе тематической систематизации терминологической лексики лежит внеязыковая действительность - иерархия понятий, содержание которых определяется спецификой отрасли науки, техники, обслуживаемой данным подъязыком.

Терминологическая система специальности "строительно-дорожные машины" /СДМ/ представляет собой следующую иерархию:

- терминологическая лексика, представляющая собой названия машин как законченных устройств, которые выполняют определенный вид работы или операции /автогудронатор, бульдозер, кран-экскаватор и др./;
- терминологическая лексика, представляющая собой наименования узлов, деталей, отдельных частей машин и механизмов /гайка, рычаг, канатный полиспаг, гидроцилиндр, электродвигатель и др./;
- терминологическая лексика, обозначающая названия процессов, функций, выполняемых машинами и механизмами, а также отдельными узлами машин /дробление, возведение насыпей, профилирование, рыхление и др./;

- терминологическая лексика смежных специальностей, обслуживающая сферу функционирования понятийной системы специальности СДМ, без знания которой невозможно усвоить содержание текста по данной специальности. Как правило, это терминология, обозначающая продукт работы строительно-дорожных машин и дорожные материалы, получаемые с помощью данных машин /помол, гудрон, асфальтобетон, щебень, откос и т.д./.

Внутри данных тематических разрядов терминологической лексики СДМ имеются подгруппы, эксплицирующие системные связи термина на уровне терминологической семантики: например, термины первого разряда подразделяются на подгруппы по характеру выполнения рабочего процесса - машины периодического действия /одноковшовый экскаватор/ и машины непрерывного действия /роторный экскаватор, ленточный транспортер/; по типу рабочего органа /бульдозер с поворотным отвалом и бульдозер с неповоротным отвалом/; по типу ходового оборудования /машина на гусеничном ходу, машина на колесном ходу/.

Лексикографическая презентация терминологической лексики по тематическому принципу позволяет реализовать принцип единообразия в построении словарной статьи внутри тематических разрядов, что способствует усвоению терминологической лексики не только как единиц языка, но и единиц, несущих информацию профессионального знания.

## ТЕКСТ НАУЧНОГО СТИЛЯ И ИЗУЧЕНИЕ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА

М.С.Бережкова

Ленинградский педпсихологический институт

1. Важнейший принцип методики преподавания русского языка как неродного - принцип коммуникативности, с которым связана практическая направленность целей обучения, - на продвинутом этапе обучения успешно реализуется при работе с текстами по специальности. Логическая обоснованность развертывания монологического высказывания в научном стиле, точность и экономия в отборе языковых средств позволяют рассматривать тексты по специальности и как базу для изучения грамматического строя языка и закрепления имеющихся навыков.

2. Работа со специальными текстами различного содержания должна быть тесно связана с изучением определенных язы-

ковых структур. Единство содержательной и формальной сторон речи при обучении научному изложению может быть достигнуто в сфере таких речевых единиц сверхфразового уровня, как функционально-смысловые типы /способы, формы изложения, речевые формы/: описание, повествование, рассуждение. Данные типы речи используются как модели, маркированные собственным набором языковых средств. Основным объектом внимания является исходная коммуникативная единица - предложение, вовлеченное в систему сверхфразового единства.

3. Рассмотрим одну из частотных в монологическом описании конструкций - предложение с препозицией группы сказуемого и постпозицией группы подлежащего. Основное значение данной структуры в описании - экзистенциальное, и используется она при описании и характеристике предметов и явлений. В аспекте актуального членения предложения можно выделить три типа таких предложений: 1/ нерасчлененное, контекстуально независимое /В эпидермисе находится большое количество нервных окончаний/; 2/ актуализированное /по происхождению - нерасчлененное/, контекстуально зависимое /При некоторых заболеваниях поры хорошо видны и невооруженным глазом/; 3/ актуализированное /по происхождению - расчлененное/, контекстуально зависимое /Большую роль в образовании меланина играют витамины/. Предикативная группа предложения часто распространена детерминирующим обстоятельством: точность научного изложения требует обстоятельственных характеристик. Сказуемое выражается глаголом /непереходным или с постфиксом -ся/, краткими причастием или прилагательным.

4. Нерасчлененное предложение часто начинает абзац, оно максимально независимо от контекста. В положении абзацной фразы усиливаются его смысловые и структурные связи с контекстом и оно превращается в расчлененное. Формально расчленение может вызываться акцентированием подлежащего с помощью союзов и частиц. Семантически такое предложение отличается дополнительными смысловыми оттенками.

5. В речевых формах "повествование" и "рассуждение" рассматриваемые типы предложений встречаются реже. В повествовании описательное предложение, находясь в начале абзаца, имеет значение появления, наличия и является моментом, опре-

деляющим развитие действия. В рассуждении оно констатирует факт, служить или посылкой в суждении, следуя сразу за первым предложением абзаца, или выводом в конце рассуждения.

В заключение следует еще раз отметить, что на продвинутом этапе обучения работа по выработке навыков построения монологических высказываний типа описание, повествование и рассуждение должна быть связана с изучением определенных грамматических структур. Научный текст в этом плане предоставляет большие возможности.

## ЛИНГВО-СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РУССКОГО ГЛАГОЛА В ВОСПРИЯТИИ ИНОЯЗЫЧНОГО РЕЦИПИЕНТА С ЦЕЛЬЮ ОПТИМИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО

С.В.Бруев

Крымский медицинский институт

Рассматривая стили речи как некоторые разновидности структуры, отличающиеся в функционировании не только некоторой совокупностью, набором языковых средств, употреблением специфических стилистически окрашенных единиц, но и структурной организацией этой совокупности, различной вероятностной частотностью языковых единиц и их категорий, мы поставили перед собой практическую задачу:

а/ установить количественные показатели и качественные характеристики, степень активности русского глагола, который, как известно, в значительной степени дифференцирует стилевые разновидности;

б/ определить круг синтаксических конструкций на уровне глагольного словосочетания /сс/ в общественно-политических, научных/медицинских/ и художественных текстах, дать характеристику этим структурам с точки зрения их формального состава;

в/ обобщить полученные данные статистического отбора и анализа и дать преподавателям русского языка как неродного некоторые рекомендации по отбору дидактических материалов и распределению учебного времени на их изучение.

Статистически обследованы более или менее однородные выборки равных долей из общественно-политических, медицинских и художественных текстов общим объемом 150 тысяч сло-

воупотреблений.

Исследовались все глагольные словоформы /сф/ и конструкции /сс/, поддающиеся счету и имеющие четкие формальные границы, способы выражения предикативности в выборках из разных текстов.

Выбор текстов, как и самих учебников, был случайным. Словоформы и словосочетания, способы выражения предикативности выписывались по таблице случайных чисел.

Анализ синтаксических словоформ и структур производился в соответствии с современной теорией и практикой грамматического разбора, а обработка полученных данных производилась по статистическому методу:

а/ определялась степень точности полученных результатов по взятой величине выработки и длине текста с тем, чтобы достоверность этих результатов была в основном в пределах 90-85%;

б/ вычислялась несмещенная оценка среднего квадратического отклонения при 95,5% доверительной вероятности по формуле:  $S = \sqrt{\frac{\sum \delta_i^2}{K-1}}$ , где  $\delta_i^2$  - среднее квадратическое отклонение по  $i$ -той выборке,  $K$  - число выборок,  $\sum$  - знак суммирования отклонений;

в/ устанавливалась вероятная ошибка в определении средней частоты по формуле:  $L = \frac{tS}{\sqrt{K}}$ , где  $t$  - табличный коэффициент, зависящий от числа выборок /I/.

Произведенный лингво-статистический анализ глагольных форм и конструкций, функционирования глагола в общественно-политических, научных и художественных текстах в сопоставлении позволяет сделать некоторые выводы:

I. Предложные глагольно-именные словосочетания /сс/ доминируют над беспредложными этого класса в научных и художественных текстах и значительно уступают им количественно в общественно-политических.

Наибольшую активность в беспредложных глагольно-именных СС во всех трех группах текстов проявляет винительный падеж, особенно в общественно-политических текстах, и творительный; самым пассивным оказался дательный падеж.

В предложных глагольно-именных СС самым активным является предложный падеж, особенно в научных текстах, наи-

меньшую активность проявляет творительный.

В медицинских текстах примерно 12% оказались устойчивыми /несвободными/ глагольно-именными СС, в роли организующего компонента которых выступают глаголы движения, а также глаголы вызывать, дать /и их производные/. Например: "переходит в продолговатый мозг", "дает повод считать" и другие. В этих СС распространители присоединяются, как правило, не к десемантизированному глаголу, а к зависимому существительному /семантический центр/.

Наибольшую активность проявляют двухкомпонентные /40%/ и трехкомпонентные /38%/ СС. Многокомпонентные СС / 5 и более/ составили 7% от общего числа устойчивых /несвободных/ глагольно-именных СС.

2. Глагольные СС с другими частями речи /наречием, местоимением, инфинитивом/, носящие в большинстве случаев свободный характер, в художественных текстах примерно в 1,5 раза активнее, чем в общественно-политических, научных текстах.

По-видимому, развитие сюжета и действия в художественных произведениях связано прежде всего с частотностью глагола. Исследователи не раз отмечали именной характер научной речи и глагольный - художественной /Васильева А.Н., Кожина М.Н., Лаптева О.А., Митрофанова О.Д. и др./.

3. В простых двусоставных предложениях во всех типах текстов сказуемое выражено преимущественно личной формой глагола: в общественно-политических текстах такие сказуемые составили 50% от общего количества, в научных текстах - 60% и в художественных - 69%. Именное составное сказуемое в простых двусоставных предложениях научных текстов встретилось примерно в третьей части, художественных текстов - в пятой части, общественно-политических текстов - 40% этих предложений.

Составное именное сказуемое соответственно встретилось в 5% научных текстов, в 11% художественных текстов, в 7% общественно-политических текстов.

4. На построение глагольных СС и их функционирование в речи оказывают основное влияние категориальное значение, семантическая и словообразовательная структура глагола, вы-

ступающего в роли стержневого, грамматически господствующего слова.

5. Полученные данные не дают исчерпывающего ответа на все вопросы отбора учебного материала, но они указывают некоторые пути минимизации дидактических текстов, а также оптимальную последовательность для изучения словоформ и структур в текстах современного литературного языка с учетом функционально-стилевой дифференциации.

Плотровский Р.Г., Бектаев К.Б., Плотровская А.А. Математическая лингвистика.- М.: Высшая школа, 1977, сс.180, 244, 366-369.

## УЧЕТ НЕКОТОРЫХ РАЗЛИЧИЙ В ГРАММАТИЧЕСКОЙ И СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ РУССКИХ И ЛИТОВСКИХ МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

И.К.Бубинене

Каунасский медицинский институт

Совпадение и расхождение слов между двумя языками могут отмечаться как в плане выражения, так и в плане содержания. Так членение нами предметной области: организма человека, системы знаний о нем, болезней, их признаков и приемов лечения и сопоставление этого членения позволило выявить некоторые различия, существующие в формально-грамматической и семантической структурах русских и литовских медицинских терминов.

1. При сопоставительном анализе были выявлены следующие расхождения в формально-грамматической структуре русских и литовских медицинских терминов, которые следует учесть при обучении терминологической лексике.

- Несовпадение в роде некоторых терминов.
- Несовпадение в числе преимущественно отмечается среди непронизводных общеупотребительных слов-терминов, обозначающих название болезней, органов, физиологических выделений.
- Часто терминологическому словосочетанию в русском языке соответствует словосочетание с несогласованным определением в литовском языке.
- Иногда предложному терминологическому словосочетанию

в русском языке соответствует беспредложное словосочетание в литовском языке.

2. К различиям в словообразовательном плане следует отнести случаи, когда:

- Производному русскому термину, образованному при помощи префиксов, в литовском языке соответствует непроеизводный термин.

- Производному термину в русском языке, образованному путем словосложения, соответствует непроеизводный литовский термин.

- Русскому термину, образованному суффиксальным путем, в литовском языке соответствует термин, образованный путем словосложения, или русскому термину, образованному путем словосложения, соответствует литовский термин, образованный суффиксальным путем.

- Терминологическому словосочетанию в русском языке соответствует непроеизводный термин в литовском языке.

- Терминологическому словосочетанию в русском языке соответствует термин, образованный путем словосложения в литовском языке.

- Производные термины в обоих языках образованы от интернациональных основ при помощи суффиксов.

3. Причиной расхождения в семантической структуре русских и литовских медицинских терминов является:

- Несовпадение объема значений слов, особенно когда объем значения слов литовского языка шире.

- Несовпадение признаков, положенных в основу наименования некоторых органов, болезней.

- Выбор в качестве составной части сложного термина устаревшего или просторечного слова в русском языке, когда в литовском используется общеупотребительное.

4. Учет вышеупомянутых различий в русской и литовской медицинской терминологии должен способствовать улучшению обучения русской медицинской лексике студентов-литовцев.

## ОБ ОТБОРЕ И ПРЕЗЕНТАЦИИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ЭСТОНСКИХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Г.С.Еременчук

Тартуский государственный университет

1. Практической целью обучения русскому языку в национальном вузе является овладение устной и письменной формами коммуникации с учетом будущей специальности студентов. Проводимые на кафедре методики преподавания русского языка ТГУ исследования по выявлению сфер речевого общения позволяют конкретизировать цели обучения, уточнить содержание практического курса русского языка в условиях ограниченного учебного времени, выявить объем лексического материала, необходимого для презентации на занятиях. Содержание обучения неродному языку определяется не только целями обучения, но и тем, что из лексико-грамматического материала этого языка и в каком объеме подлежит усвоению, закреплению в процессе изучения.

2. Вопрос об отборе терминологической лексики при обучении языку специальности студентов-медиков является актуальным, т.к. за ограниченное время, отводимое на изучение русского языка, невозможно охватить весь огромный терминологический материал.

3. При отборе и презентации терминов необходимо учитывать: 1/ цели и задачи обучения; 2/ этап обучения; 3/ специфику каждого термина, т.е. с какими трудностями столкнутся студенты при его освоении - фонетическими, грамматическими, семантическими; 4/ уровень владения языком.

4. Отбор учебного терминологического материала - это сложная задача, при решении которой приходится сталкиваться с рядом проблем.

а/ Одна из таких проблем заключается в определении количества лексических единиц, необходимых для усвоения за определенный период времени. Вследствие отсутствия специальных исследований ученые и методисты /М.Уэст, Ю.А.Марков, И.М.Берман, В.В.Вахмистров, Н.И.Гез, В.А.Кондратьева, М.Ааслайд, Н.Вахар, Н.Ребане и др./ высказывают различные мнения о количестве вводимых новых слов на занятии - от 5 до 20.

б/ Вторая проблема заключается в выявлении количествен-

ного соотношения терминологической и всей лексики, подлежащей активизации на занятиях русским языком, за единицу времени /например, за занятие/, а это, в свою очередь, позволит определить общее количество терминологических единиц, подлежащих усвоению за весь период обучения русскому языку студентов-медиков.

в/ Третья проблема вытекает из самой природы термина и касается соотношения собственно терминов и терминологических слов, вводимых в учебный материал. Группу собственно терминов составят слова, образованные из элементов древнегреческого и латинского языков или же заимствованные из них /например, стенокардия, иррадиация, пальпация и т.д./; вторую группу составят слова или словосочетания общелитературного языка, которые приобрели терминологическое значение /например, грудная жаба, распространение, опухивание и т.д./ . Таким образом, в языке могут существовать термины-синонимы, различающиеся сферами их употребления /так, термины иррадиация, локализация, аускультация чаще всего можно встретить в отношениях "врач-врач", термины же распространение, сосредоточение, выслушивание наблюдаются в отношениях "врач-пациент", "нацимент-пациент"/.

Как свидетельствуют наблюдения, на первый взгляд, простые понятные слова, приобретая терминологическое значение, доставляют студентам немало трудностей /например, застой крови, спатие сосудов, мешковидное выпячивание, грудная жаба, совокупность признаков заболевания и т.п./, поэтому при работе над лексикой подобным словам и словосочетаниям с терминологическим значением следует уделить особое внимание.

5. Сопоставительное описание терминологической лексики эстонского и русского языков позволит научно обосновать приемы и методы работы по презентации этой лексики на занятиях по русскому языку, проанализировать ошибки, возникающие под влиянием интерференции, даст возможность в процессе ознакомления с новой лексикой использовать знания родного и иностранного языков, а это, в свою очередь, определит качество и эффективность обучения языку специальности эстонских студентов-медиков.

ОБ ОТБОРЕ И ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ПОСОБИЯ ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ КУРСУ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЭСТОНСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Н.В.Замковая, И.М.Моисеенко

Таллинский педагогический институт

1. Учебное пособие по практическому курсу русского языка должно быть создано в рамках коммуникативной направленности. При этом основой отбора и организации учебного материала являются коммуникативные задачи, в результате решения которых создаются определенные типы продуктов речи.

2. Коммуникативная направленность предполагает учет реальных и потенциальных потребностей студентов определенного профиля, что влияет на отбор учебных текстов и коммуникативных задач, включаемых в учебное пособие.

3. Языковой материал может быть организован вокруг коммуникативных задач с учетом языкового материала исходных учебных текстов с одной стороны, а с другой стороны, в зависимости от языкового оформления создаваемых в результате решения коммуникативных задач продуктов речи.

4. Конкретные продукты речи функционируют в определенной сфере общения, создаются в процессе общения в конкретных видах деятельности и реализуются в устной или письменной форме. Эти "внешние" коммуникативные характеристики продуктов речи влияют на выбор языковых средств, необходимых для создания конкретных продуктов речи.

5. На выбор языковых средств влияют также "внутренние" характеристики продуктов речи, под которыми нами понимаются:

- а/композиционная структура продукта речи
- б/целевая структура продукта речи, которая определяется теми частными целевыми установками /напр.: сообщение информации, привлечение внимания, выражение оценки и т.д./, которые ставятся перед обучаемым в ходе решения коммуникативной задачи

в/доминирующий тип воздействия /сообщение, внушение, убеждение, приказание, заражение/

г/доминирующий способ изложения мысли /описание, повествование, объяснение, полемика/

д/логико-содержательная сторона высказывания, в которой ре-

ализуются те или иные типовые отношения /временные, субъектно-предметные, пространственные, причинные/ е/смысловые отношения между частями информации /начало рассуждения, обобщение, вывод, связь предыдущей и последующей информации, уточнение и т.д./

6. Следовательно, для создания определенных типов продуктов речи необходим определенный набор языковых средств, в котором должны быть представлены языковые средства для оформления композиционной структуры продукта речи /в том числе "языковые штампы"/, выражения его целевой структуры и логико-семантического содержания, специфические языковые средства, отражающие доминирующий тип воздействия и способ изложения мысли, представленные в данном продукте речи, а также языковые средства для организации связного текста.

7. Коммуникативная направленность, в рамках которой создается пособие, предполагает отбор и организацию языкового материала на функциональной основе, т.е. исходя из целей и содержания речи. Отобранный языковой материал предполагается представить в форме речевых образцов и языковых моделей /на синтаксической основе/. Также необходимо представить языковой материал для оформления смысловых частей продуктов речи и связи структурных частей продуктов речи и отдельных предложений.

## ОБ ИССЛЕДОВАНИИ И МЕТОДИЧЕСКИХ ПОИСКАХ ПОДАЧИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА /ОМОНИМИИ/ С УЧЕТОМ РУССКО-ЛИТОВСКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

Я.И.Йонушене

Каунасский политехнический институт

1. В исследовании двуязычия в педагогико-методическом аспекте особое место принадлежит изучению и практическим поискам тех закономерностей или особенностей, которые характерны для каждого отдельного языка.

2. В предлагаемом докладе делается нами попытка проследить семантико-грамматические особенности омонимии в сопоставительном плане на материале русско-литовского языков, а также выдвинуть некоторые методические соображения по изучению данной подсистемы на основе русского языка.

При работе над лексикой с омографическими признаками,

наряду с упражнениями морфологического характера, по нашему мнению, следует использовать перевод, а также упражнения по сочетаемости со словами определенной понятийности, на основе контекстуального анализа.

Целесообразным методическим приемом следует считать также этимологический подход к интернациональной омонимии. Выявление происхождения омонима может во многом облегчить его усвоение.

3. Интернациональная лексика омонимична в обоих языках - в русском и литовском. Так, слова "легенда" = *legenda*, "радикал" = *radikalas*, как в грамматическом, так и семантическом отношении полностью совпадают. Однако можно констатировать значительное количество омонимов, которые частично или полностью совпадают по своим значениям. Так, омоним "клуб" в русском языке обозначает:

а/ летящую массу дыма, пара и пр., имеющую шаровидное очертание, и

б/ организацию, объединяющую людей одного социального круга для совместного отдыха, развлечений и т.п., а также помещение, где расположена такая организация, напр., заводской клуб, клуб рыбаков и т.п. В литовском языке слово "*klubas*" в семантическом отношении совпадает лишь со вторым его значением. Данное слово "*klubai*" /во мн.ч./ употребляется еще в значении "бедро". Такое семантическое несовпадение в обоих языках, как правило, служит источником порождения так называемых "ложных друзей" переводчика или негативной интерференции. Ввиду этого, необходима кропотливая работа над интерферирующей омонимией.

4. Омонимы, характеризующиеся в каждом языке особым смысловым содержанием, представляют для учащихся большие трудности.

5. Работа над омонимичной терминологией особенно необходима во вузах, в которых большое внимание уделяется терминологии. Следует подчеркнуть различия в семантике омонимов, относящихся к различным отраслям науки /бор - химический элемент, бор - сверло, бор - сосновый/. Некоторую часть омонимии составляет лексика, относящаяся к терминологии и к общеупотребительной лексике /кулон - единица измерения ко-

личества электричества, кудон - женское украшение/. В таких случаях необходима практическая работа в целях закрепления соответствующей семантики омонимов.

6. Сопоставительный анализ омонимии в русском и литовском языках показывает, что данная лексическая группа требует определенного методического обоснования при обучении русскому языку, продуманной системы в работе над лексикой.

## ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Т.А.Казесалу

Таллинский педагогический институт

Цель обучения русскому языку в эстонской школе и вузе-речевая деятельность на этом языке, т.е. выражение своих мыслей и понимание мыслей других людей, оформленных средствами русского языка. При коммуникативных целях грамматика выполняет служебную роль. Объектом усвоения выступают языковые единицы, нужные для формирования речевых высказываний, а также действия с этими языковыми средствами, составляющие автоматизированные компоненты речевой деятельности. Языковые средства, нужные для оформления устных и письменных высказываний, отбираются с учетом тех видов, форм, жанров общения, которые указаны в коммуникативных целях обучения.

Действия с языковым материалом для порождения и восприятия-понимания речи являются разными. Из этого вытекает такая особенность обучающей грамматики, как дифференцированная организация грамматического материала для обучения продуктивным и рецептивным видам речевой деятельности. В грамматике для обучения рецептивным видам речевой деятельности будет представлена т.н. традиционная грамматика со словоизменительными и синтаксическими характеристиками грамматических категорий, существенная для восприятия и понимания мыслей.

В грамматике для обучения продуктивным видам речевой деятельности языковые единицы будут описаны с учетом их функционирования в речевой деятельности. Описание языковых единиц на уровне их функционирования предполагает учет таких экстралингвистических характеристик, как цель и содержание речевых высказываний. Под содержанием речевого высказывания мы пони-

маем реализацию в нем тех или иных типовых отношений / субъектно-предикатных, временных, пространственных и т.п. / . Цель речевого высказывания - это отражение коммуникативного намерения говорящего и пишущего / сообщение информации, запрос информации, субъектно-оценочное и модально-оценочное отношение, выражение просьбы, совета и т.п. / . При этом важно отметить, что фраза с одним и тем же типовым содержанием может актуализировать очень разные цели, зависящие от коммуникативного намерения участника общения. Из этого следует очень важный методический вывод, имеющий непосредственное отношение к организации грамматического материала для обучения продуктивным навыкам и умениям. В т.н. коммуникативной грамматике языковой материал целесообразно, видимо, расположить иерархическими списками речевых образцов / типовых предложений / , исходя из выражаемых логико-семантических отношений. При этом речевые образцы можно, на наш взгляд, представить в следующей последовательности. Список открывается исходным речевым образцом вместе с его формальной схемой, который реализует данное типовое отношение на уровне словосочетания. За исходным речевым образцом следует его коммуникативные варианты, актуализирующие цели, потенциально возможные при речевых реализациях данного типового содержания. При этом структурная схема исходного речевого образца и его коммуникативных вариантов одна и та же, отличаются они друг от друга лишь некоторыми дополнительными языковыми элементами / интонацией, введением модально-оценочных слов, порядком слов / .

Обучающая грамматика - грамматика сопоставительная. Учет родного языка необходим для борьбы с нежелательной интерференцией, а также для правильного использования общих и сходных свойств изучаемого и родного языков. При этом следует различать интерференцию на уровне языковых форм и операций с ними. Сопоставительный аспект учитывается в формулировке правил-инструкций и грамматических комментариев.

В речевом общении люди создают разные речевые произведения, каждое из которых строится по определенной композиционной структуре. Так, разную структуру имеют дискуссия и беседа, выступление и письмо, заявление и объявление, приглашение и поздравление. Структурные части каждого речевого про-

изведения оформляются посредством специфических языковых средств, без которых речевое произведение определенного жанра нельзя создать. В связи с этим обучающая грамматика должна включать языковые средства, специфические для оформления композиционных частей речевых произведений, которые указаны в целях обучения.

Названные общие положения будут реализованы в структуре и содержании грамматического справочника по русскому языку и сборника магнитофонных упражнений для усовершенствования грамматических навыков студентов-эстонцев.

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ  
/НА МАТЕРИАЛЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ЭСТОНЦЕВ  
МЕХАНИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ТПИ/**

**В.В.Курвиц**

**Таллинский политехнический институт**

Специализация студентов национального технического вуза тесно связана с задачами расширения и усвоения научно-технической терминологии в процессе чтения технических текстов на занятиях по русскому языку.

При отборе лексических единиц в учебный словарь мы сталкиваемся с рядом трудностей, которые представляет собой терминологическая лексика в силу непривычного способа и грамматического оформления термина-слова и словосочетания-термина.

Чтобы установить ряд закономерностей для методической классификации научно-технической терминологии и избежать типичных для эстонской аудитории ошибок, важно уяснить, какие специализированные словообразовательные средства и грамматические особенности свойственны этому пласту лексики.

Необходимо при этом помнить, что научно-техническая терминология тесно связана с бурным развитием отраслей техники и определенных областей науки в период научно-технической революции в стране. Эта терминология образовалась на базе общелитературной лексики, но отличается от нее сферой употребления. Терминологическая лексика употребляется в специальной научной и технической литературе /подстили научно-технический и научно-деловой и научно-популярной литературы/ в производственной сфере и в профессиональном общении.

Для образования научно-технической лексики используются термины-элементы, в понятие которых входят производящая основа, словообразовательная морфема и слово в составе словосочетания. Научно-техническая терминология пополняется также за счет использования символов, цифр, графических знаков и условных сокращений. Поэтому в терминологической лексике принято различать словесные, символические и условные средства выражения. Эти два последние представляют трудность прежде всего с точки зрения их прочтения в тексте и расшифровки значения.

Словесные средства выражения терминологической лексики — это самый многочисленный пласт — включает нейтральную лексику, служебные слова, союзы, предлоги, общенаучные слова и собственно терминологическую лексику. Они представляют трудность с точки зрения грамматического оформления слов-терминов и словосочетаний-терминов и целесообразного использования при их образовании определенных термины-элементов.

Учитывая специфические особенности в способах образования новых терминов /суффиксация, префиксация, суффиксация с префиксацией, словосложение и аббревиацию, а также приемы семантического словообразования/, исходя из характера взаимоотношений родного и изучаемого языков, задач и целей обучения, сетки часов, мы сможем выработать систему лексических упражнений по закреплению и активному использованию терминологической лексики в устной и письменной речи студентов-аспирантов.

## РОЛЬ ЛЕКСИЧЕСКИХ КОННОТАЦИЙ В ЛИНГВО-МЕТОДИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Л.Н.Ланкина

Каунасский политехнический институт

1. Проблема словосочетаний в настоящее время является одной из актуальных проблем в лингвистике. Данная проблема непосредственно связана с установлением границ и объема смысловой структуры слова. Очевидна ее важность и для методики преподавания языка.

2. При выявлении закономерностей сочетаемости, необходимо учитывать как исторически закреплённые за опорными наименованиями значения, так и коннотативный их потенциал, от

которого во многом зависит диапазон сочетаемости.

3. В исследовании связанного значения слова выступает необходимость определения коннотативных признаков. Например, слово железный, коннотирует признаки 'прочность, неизбежность'; что служит основанием для синтагматических связей этого слова со словами, которые обладают этими признаками /железная воля, железный характер и т.п./. Следует подчеркнуть, что семантическая связанность слов может быть лишь факультативной.

4. Коннотативные признаки отображают представление носителей языка об ассоциативных связях обозначенной словом реалии со свойством другой реалии как по сходству, так и по смежности /коробка скоростей, воздушная подушка, иголочка беспокойства, космические братья и т.п./.

5. Роль лексических коннотаций при обучении русскому языку приобретает особое значение в условиях национального вуза, поскольку усвоение семантической иерархии слова способствует повышению уровня знания языка.

#### О ФОРМАХ РАБОТЫ НАД МАТЕРИАЛОМ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ В НАЦИОНАЛЬНЫХ ВУЗАХ

Э.Лассан, Т.Киторова, М.Кудрявцев

Вильнюсский государственный университет

Необходимость учета специальности на занятиях по русскому языку в вузах давно признана в практике преподавания, однако вопрос о том, какое место на занятиях должен занимать материал по специальности, является достаточно спорным. Представляется, что работа над материалом по специальности должна составлять один из важнейших элементов занятия и вестись в общем контексте широкой культурно-профессиональной подготовки молодого специалиста.

Работа над материалом по специальности может иметь различные формы: реферирование литературы по специальности, моделирование проблемных ситуаций, связанных с будущей профессией, ролевые игры, викторины и т.д.

Реферлируемые тексты по специальности могут служить источником обогащения лексического запаса студента, причем обогащения не только терминами, но и словами и конструкциями

общелитературного языка, составляющими основу любого текста. Реферлируемые тексты должны, на наш взгляд, быть определенным образом систематизированы, т.е. связаны, прежде всего, с занятиями по специальности, проводимыми на родном языке. В таком случае русский язык предстает, с одной стороны, как средство освоения избранной специальности, что стимулирует интерес к его изучению, а с другой стороны, он сам способствует углублению знаний по изучаемому предмету, т.к. тексты на русском языке могут содержать дополнительную профессиональную информацию.

Одной из оптимальных форм работы, на наш взгляд, является устный доклад студента. Такая форма позволяет проявить самостоятельность в подаче материала, формирует навыки устной монологической речи, а также, что не менее важно, привлекает аудиторию к восприятию профессиональной русской речи.

Такие формы работы по специальности, как викторины, ролевые игры, моделирование профессиональных ситуаций, позволяют развивать навыки диалогической речи. Разумеется, отбор ситуаций, ролевых игр требует от преподавателя знания специфики избранной студентами специальности, ориентации в ее проблемах.

## ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РУССКОЙ ТОПОНИМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ

В.В.Молчановский

Институт русского языка им.А.С.Пушкина

Названия географических объектов - топонимы, имея большой объем /который в полном своем масштабе практически не поддается учету/, занимают в лексической системе языка, в том числе и русского, особое место. И даже в группе имен собственных они составляют довольно специфичный разряд слов.

Топонимическая лексика привлекает к себе большое внимание советских и зарубежных исследователей. Разнообразны направления топонимических исследований: общетеоретические, региональные /синхронные и диахронические/, ареальные. В последнее время в работах, посвященных методике преподавания иностранных языков, в частности, русского языка как иностранного, обобщению переводческой практики, настоятельно подчеркивается мысль о том, что топонимы в своей массе об-

ладают сложной и разноплановой семантической структурой, являющейся результатом и одновременно причиной целого комплекса социальных, культурных и исторических ассоциаций. Восприятие географических названий неразрывно связано с той общественной, социальной и культурно-исторической информацией, которую они несут.

Некоторую страноведческую информацию, заложенную в топониме, можно выявить путем этимологического анализа /например, в назв. Ярославль, Комсомольск-на-Амуре, площадь Восстания в Ленинграде/. Даже сама топонимическая форма, являясь принадлежностью определенной языковой общности населения, красноречиво говорит о времени и месте и сама по себе становится важным историческим документом /например, характерные для советской эпохи реализации топонимических моделей - им.пад.антропонима или апеллатива с абстрактным значением: ойконимы Калинин, Чехов, Правда, Коммунизм/последние два в Туркменской ССР/. Однако кроме названных источников страноведческой информации /этимология, топонимическая форма/, существует целый ряд значений, приобретенных топонимом благодаря переплетению самых разнообразных бытовых, исторических, географических, литературных и других ассоциаций, так называемых фоновых знаний.

При анализе этой стороны содержательного плана учитываются следующие особенности лексического фона топонимов:

- 1/ Способность быть носителем групповой информации;
- 2/ Динамичность и незамкнутость лексического фона топонимов;
- 3/ Идеологичность;
- 4/ Меморативность для большой группы.

Если первые признаки всеобъемлющи и обязательны, то третий и четвертый - факультативны. Таких свойств может выявиться в процессе исследования значительно больше, что в конечном счете будет способствовать детализации и максимальной точности выявления семантических долей географических наименований.

Все сказанное выше подводит к мысли о необходимости лингво-страноведческого подхода к анализу топонимов в учебных целях, т.е. определению способов описания фона русского топонима и приемов использования лингвострановедческих по-

тенций, заложенных в нем, в учебном процессе преподавания русского языка как иностранного.

## ОТБОР И ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ЛИТОВСКОЙ ВЕТЕРИНАРНОЙ АКАДЕМИИ

Л.А.Мопкайтене, Г.А.Стуокуте

Литовская ветеринарная академия

1. Как показывает практика, абитуранты национальной школы Литвы испытывают определенные затруднения во всех четырех видах речевой деятельности. На кафедре были проведены исследования, позволившие определить, какие конструкции русского языка представляют для студентов наибольшую трудность. Результаты исследований показали, что особую трудность представляют для них предложные и беспредложные конструкции/при ядуре/; видовременные формы глаголов /заразиться-заразиться/; порядок слов в предложении и др. Полученные исследования послужат основой для создания системы лексико-грамматических упражнений.

2. Отсутствие учебных пособий по русскому языку для студентов нашего вуза привело к необходимости создания учебных пособий с учетом специальности для аудиторной и внеаудиторной работы. В данной работе нам помогло сотрудничество со специальными кафедрами нашего вуза.

3. При отборе учебных текстов мы руководствовались следующими принципами: 1/ профессиональная заинтересованность студентов; 2/ выделение главного, практически актуального материала научной дисциплины; 3/ полезность и новизна информации; 4/ законченность содержания; 5/ проблемность учебного материала; 6/ языковые средства, подлежащие усвоению.

4. Практические занятия по русскому языку носят определенную цель. В зависимости от цели конкретного занятия в нем доминирует определенный вид речевой деятельности: чтение, говорение, письмо или аудирование.

5. Чтение - основной вид речевой деятельности будущего специалиста. В организации обучения чтению специалистов принято выделять предтекстовый, притекстовый и послетекстовый периоды. Задания предтекстового периода нацелены на снятие лексических и грамматических трудностей текста. Направлен-

ность заданий послетекстового периода - развитие навыков говорения, письма, аудирования.

Накопленный нами опыт позволяет сделать вывод, что на практических занятиях по русскому языку в вузе основное внимание студентов необходимо сосредоточить на чтении как на виде речевой деятельности, способствующему формированию навыков говорения, аудирования и письма. На практических занятиях мы не стремимся заменить преподавателей по специальным предметам, а хотим лишь выработать умения пользоваться терминологией, развить навыки работы с научным текстом и общения по специальности.

## ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВО ВЫРАБОТКИ РЕПРОДУКТИВНЫХ НАВЫКОВ УПОТРЕБЛЕНИЯ НАУЧНОГО СТИЛЯ

Д.Миколайтис

Вильнюсский инженерно-строительный институт

1. Опыт работы в техническом /строительном/ вузе показывает, что для студентов-литовцев материалы по специальности при восприятии их на уровне рецептивном не представляют особых трудностей, несмотря на своеобразие морфолого-синтаксических средств научного стиля речи русского языка по сравнению с другими функциональными стилями, а также на существенные морфолого-синтаксические различия научного стиля русского и литовского языков. На уровне рецептивных видов речевой деятельности основные трудности возникают при усвоении терминов. Межпредметные связи в данном случае носят опережающий характер, и для студента-литовца специальные строительные термины не известны не только на русском, но и на литовском языке. Поэтому на этом этапе обучения следует особое внимание уделять введению новых терминов, при этом не только давая термин на русском и литовском языках, но и раскрывая его содержание, приводя его определение. Это требование должно учитываться при подготовке учебных пособий, раздаточного материала, учебных словарей, материалов для ТСО.

2. При переходе к репродуктивным видам речевой деятельности морфолого-синтаксические особенности научного стиля речи и различия их в литовском и русском языках приобретают существенное значение. Межязыковая интерференция в услови-

ях двуязычия - явление объективное, неизбежное, не зависящее от намерений и стремлений говорящего, в одних случаях способствующее освоению нового языка, в других - тормозящее этот процесс. Опыт показывает, что при репродуктивном воспроизведении научного стиля студенты-литовцы, во-первых, допускают массу ошибок, вызванных литовско-русской интерференцией, а во-вторых, трансформируют этот научный стиль, лишая его тех специфических особенностей, которые и делают его научным.

3. Некоторые грамматические конструкции научного стиля, на уровне рецептивном легко понимаемые студентами, на уровне репродуктивном ими почти не употребляются или же употребляются с ошибками, чаще всего подменяются конструкциями литовского языка. Такими являются конструкции, не имеющие аналогов в литовском /краткие прилагательные и причастия в роли именной части составного сказуемого/ или в русском /отсутствие некоторых причастных форм в русском при наличии их в литовском/ языке или же имеющие различные формы и способы выражения /предложные словосочетания в русском языке - конструкции с отглагольными формами даливис /литовское причастие/, пустадаливис /полупричастие/ и падаливис /литовское деепричастие/ в литовском; глагольно-именное в русском - глагол, несущий информацию, в литовском; возвратные глаголы в роли сказуемого в пассивных конструкциях русского языка - литовское полное причастие в той же роли. Сравнительный анализ технических строительных текстов на литовском и русском языках свидетельствует о том, что они изобилуют такими непродуктивными конструкциями и фразеологическими единицами.

4. Наилучшим средством активизации таких непродуктивных в речи литовцев конструкций и доведения их до навыков репродуктивных является учебный перевод. Он должен быть организован так, чтобы обучающиеся были вынуждены употреблять только предусмотренные грамматические конструкции и не имели возможности заменять их описательными или другими конструкциями, приблизительно передающими смысл оригинала. Обучение следует проводить по принципу от простого к сложному /перевод только конструкций, конструкций в составе предложения, связанного текста/.

5. Связный текст обязательно нужно переводить письмен-но или записывать на магнитную ленту. Наличие зафиксирован-ного перевода дает возможность применять метод программиро-ванного обучения, обеспечивающий постоянную обратную связь. В данном случае эту роль сыграет эталон перевода в виде текстов-справочников. Справочник позволяет сравнить получен-ный результат с эталоном, т.е. с относительно идеальным ва-риантом. При этом обучающийся имеет возможность еще раз сра-внить морфолого-синтаксические и лексико-семантические сход-ства и различия данного функционального стиля в родном и русском языках.

#### УЧЕТ СПЕЦИФИКИ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ФАКУЛЬТЕТЕ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

З.В.Петерсон

Таллинский педагогический институт

1. Поскольку по окончании института студенты получают профессию режиссеров народных театров, то обучение русскому языку происходит на материале, учитывающем приобретение про-фессиональных умений и качеств.

2. Отсюда вытекает необходимость профессионального ре-жиссерского /актерского/ анализа фильма, спектакля.

3. Подобная работа начинается с определения "сверхзада-чи", т.е. режиссерской концепции анализируемой постановки.

4. Занятие строится по принципу анализа "сверхзадачи", режиссерской системы, элементов этой системы.

5. В ходе анализа режиссерской системы и её элементов наибольшее внимание уделяется:

а/ установлению логической зависимости одного эпизода от дру-гого /обучение логике речи/;

б/ выделению слова, художественной детали, помогающих опре-делить основную идею фильма /обучение определению подтекста/;

в/ анализу мизансцен /обучение видениям, воссоздающему и твор-ческому воображению и словесному оформлению увиденного/;

г/ характеристике персонажа с точки зрения "кадра" и нравст-венному анализу поступков, жизненной позиции героев.

6. Анализ постановки проходит параллельно с овладением рече-выми навыками: умение обобщить факты, сформулировать суж-

дение, доказать свою мысль, умение оценить идейно-художественное содержание постановки в целом.

7. Примером такой работы является анализ фильма А.Панкратова "Портрет жены художника".

## РОЛЬ ПЕРЕВОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Н.М.Радайтене, Р.Ф.Пожелене

Вильнюсский инженерно-строительный институт

Среди различных видов работ по развитию письменной и устной речи обучающихся русскому языку перевод как средство овладения лексическим и грамматическим материалом, а также способ правильного стилистического и синтаксического моделирования изучаемого языка играет немаловажную роль, а в определенном аспекте - даже и определяющую.

Практика работы с национальной аудиторией показывает, что нередки случаи, когда даже свободно владеющий устной речью студент, используя при изложении своих мыслей на неродном языке его правильные грамматические формы и синтаксические конструкции, при переводе с родного языка на русский текстов различного характера и трудности допускает досадные ошибки и отклонения от норм русской грамматики. Подобные явления вызваны расхождениями в данных конкретных случаях с родным языком. Слуховые и речевые навыки при этом как бы отходят на задний план, и в их сознании остается "голый" текст с синтаксическими конструкциями и моделями родного языка, которые они переводят автоматически, дословно, без учета особенностей грамматики русского языка.

Наибольшую трудность при осуществлении перевода с литовского языка на русский представляют модели управления глаголов /благодарить другу, руководить коллективу, учиться языка и пр./, смешение предлогов "в" и "на" /сесть в парту, быть в Украине, отдыхать в Кавказе и пр./, неупотребление предлога "в" в предложном падеже при обозначении места и времени /Большая Отечественная война закончилась Берлине тысяча девятьсот сорок пятом году/, неправильное употребление краткой формы причастия и прилагательного в роли определителя /Книга открыта лежит на столе. Доклад /,/ написан сту-

дентом /,/ сдан преподавателю/ и многие другие грамматические модели, в особенности же и чаще всего - т.н. конструкции с литовскими отглагольными формами далиамс, пудаливимс и падаливис, которые переводятся студентами на русский язык причастными или деепричастными оборотами.

От того, насколько студенту при переводе удастся выйти из-под влияния грамматических норм и моделей родного языка, а также проникнуться воздействием на его мыслительный процесс соответствующих норм и моделей русского языка, будет зависеть и качество перевода и успех в овладении самим студентом механизмом перевода как письменного, так и устного. А это, в свою очередь, будет содействовать решению основной задачи преподавания и изучения русского языка в национальных вузах - практическому овладению студентами национальных нефилологических вузов правильной научной, литературной и бытовой русской речью, являющейся вторым родным языком для граждан, живущих в условиях многоязычия.

## ОТБОР И ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

И.Я.Сахаров

Ленинградский педагогический институт

1. Представление явлений русского языка как объекта практического изучения предполагает минимизацию его и показ функционирования отобранных фактов в конкретных ситуациях. В ходе отбора материала обязательно выявляется базисная лексика и грамматика. Несостоятельность прямого построения лексического минимума на основе данных частотного словаря и вытекающая из этого коррекция частотных характеристик: тематический и ситуативный аспекты, сфера употребления, строевая способность слов, их словообразовательная возможность и валентность. Необходимость учета при определении грамматического материала базисной грамматики русского языка и специфических трудностей в овладении конкретными ее явлениями для носителей разных родных языков.

2. Обязательность ориентации в отборе лексических и грамматических средств на живое употребление их в русской речи.

3. Отбор сопоставимых явлений русского и родного языков - одно из обязательных требований к материалу. Отбор материала предполагает группировку сходжений и расхождений в употреблении лексем, морфологических фактов и синтаксических построений в русском языке относительно родного языка. Инвентаризация данных, накопленных в ходе сопоставительного изучения языков, совершенно недостаточна и нуждается в конкретизации по языкам. Специфика изучения русского языка носителями близкородственных языков и трудности, порождаемые межъязыковой омонимией, требуют отбора материала, ориентированного на это явление.

4. Учебный материал и его упорядочение в интересах поступательного количественного и качественного обогащения тем, семантических и стилистических полей слов, грамматических конструкций и т.п. Необходимость усвоения не просто некоего набора средств выражения, а правил функционирования этих средств.

5. Требование представления категорий русского грамматического строя в системе как взаимосвязанных функционирующих категорий. Материал должен удовлетворять требованию показа функционирования языковых единиц в их взаимосвязи; активное использование их учащимися в пересказах, рассказах, диалогах.

6. Учет при отборе материала задачи развития речи. Включение в материал антонимов, лексических и грамматических синонимов, заданий на составление предложений по предложенным схемам и моделям и т.п.

7. Целесообразность уравнивания материала: сложность морфологии может уравниваться четкостью семантики, гибкостью словообразования; сложность семантики и морфологии - простотой синтаксических структур и т.д.

8. Направленность материала на выработку навыка в усвоении чужой для учащихся манеры воспринимать привычные явления общественной практики и окружающей действительности. Основные трудности в усвоении русского языка - это трудности семантического плана, охватывающего как лексический материал, так и функционально-семантические категории, выражаемые средствами грамматики.

## ОПОРНАЯ ЛЕКСИКА И СПОСОБЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ

О.Н.Семенова

Таллинский политехнический институт

Цели обучения нефилологов русскому языку в вузе выдвигают отбор и презентацию опорной лексики учебных текстов общенаучной направленности в число актуальных учебных задач. Они совмещают лингвистические и методологические трудности и ориентирование не только на характер изучаемой лексики, но и на способ интерпретации учебного текста.

Современным учебникам по развитию речи далеко не всегда присуща четкость критериев отбора и презентации опорной лексики. Это обусловлено, в частности, недостаточным учетом мобильности понятия "опорная лексика" и динамики его зависимостей с различными способами интерпретации текстов.

Мобильность понятия "опорная лексика" обуславливается, между тем, как факторами самого текста, так и различиями в подходах в его истолковании.

В этой связи существенной представляется дифференциация аналитического и тематического способов интерпретации текста, которые предполагают различные семантические модели, а, следовательно, и изменение структуры и содержания опорной лексики, способствующей их истолкованию и воспроизведению.

Таким образом, при отборе опорной лексики наряду с другими факторами играет роль не только коммуникативное задание текста, но не в меньшей степени и коммуникативные задания его толкователей, установка на последовательно-тематическое воспроизведение текста или на его анализ.

Поэтому в рассмотрении с этой точки зрения нуждаются разные формы свергивания и истолкования текстов, используемые при обучении языку. Например, тематический и проблемный планы, тезисы, аннотация, резюме и т.д., так как построение речевого высказывания связано в них с опорой на различные лексические пласты исходного текста. Причем, прежде всего в аналитических толкованиях текста, значимость приобретает точка зрения интерпретатора, которая становится фактором презентации семантической структуры текста, определяющим возможную вариабельность его адекватных толкований. Очевидно, это целесообразно учитывать при оценке эффективности воспроизведения

текста студентами.

**О ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ПОКАЗАТЕЛЕМ АКЦЕНТИРУЕМОСТИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО, ЕГО СЕМАНТИЧЕСКИМИ СВОЙСТВАМИ И СТЕПЕНЬЮ КОММУНИКАТИВНОЙ ЗНАЧИМОСТИ В ПОТОКЕ РЕЧИ**

**Т. П. Скорикова**

**Институт русского языка им. А. С. Пушкина**

1. В настоящее время заметно усилился интерес к коммуникативному, функциональному и прагматическому аспектам в обучении и овладении русским языком. Этот интерес в свою очередь активизирует рост исследований, связанных с поиском речевых средств создания связности и цельности текстов, прикрепленным к тем или иным ситуациям повседневного общения. В комплексе этих исследований особую актуальность приобретает вопрос о роли интонационных средств в процессе формирования устного текста, и, особенно, текста публичного характера, рассчитанного на непосредственное восприятие достаточно массовой аудиторией.

2. В сфере задач синтаксической акцентологии, одной из новых областей интонологии, рассматриваемой в синхронном плане, входит изучение закономерностей акцентного выделения определенных классов и групп слов в различных синтаксических позициях в составе высказывания. В настоящем сообщении эта проблема трактуется на материале анализа возможностей акцентирования прилагательного в позиции определяющего компонента именной группы (атрибут + субстантив). Непосредственным материалом наблюдений явились тексты устной научной речи (магнитофонные записи докладов, лекций, сообщений, обсуждений, хранящиеся в фонотеке Института русского языка им. А. С. Пушкина). Отличительной особенностью этих текстов является повышенная выделенность информативных центров, т. е. сконцентрированность фразово-просодического акцента на ключевых словах текста, составляющих его тематическое ядро.

3. Обладая высокой степенью коммуникативной нагрузки в научном тексте (по исследованиям Г. Г. Полищук прилагательное в научной речи в 90% случаев входит в число коммуникативно необходимых элементов высказывания), прилагательное относится к числу его наиболее акцентно-маркированных ком-

понентов. Анализ частотности акцентно-просодического подчеркивания различных частей речи в устных научных текстах показывает, что по своей акцентуемости прилагательное занимает второе место после существительного: из 100 акцентных подчеркиваний 43% в среднем приходится на существительное, 24% - на прилагательное, 33% - на другие части речи /глагол, наречие, числительное, служебные слова/.

4. Наибольшей степенью акцентуемости в устной научной речи обладает следующий состав прилагательных: I/ слова с текстообразующими и квалифицирующими свойствами /лексемы другой, первый, второй, следующий, общий, особый, отличительная примета которых заключается в их способности: а/ указывать на последовательность раскрытия информации в тексте и б / включать в свое значение элементы содержания предшествующего/последующего контекста/; 2/ слова с оценочно-характеризующими семами в значении /лексемы со значением положительной или отрицательной оценки, высокой степени проявления признака, полноты/неполноты выявления признака, степени значимости явления, события, факта и нек.др./; 3/ наиболее частотные, употребительные слова, достаточно ярко передающие семантическую специфику той или иной лексико-семантической группы, являющиеся ее ядерным смысловым компонентом.

5. Проведенное исследование дает основание предположить, что акцентным выделением в потоке речи активно подчеркивается коммуникативно наиболее существенная часть семантического объема слова или какой-либо группы лексем, объединенных общим семантическим признаком. Другими словами, центральные компоненты значения лексем /или семантически ядерные компоненты в лексико-семантической группе/ акцентно фокусируются, периферийные остаются в тени, менее активно вовлекаются в сферу акцентирования.

## О ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМ ПРИНЦИПЕ УЧЕТА РОДНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

Э.И.Тамм

Таллинский политехнический институт

I. В последнее время научное сопоставление языков все шире признается как один из основных рациональных методов совершенствования языка.

2. Выявляя актуальные для данного момента и данной аудитории цели обучения, необходимо решить вопрос учета не только родного языка, но и родной для обучающегося культуры.

3. При изучении языка в общеобразовательных целях в средней школе или в качестве будущей специальности филологами-руссистами /да и вообще студентами-гуманитариями/ одновременно с языком должна быть усвоена выражаемая этим языком культура.

4. С целью предупреждения лингвострановедческой интерференции /как и в случае языковой интерференции/ необходимо предварительное описание и сопоставление двух культур.

5. Таким образом, лингвострановедческий принцип учета родного языка и лингвострановедческий принцип учета родной культуры, выдвигаемые современной методикой преподавания русского языка как иностранного, позволяют, во-первых, оживить сам процесс преподавания, а, во-вторых, определить углубленное и интенсивное усвоение языкового материала, и, в конечном итоге, обеспечить адекватное овладение русским языком.

## ОТБОР И ПРЕЗЕНТАЦИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В УЧЕБНИКЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ АКАДЕМИИ

Х.И.Хейтер

Эстонская сельскохозяйственная академия

1. Вопрос обучения подязыку специальности - один из основных вопросов методики преподавания русского языка в национальном вузе. Целью обучения русскому языку студентов сельскохозяйственной академии является практическое овладение русским языком как средством овладения специальностью, средством профессионального общения.

2. Современный учебник русского языка для студентов-нефилологов должен строиться с учетом реальных и потенциальных речевых потребностей студентов-будущих специалистов того или иного профиля науки. Необходимо выявить и уточнить сферы реального речевого общения будущих специалистов сельского хозяйства, чтобы максимально сблизить цели и содержание обучения с требованиями будущей специальности студентов.

3. Вопросам отбора текстового материала и презентации терминологической лексики, содержащейся в учебных текстах, уделяется основное место в докладе.

Основной упор при обучении подъязыку специальности должен делаться на отборе текстового материала. Мы разделяем мнение тех авторов, по мнению которых в основе отбора текстов должны лежать принципы коммуникативности и тематичности. Они должны объединяться общим содержанием, характеризоваться смысловой членимостью, повторяемостью лексики. Тексты должны быть актуальными, информативными и доступными в языковом отношении. Следует указать на целесообразность использования в процессе обучения языку специальности общенаучных и научно-популярных текстов, обеспечивающих необходимый лексический запас по специальности. Общенаучные и научно-популярные статьи наиболее соответствуют коммуникативным целям обучения, содержат богатый материал для развития устной речи.

4. Правильный подбор текстов по специальности предполагает не только научно обоснованное, методически правильное использование учебного материала. В процессе овладения языком специальности студенты прежде всего встречаются с трудностями лексического характера. Для преодоления этих трудностей необходима продуманная система презентации лексико-семантических особенностей подъязыка специальности.

5. Особого внимания авторов учебника требует лексика, отличающаяся многозначностью как в русском языке, так и в родном языке учащихся. В плане взаимодействия с родным языком учащихся такие слова находятся в различных соотношениях: совпадения, несовпадения, частичного совпадения значений, что обуславливает лексико-семантическую транспозицию и интерференцию родного языка. Причиной лексико-семантической интерференции могут служить также различия в смысловом объеме и валентности слов в русском и родном языке учащихся, что также следует учитывать при презентации лексического материала в учебнике для студентов-эстонцев, обучающихся в сельскохозяйственной академии.

## НТР И ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ЛИТОВСКО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

Л. Юрвичюте

Каунасский политехнический институт

I. В условиях научно-технической революции в литовском

языке особенно широко стали развиваться специальные подязыки, активно заимствующие научно-технические термины, которые чаще всего приобретают национально-языковую специфику. Однако последнее не препятствует, а скорее способствует становлению литовско-русского терминологического двуязычия, под которым условно понимаем знание и изложение научных основ на специальном языке данной области знания на литовском и на русском языках.

2. Язык науки, научно-техническая терминология в условиях НТР все более подвергается социальному и лингвистическому изучению. Особенно плохо студенты технического профиля знают термины и часто неправильно применяют их в своей речи.

3. В социально-обусловленной сфере может реализоваться несколько подстилей. В частности, в сфере науки возможна следующая дифференциация функциональных разновидностей: 1/ собственно-научный подстиль; 2/ научно-учебный; 3/ научно-популярный; 4/ научно-производственный /А.Н.Баскаков, В.Ю.Михальченко/.

Анализ терминологии вышеизложенных подстилей литовского языка позволил выявить некоторые общие и частные особенности научно-технических терминов, функционирующих в них. Эти особенности проявляются в отборе языкового материала, обслуживающего разные стили речи, в выявлении некоторых форм моделирования, в его презентации, в обучении студентов профессионально-речевой деятельности в разных сферах общения.

4. Становится очевидным, что вопрос о характере и перспективах дальнейшего развития общественных функций лексики естественного языка и терминологии имеет свою специфику. В вузе технического профиля, по нашему мнению, должен изучаться научно-технический язык /терминология: общетехническая, общенаучная, узкоспециальная/ с учетом точной классификации наук и языковых средств, фиксирующих понятия научно-технических результатов в этих науках. Обучение специалиста - это прежде всего овладение семантикой терминов: общезыковой семантикой слова и узкоспециальным значением термина.

5. Терминология в определенной степени есть область логики, поэтому появляется непосредственная зависимость знания терминологии /иноязычной, интернациональной/ от языкового

знания и речевого владения техническим литовским языком. Хорошее знание национальной и интернациональной терминологии на литовском языке, умение точно и свободно вводить эту терминологию в контекст на родном языке, безусловно, в условиях литовско-русского двуязычия будет непосредственно способствовать становлению и активному применению в речи и на русском языке.

## УЧЕТ МОТИВАЦИИ И СФЕР ОБЩЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

ЛИНГВОКРАЕВЕДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ  
РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ И УЧАЩИМИСЯ НЕРУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ

М.Е.Боскова, Н.П.Трофимова

Даугавпилсский педагогический институт

1. При изучении русского языка в национальной школе и в вузе следует использовать такой важный стимул повышения интереса к русскому языку как лингвокраеведение.

2. Под лингвокраеведением при изучении русского языка в национальном вузе и школе мы понимаем сбор, поиск и применение в преподавании языка таких краеведческих материалов, которые показывают общность судеб русского народа и родного народа учащихся, отразившуюся в языке, или очень оригинальные материалы по истории края, о которых интересно говорить на занятиях русского языка по-русски.

Такого рода понимание краеведения и страноведения не исключает, а дополняет широко распространенное понимание применения материалов страноведения и краеведения как преподавание языка вместе с историей страны и края.

3. Возможность применения такого пути в преподавании русского языка хорошо видна на примере изучения русского языка латышами в педвузе и школах города Даугавпилса и Даугавпилсского края Латвийской ССР.

В Даугавпилсе и его окрестностях в течение многих веков проживают совместно латыши, русские, поляки, белорусы и представители других национальностей, и эта общность находит отражение в фактах русского и латышского языков.

4. Одним из фактов применения лингвокраеведения на занятиях по русскому языку является работа над топонимами. Каждый топоним несет разнообразную информацию - историческую, географическую, лингвистическую. Среди множества топонимов той местности, в которой живут студенты или учащиеся, изучаю-

щие русский язык, обязательно найдутся такие, которые вызовут большой интерес своим содержанием, или такие, которые отразили общую судьбу русского народа с другим народом. Например, в Даугавпилском крае: Динабург -Борисоглебск /Борисоглебов/ - Динабург - Двинск - Даугавпилс. Шпоги /лат./ и Малиновка - две деревни рядом. Стропы /лат./ и Старые Стропы и т.д.

5. И при естественном, и при искусственном билингвизме особенности билингвизма в какой-то степени определяются тем краем, где живут обучающиеся. Поэтому учет таких особенностей - тоже один из моментов лингвокраеведческой работы на занятиях по русскому языку.

6. Использование лингвокраеведения как средства повышения интереса к изучению русского языка, как свидетельствуют данные работы в Даугавпилском педагогическом институте, значительно влияет на быстроту овладения и уровень знания русского языка латышами.

## УЧЕТ МОТИВАЦИИ - НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

А.С.Егорова

Таллинский политехнический институт

Русский язык, как учебный предмет в техническом национальном вузе, имеет свои особенности, определяющиеся сравнительно небольшим количеством аудиторных часов, положением общеобразовательного предмета, профессиональными интересами и потребностями студентов разных специальностей.

Объем и содержание учебного материала по русскому языку, а также формы его презентации должны быть адекватны указанным выше особенностям и соответственно отражаться в программах, учебниках и учебных пособиях.

Кафедра русского языка Таллинского политехнического института, приступая к составлению нового учебного пособия, общего для всех технических специальностей, провела социологическое исследование, направленное на выявление мнения студентов об используемых в аудиторной работе учебных пособиях и пожеланий студентов к новым учебным пособиям.

Анкетирование было проведено весной 1981 и 1982 года на

2 курсе , т.е. со студентами, заканчивающими обязательный курс русского языка в вузе. Результаты анализа показали, что в пожеланиях к новому учебному пособию оба потока были единодушны, хотя работали по разным учебным пособиям. Так, на вопрос "Чему вы хотите научиться по учебнику? Объясняться по-русски в институте, на работе, в чужом городе /не ЭССР/; читать и понимать специальную литературу, газету, художественную литературу; понимать передачи по радио, телевизору /политические, спортивные, художественные, страноведческие/", две трети студентов /64,7% в 1981 году и 66,6% в 1982 году/ ответили - читать и понимать специальную литературу. На вопрос "Какие тексты вы предпочитаете? Короткие, рассчитанные на 1-2 занятия, длинные, рассчитанные на 3-4 занятия" получили ответ - короткие /96% и 95% соответственно по годам/. "Нужны ли в учебнике грамматические схемы и правила? Да, нет". /Ответ - да-58,9% и 62,8%/ . "Какие виды упражнений вам нравятся? Требующие поиска информации в других источниках, требующие запоминания материала, требующие умения рассуждать, обобщать, перевод с русского языка на эстонский, трансформация текста /грамматическая, стилистическая/ и др." 47,8% и 41,6% признало более целесообразными упражнения, требующие умения рассуждать, на втором месте оказался перевод с русского языка на эстонский. "Нужно ли в тексте выделять новые слова, словосочетания? Да, нет". 90% и 67,6% ответило - да. В первом случае в учебном пособии, по которому работали, слова и словосочетания были выделены, во втором нет.

Студентам был предложен 21 вопрос, отражающий структуру и содержание учебника.

В результате анализа анкет и дополнительного последующего собеседования со студентами мы получили интересную информацию, которая послужит нам мотивационной базой при составлении нового учебного пособия по русскому языку, т.к. успех в овладении русским языком, на наш взгляд, будет возможен лишь при условии отбора в учебнике такого материала, который отражает потребности и интересы учащихся.

# О СОЗДАНИИ ПЕРВИЧНОГО АУДИОВИЗУАЛЬНОГО КОМПЛЕКСА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛогоВ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Р.Н.Инагамова

Ташкентский педагогический институт

1. Одним из эффективных путей улучшения преподавания русского языка в национальных группах неязыковых вузов является создание учебных комплексов, в том числе и первичных аудиовизуальных комплексов, которые включаются в учебный процесс в определенной системе, взаимосвязанно и взаимообусловленно.

Первичные аудиовизуальные комплексы - "это такая совокупность средств, предназначенных для использования при обучении определенной теме или вопросу программы, которые при возможно меньшей номенклатуре и большей дешевизне, при высоком научном и техническом совершенстве, предоставляют учителю возможность наилучшим образом обучать и воспитывать, затрачивая на это минимум сил, времени и средств, а учащимся наилучшим образом усваивать научные знания, приобретать навыки и умения"./I/

2. Различные средства обучения, входящие в комплекс для изучения конкретной темы Программы, т.е. в первичный комплекс, должны объединяться между собой единым содержанием и методологией с учетом теоретических предпосылок, а именно: лингвистических, методических и дидактических, а также экономических, эргономических и психо-физиологических требований.

3. Содержание разрабатываемого первичного аудиовизуального комплекса будет оптимальным только в том случае, если оно включит весь грамматический, лексический, фонетический и стилистический материал, выделенный в программе.

Для выявления содержания первичных комплексов необходимо отобразить грамматический минимум изучаемых синтаксических конструкций на основе следующих критериев: учета частотности употребления, степени сложности конструкций и трудности их усвоения.

При отборе учебного материала ведущими критериями выступают следующие факторы: профессиональная направленность

студентов, познавательная ценность, уровень новизны информации и насыщенность учебного материала изучаемыми синтаксическими конструкциями.

4. Удачный подбор и сочетание разнообразных средств обучения определяют дидактическую эффективность разрабатываемого комплекса.

Распределение языкового материала проводится с учетом дидактических возможностей каждого отдельного компонента, его эргономических и экономических свойств в соответствии с этапами усвоения и стадиями развития речевых умений и навыков.

5. Последовательность работы с использованием первичных аудиовизуальных комплексов предполагает развитие познавательной активности и дифференциацию заданий соответственно уровню познавательных способностей студентов. Моделирование познавательной деятельности студентов - важное условие для создания первичных аудиовизуальных комплексов.

Использование первичных аудиовизуальных комплексов в учебном процессе способствует развитию интереса и возникновению стимулов для изучения русского языка студентами, повышению интенсификации обучения и дает педагогический эффект, близкий к максимально возможному, воспитывает любознательность, инициативу, стремление к самостоятельному добыванию знаний.

6. В докладе будет дана характеристика первичного аудиовизуального комплекса по русскому языку для студентов-нефилологов на материале "Определительных отношений".

Шаповаленко С.Г. О создании системы современного оборудования. - Советская педагогика, 1967, №5, с.67-68.

## АНАЛИЗ СФЕР ОБЩЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА

И.Кирпичникова

Эстонская сельскохозяйственная академия

1. При коммуникативно направленном процессе обучения студентов-нефилологов русскому языку очень важным является анализ речевых потребностей специалистов разных профессий и уточнение языкового и коммуникативного содержания сферы профессионального общения специалистов разного профиля для мо-

делирования в рамках практического курса русского языка условий общения, в которых окажется специалист в будущем.

2. В ЭСХА был проведен эксперимент, состоящий из двух этапов. В ходе первого этапа - предварительного эксперимента - составлялись списки речевых действий по убывающей частотности их выполнения в процессе общения. На основе полученных данных был составлен материал основного комплексного эксперимента.

3. Экспериментальный материал состоит из трех основных частей. В первой части выявляется уровень владения русским языком в самооценке информантов, а также уточняются потребности опрашиваемых в речевом общении по видам речевой деятельности. Вторая часть, составленная на основе предварительного эксперимента, представляет собой анализ коммуникативной компетенции информантов в наиболее типичных ситуациях общения. Третья часть экспериментального материала - данные об информанте.

4. Стимулирование активности опрашиваемых и получение максимально достоверных данных исследования обеспечивалось:

- предъявлением вопросов на родном языке,
- доступностью экспериментального материала по предварительной его проверке,
- занимательностью заданий,
- проведением дополнительного устного собеседования с информантом.

5. Проведенный нами эксперимент позволяет:

- разработать стратегию курса русского языка в ЭСХА и придать ей коммуникативный характер,
- составить коммуникативный минимум по группам специальностей студентов,
- уточнить общие и специфические принципы преподавания русского языка.

6. Результаты исследования могут быть также использованы при подготовке учебников для студентов сельхозвузов.

## УЧЕТ МОТИВАЦИИ И КОММУНИКАТИВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В КОНЦЕПЦИИ ВУЗОВСКОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА

А.А.Метса

Тартуский государственный университет

1. Концепция вузовского курса русского языка, разработанная на кафедре методики русского языка Тартуского государственного университета, предполагает учет в содержании и методической стратегии преподавания и усвоения русского языка реальных и потенциальных коммуникативных потребностей студентов и мотивации.

2. Коммуникативные потребности студентов проявляются в разных сферах общения, которые, в свою очередь, обслуживаются определенными языковыми и коммуникативными средствами.

3. Анализ языкового и коммуникативного содержания сфер речевого общения, в первую очередь профессионально-трудовой сферы, позволили дифференцировать специальности, выявить общее и отличительное в методической стратегии курса русского языка.

4. Для разработки мотивационной стратегии курса русского языка было проведено исследование мотивации студентов при поступлении в вуз, после окончания курса русского языка и перед окончанием университета.

5. Уточнение коммуникативного содержания сферы профессионального общения представителей разных профессиональных групп людей и анализ мотивации позволили разработать три модели обучения, охватывающие все 26 видов специализации и включающие соответственно три методические и мотивационные стратегии преподавания русского языка, которые будут подробнее освещены в докладе.

6. Общее в стратегии преподавания сводится к следующему:

- максимальная близость процесса преподавания к характеру будущей профессиональной деятельности студентов;
- цикличность всей работы по формированию коммуникативных навыков и умений;
- завершение учебных циклов реальной коммуникацией /межгрупповое общение, ролевые игры, нацеленные на решение коммуникативных задач, характерных для данной специальности, диспуты, конференции, собрания и др./;

- учет общего мотивационного механизма усвоения русского языка.

7. Отличительное в методической стратегии заключается в следующем:

- в номенклатуре сфер речевого общения;
- в стилистической дифференциации учебного материала и итоговых коммуникативных задач;
- в разном соотношении устной и письменной коммуникации;
- в учете специфических стимулов в мотивационной активности студентов разных специальностей;

8. Реализация идей концепции зависит от творческого отношения преподавателя к постоянно действующим методическим руководствам.

## УЧЕТ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Д. Микульскайте-Габриелян

Клайпедский педагогический институт

В общей системе подготовки студентов факультета дошкольного воспитания обучение русскому языку занимает особое место. В настоящее время в дошкольных учреждениях, наряду с подготовкой детей к школе по многим предметам на родном языке, вводится и обучение их русской речи. В этих условиях возникает необходимость работникам детсадов самим в первую очередь достаточно хорошо овладеть русским языком. Следовательно, за время учебы в вузе, наряду с определенными практическими навыками, студенты факультета дошкольного воспитания должны приобрести теоретические знания, необходимые для их работы с дошкольниками.

Повышение качества обучения русскому языку в вузе предполагает четкое и ясное понимание его цели. В действующей в настоящее время программе русского языка для студентов факультета дошкольного воспитания дано следующее определение цели: овладение русской речью, расширение и углубление знаний, полученных в школе, и приобретение определенных лингвистических знаний.

Выдвигая на первое место задачу подготовки к общению на русском языке студентов факультета дошкольного воспитания, следует учесть то, что дошкольные учреждения являются первым

звеном в большой и сложной цепи школьного образования, и правильные первоначальные навыки создадут возможность для их дальнейшего развития в школе, а затем в вузе. Решение этой задачи обусловлено все еще низким владением русской речью выпускниками средней школы, а также студентами вузов.

В этих условиях одним из оптимальных путей повышения профессиональной квалификации мы считаем учет мотивации при обучении русскому языку студентов факультета дошкольного воспитания.

Развитие речевых навыков, как известно, зависит от создания речевых ситуаций, побуждающих к речевой деятельности. При разработке оптимальной модели обучения студентов русскому языку кроме потребностей повседневного общения мы исходим из законов дидактики и специфики работы, т.е. потребностей речевой практики будущих специалистов детских учреждений. Следовательно, это позволит нам учитывать общепсихологические особенности учащихся, проявляющиеся в учебном процессе.

Анализ общепсихологических факторов, влияющих на процесс усвоения русской речи студентами факультета дошкольного воспитания, позволил прийти к выводу, что данный процесс протекает под воздействием познавательной, общеучебной и эстетической мотивации.

Анализ мотивационной сферы различных видов речевой деятельности позволил поставить вопрос о методической целесообразности в выделении следующих аспектов работы над усовершенствованием умений и навыков русской речи студентов факультета дошкольного воспитания и об отборе и презентации материала с учетом потребностей и интересов данного контингента: 1/профессиональная направленность интересов студентов, 2/страноведческая значимость, 3/познавательный аспект, 4/эмоциональная значимость, 5/практическая ценность, 6/эстетическая значимость, 7/интерес к изучаемому предмету.

## МОТИВАЦИЯ И РЕАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Ч.С.Мухтаров

Институт русского языка им.А.С.Пушкина

Процесс овладения речевой деятельностью - основная задача методики обучения иностранным языкам - должен быть мак-

симально приближен к условиям реальной коммуникации. Что же отличает реальную коммуникацию от псевдокоммуникации? На наш взгляд, кроме традиционно выделяемых отличий реальной и псевдокоммуникации имеются еще две характерные особенности.

Первое отличие состоит в строении деятельностных структур того или иного актов коммуникации. Деятельностная структура реальной коммуникации образована двумя сосуществующими слоями - социальным и психологическим. В социальном слое оператором является смысл в общепринятом значении этого термина, т.е. кодирование и декодирование информации происходит в соответствии с образцами, фиксированными в данной культуре/нормы и значения/. Весь процесс коммуникации социально верифицируется.

Психологический слой, в отличие от социального, имеет собственный смысл, сложившийся в процессе непосредственной коммуникации. Данный смысл является смыслом, присущим лишь конкретной деятельностной структуре, он не совпадает со значениями используемых в осуществляющемся процессе элементов /слов, предложений/. Например, фраза "Чай хотите?" на социальном уровне означает предложение выпить чай, но на психологическом уровне та же фраза может нести в себе много иных смыслов: это может быть и объяснение в любви, и пароль, и демонстрация неприязни, и многое другое.

Псевдокоммуникация состоит лишь из одного слоя - социального. Поэтому, когда учитель на уроке просит учеников повторить фразу "Стул стоит возле стены", то данная фраза никакого иного содержания не имеет и потому вызывает у обучающихся скуку, иными словами, уничтожает мотивацию.

Таким образом, включение в процесс обучения реальной коммуникации является организующим мотивацию моментом.

Второе отличие реальной коммуникации от псевдокоммуникации - в способе моделирования коммуникативной ситуации.

Список коммуникативных ситуаций задается мотивационным словарем. Мотивационный словарь - образование, присущее всякой деятельностной структуре, характеризуется специфичностью для каждой культуры. Отсюда ключ к моделированию ситуаций следует искать в мотивах, мотивации. Тем не менее, как правило, при реализации принципа ситуативности, широко применяе-

мого в настоящее время в методике, в качестве критерия выделения ситуации используется в первую очередь тематически-пространственное представление материала. Например, во многих учебниках легко найти темы "В магазине", "У врача", "В столовой" и т.д. Мотивирует ли подобным образом смоделированная ситуация процесс реальной коммуникации? На наш взгляд, нет. Данный критерий является основой лишь для псевдокоммуникации. Соблюдается единство места и времени, но мотив лишь условно обозначается /если действие происходит у врача, то подразумевается, что болит зуб, и т.д./.

В реальной коммуникации мотивируют и собственно задают ситуацию отношения между людьми. Названный критерий успешно используется на протяжении многих лет психотерапевтами, представителями транзактного анализа. Э.Берне, Т.Харрисом и другими разработан список коммуникативных ситуаций /называемых "играми"/, часто встречающихся в реальном человеческом общении. В каждой отдельно взятой ситуации во главу угла поставлены именно отношения между людьми, а внешние обстоятельства /место, время и т.д./ являются второстепенными факторами. Применение в методике названного критерия по-иному моделировало бы сферы общения и могло бы значительно усилить мотивирующую функцию ситуации. /В настоящее время нами разрабатывается подобный комплекс ролевых упражнений/.

Таким образом, резервы увеличения эффективности действия методики обучения иностранному языку видятся в оптимизации мотивации процесса обучения, и среди многих возможных способов оптимизации предлагается два способа, способствующих созданию реальной коммуникации: учет представления о психологическом уровне коммуникации и переход к новому критерию дифференциации ситуаций.

#### ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕТА ПРИНЦИПА АКТИВНОЙ КОММУНИКАТИВНОСТИ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ РАБОЧИХ ПРОГРАММ

Н.В.Сепп, Т.В.Шпилецова

Таллинский педагогический институт

Несмотря на то, что принцип активной коммуникативности обучения русскому языку как неродному был провозглашен ведущим методическим принципом еще на III конгрессе МАПРЯЛ

/1976 г./, решение коммуникативных задач, лежащих в основе этого принципа, происходит не всегда последовательно, полно и правильно /1/. Одна из причин недостаточного внедрения принципа обучения неродному языку посредством "пользования им в процессе реального или учебного говорения, аудирования, чтения и письма, когда учащийся удовлетворяет свою потребность в общении"/2/ кроется в таком факторе, организующем овладение языком, как адекватное составление рабочих программ практического курса русского языка, в частности, для национальных групп неязыковых вузов.

Данные программы традиционно членятся на два основных раздела: темы, связанные с усвоением фактов различных уровней языковой системы, и темы, предлагающие развитие речи. В последнее время осуществляются различные попытки увязать эти два раздела. Думается, что при коммуникативно-деятельностном подходе к обучению языку тема как стержневое понятие программы не может лежать в основе системы целевых ориентиров обучения деятельности на неродном языке, т.к. данное понятие, с одной стороны, не предполагает и не располагает к восприятию или порождению вербальной информации, лежащей в основе речевого общения. С другой стороны, границы отбора языковых средств согласно теме зачастую расплывчаты и обнаруживают с данной темой преимущественно формальные лексико-грамматические связи.

Понятийный аппарат программы должен прежде всего отражать такие понятия, как "речевое умение/речевой навык" и "вид речевой деятельности" - с одной стороны, "структура речевой деятельности /экстралингвистическая цель и ее результат/" - с другой стороны. Поскольку принцип активной коммуникативности предполагает обучение языку как средству общения в ходе самого речевого общения, т.е. в ходе обмена текстами как единицами речевой деятельности /3/, то классификация речевых умений связана с такими основными видами текстовой /речевой/ деятельности, как восприятие информации посредством чтения/слушания, переработка воспринятого посредством мыслительных операций внутренней речи /обычно эксплицируемой в учебно-речевой деятельности/ и создание своих текстов, предполагающих воздействие на потенциально-актуального адресата посредством

говoreния/письма.

Из общих экстралингвистических целей основных трех типов /4/ вытекает целый ряд частных целевых установок, предполагающих создание промежуточных высказываний, которые, в свою очередь, войдут в итоговые результаты /т.н. "завершающие продукты речи"/. Данная иерархическая структура целей и ожидаемых результатов способствует выявлению, усвоению системы ориентиров в рамках текстовой деятельности, и поэтому ее можно считать стержневой осью рабочих программ по развитию умений и навыков речевого общения.

Одной из центральных проблем методики является проблема рационального отбора языкового материала, подлежащего усвоению. Функциональный подход к отбору лексико-грамматического материала широко декларируется составителями программ, однако, как показывает практика, языковая функциональность в речедетельностном понимании этого понятия трактуется и преломляется в программах недостаточно системно. Если в основу структуры программы практического курса русского языка положена не тема, а цель, то одним из возможных путей отбора активного языкового материала может стать наложение "функционально-семантических полей"/5/ исходного учебного текста и ожидаемого от обучаемых завершающего продукта речи. В результате подобного наложения можно выделить т.н. сектор общности, синтагматика и парадигматика единиц которого и будет подлежать усвоению в ходе развития программных речевых умений и навыков.

Опираясь на целевую структуру организации обучения умениям и навыкам в различных видах текстовой деятельности, а также на вытекающий из этой структуры функционально-текстовой подход к ограничению языковых средств, подлежащих усвоению, мы попытались отразить некоторые стороны активной коммуникативности в "Рабочей программе по практическому курсу русского языка для групп английских и немецких филологов". Нами предложен вариант программы, в которой дан перечень коммуникативных умений в рамках тех функциональных стилей, которые актуализируются в будущей профессиональной деятельности специалиста. Для выработки программных коммуникативных умений приводится система целевых установок, дается языковой материал и перечень ожидаемых от студентов текстовых высказываний, в которых

целесообразна реализация приобретаемых умений и навыков.

В настоящее время данная рабочая программа определяет содержание и структуру обучения русскому языку студентов I и II курсов отделения немецкой и английской филологии. В ходе экспериментальной проверки предполагается ее дальнейшая детализация и соответствующее совершенствование.

<sup>1</sup>А.Виншпалек, А.Леонтьев, Л.Степанова. Научные основы принципа активной коммуникативности. В сб.: Современное состояние и основные проблемы изучения преподавания русского языка и литературы. М., "Русский язык", 1982, с.72-80.

<sup>2</sup>В.Костомаров, О.Митрофанова. Учебный принцип активной коммуникативности в обучении русскому языку иностранцев. Там же, с.3-20.

<sup>3</sup>С.Гиндин. Что такое текст и лингвистика текста. В сб.: Аспекты изучения текста. М., 1981, с.25-32.

<sup>4</sup>Н.Сепп. Соотношение речевой и учебно-речевой деятельности. В сб.: III Международный симпозиум по преподаванию русского языка в финно-угорских школах. Таллин, 1978, с.50-52.

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

И.Тийтс

Тартуский государственный университет

1. В условиях национальной республики основной целью обучения русскому языку является достижение прочного двуязычия. В связи с этим на современном этапе обучения отмечается важность приближения условий обучения к условиям реальной коммуникации, а также приближения учебного материала к профессиональным интересам специалистов различного профиля. При этом на первый план выдвигаются задачи конкретного определения целей и содержания обучения соответственно определенному контингенту обучающихся.

2. Особый интерес представляет изучение коммуникативного содержания профессиональной сферы специалистов. В методике преподавания русского языка изучение педагогического общения связано в основном с решением проблем дальнейшего совершенствования процесса обучения как в школе, так и в вузе. Как по-

казали исследования, одним из важнейших условий в достижении эффективности обучения является правильная организация педагогической речи.

3. В профессиональной сфере общения педагогов действует специфический микроязык, при анализе которого мы сталкиваемся с такими понятиями, как: функция и ситуация вербального общения, коммуникативная интенция и речевое действие. Основные функции речи учителя на уроке /функция презентации знаний, функция мотивации, организующая, контролирующая, стимулирующая и реагирующая функции/ реализуются в определенных ситуациях вербального общения через определенные интенции, что предопределяет содержание речевого действия, конкретизирует употребление языковых, речевых и эмоциональных средств с учетом многих экстралингвистических факторов. Так, например, при стимулирующей функции, побуждая учащихся к выполнению какого-либо вида речевой деятельности, учитель может реализовать свое коммуникативное намерение в различной форме: предложения, совета, прямого или косвенного требования, просьбы и т.д. Языковое и речевое наполнение при этом будет различаться как по содержательно-структурным, так и по стилистическим и интонационным аспектам.

4. Между тем выявлено, что речь студентов-практикантов, будущих учителей, по многим критериям не соответствует нормам и требованиям профессиональной педагогической речи.

5. Для создания оптимальной модели обучения профессиональной деятельности и профессионального общения, а также для социальной адаптации молодого педагога важным является выявление конкретного коммуникативного содержания профессиональной речи учителя.

6. Нами было проанализировано коммуникативное содержание речевых действий учителей на уроках русского языка в эстонских школах. Цель данной работы состояла в создании типологии речевых действий в целях формирования навыков и умений профессиональной речи будущих педагогов.

УЧЕТ МОТИВАЦИИ И СФЕР ОБЩЕНИЯ ПРИ ПОСТРОЕНИИ КУРСА ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТИЛИСТИКИ ДЛЯ ФИЛОЛОГОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННОЙ  
Л.П.Ткаченко

Московский государственный университет

1. Основная цель курса лексической стилистики - подготовка учащихся к адекватной рецепции /1/ текстов художественной литературы и публицистики путем углубленного изучения полемизма, омонимии, паронимии /2/, синонимии и антонимии. При этом особое внимание уделяется не языковому статусу перечисленных явлений, известному учащимся из курса лексикологии, а их стилистическому функционированию в тексте.

Данная цель определена с учетом коммуникативных потребностей студентов-филологов завершающего этапа обучения. Важнейшие коммуникативные потребности студентов гуманитарных вузов лежат в следующих сферах общения: учебно-профессиональной, социально-бытовой, общественно-политической, административно-правовой, социально-культурной /3/. При этом курс лексической стилистики призван удовлетворить некоторые коммуникативные потребности, возникающие у студентов-филологов в трех из пяти перечисленных выше сфер - в учебно-профессиональной, общественно-политической и социально-культурной.

2. Учебно-профессиональная сфера. Поскольку цель обучения иностранному языку в языковом вузе формулируется как полное овладение нормами иностранного языка в его устной и письменной формах, получение теоретических знаний об изучаемом языке и умение пользоваться им как практически, так и теоретически для преподавания иностранного языка, а также для устного и письменного перевода /4/, очевидно, что знакомство со стилистическим функционированием синонимии, антонимии, паронимии и др., несомненно, является абсолютно необходимым компонентом профессиональной подготовки филологов. При этом учащиеся должны не только 1/ распознавать то или иное языковое явление в речи /а/ при чтении, б/ на слух/, 2/ адекватно воспринимать возможные языковые нюансы, но и быть готовыми, учитывая свою будущую профессиональную деятельность /педагогическую/, 3/ объяснить механизм того или иного стилистического эффекта /5/.

3. Общественно-политическая сфера. В данной сфере у сту-

дентов, в частности, возникают коммуникативные потребности в чтении газет, журналов, другой публицистической литературы, учащиеся слушают радио, смотрят телевизионные передачи. И, поскольку стилистические ресурсы лексики в публицистическом стиле речи используются очень интенсивно, не будет ошибкой считать, что курс лексической стилистики призван помочь студентам-филологам, изучающим русский язык как неродной, полноценно реализовать возникающие у них интенции в общественно-политической сфере.

4. Социально-культурная сфера. В данной сфере у студентов возникает коммуникативная потребность в адекватной рецепции разнообразных стилистических явлений при чтении художественной литературы /6/ /письменная форма коммуникации/, при просмотре спектаклей, посещении литературных концертов, в беседах с коллегами и знакомыми о культурных и социальных явлениях, событиях - кинофильмах, спектаклях, литературе и т.п. /устная форма коммуникации/.

Следует подчеркнуть, что учет коммуникативных потребностей студентов даже в одной учебно-профессиональной сфере деятельности всегда ощутимо повышает эффективность учебного процесса. Данный же курс, как видим, ориентируется на коммуникативные потребности студентов одновременно в трех важнейших сферах /7/, что закономерно приводит к значительному усилению мотивации обучения.

- <sup>1</sup> Термин "рецепция" употребляется нами вслед за Е.М.Верещагиным и В.Г.Костомаровым для обозначения восприятия "эстетического и этического заряда произведения". См.Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М., 1976, с.234.
- <sup>2</sup> Говоря о стилистическом функционировании паронимии, мы имеем в виду весь широкий круг явлений, охватываемый понятием паронимическая аттракция, т.е. собственно паронимию, паронимию, анноминацию, тавтологию. См. Ткаченко Л.П. Стилистическое использование паронимической аттракции в современном русском языке. - Филологические науки, 1982, № 4, с.76-81.
- <sup>3</sup> Вишнякова Т.А. Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам. М., 1982, с.21-22.
- <sup>4</sup> Бородулина М.К., Карлин А.Л., Лурье А.С., Митина Н.М. Обучение иностранному языку как специальности. М., 1975, с.8.

- 5 Интересно отметить, что курс лексической стилистики для студентов факультета журналистики может иметь своей целью кроме перечисленного и обучение практическому овладению тем или иным ярким стилистическим приемом, что диктуется коммуникативными потребностями, возникающими у студентов как у будущих журналистов в учебно-профессиональной сфере деятельности.
- 6 Показательно, что здесь смыкаются интенции в двух сферах: учебно-профессиональной и социально-культурной.
- 7 Мы называем три указанные сферы важнейшими, поскольку общение в социально-бытовой сфере для студента-филолога продвинутого этапа уже не представляет сколько-нибудь серьезных затруднений, а общение студентов в административно-правовой сфере, как пишет Т.А.Вишнякова, "крайне ограничено". См. Вишнякова Т.А. Указ. соч., с.22.

#### ОБ УЧЕТЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ

О.В.Чумаченко

Таллинский педагогический институт

1. Говоря об учете специальности при обучении русскому языку, следует учитывать два значения этого выражения. Во-первых, в узком смысле слова / умение выполнить ряд заданий, необходимых в будущей работе/; во-вторых, учет специальности в широком смысле /необходимые личностные качества, общий культурный уровень/.

2. Работники культуры /библиотекари, режиссеры, дирижеры, руководители народных коллективов/ должны уметь: I/ писать аннотации, 2/ писать рецензии, 3/ писать статьи, 4/ писать объявления, 5/ заполнять книжные формуляры, 6/заполнять требование на книгу, 7/ составлять игровые программы, 8/составлять режиссерские экспликации, 9/ оформлять пригласительный билет, 10/ проводить экскурсии, 11/ выступать перед аудиторией по определенной теме.

3. В широком смысле слова учет специальности понимается как приобретение тех личностных качеств, которыми должны обладать люди определенной специальности. Для работников культуры они следующие: I/ общительность, 2/ корректность, 3/ эн-

тузиазм, 4/ оптимизм, 5/ эрудиция, интеллект, 6/ умение за-  
глатывать и вести за собой, 7/ приветливость, добродетельность  
к людям и т.д. Эти качества на бессознательном уровне воспри-  
нимаются и воспитываются на занятиях.

4. Особое внимание уделяется здесь подбору текстов:

- 1/ о работниках культуры /о музыкантах, писателях, актерах,  
режиссерах и т.д./
- 2/ художественные тексты, в которых показан человек в пробле-  
мных ситуациях, когда создается право выбора позиции/под-  
бираются наиболее интересные с этой точки зрения произве-  
дения современных авторов/
- 3/ научно-популярные статьи, в которых требуется собственная  
точка зрения, как специалиста.

Приведем в качестве примера работу с текстом "Человек,  
человечество, человечность" А.Райкина.

5. В связи с вышесказанным возникает проблема отбора  
текстов для домашнего чтения. Следует рекомендовать литерату-  
ру, способствующую развитию вышеуказанных качеств и умений.

# УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ И ПРОГРАММЫ ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ КУРСУ РУССКО- ГО ЯЗЫКА

## О РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА КОММУНИКАТИВНОСТИ В УЧЕБ- НОМ ПОСОБИИ ДЛЯ НЕФИЛОЛОГОВ

К.П.Аликуметс, А.А.Метса

Тартуский государственный университет

1. На современном этапе развития методики одним из основных требований, предъявляемых к учебникам и учебным пособиям по русскому языку, является учет принципа коммуникативности в обучении.

2. Коммуникативность можно рассматривать в двух планах:

- а) коммуникативная направленность обучения;
- б) коммуникативная активность обучаемых в ходе обучения.

Коммуникативная направленность обучения, по определению В.Г.Костомарова и О.Д.Митрофановой, предполагает реализацию ряда требований: практическая направленность целей обучения, функциональный подход к отбору и подаче языкового материала, изучение лексики и морфологии на синтаксической основе, ситуативно-тематическая организация учебного материала, концентрическое его расположение, выделение нескольких этапов обучения.

Второй план коммуникативности осуществим при такой организационно-инструктивной деятельности преподавателя, когда обучаемые постоянно пользуются языком как средством общения в устной и письменной форме.

3. С учетом указанных требований в нашей республике создано учебное пособие для студентов-нефилологов "Язык... Ситуации... Общение...", нацеленное на формирование устной и письменной коммуникации в тех сферах речевого общения, которые являются общими для специалистов разных профилей (общественно-политическая, социально-культурная, социально-бытовая, учебно-профессиональная и др.).

4. Учебный материал в пособии организован по циклам занятий (9 циклов), объединенных общностью коммуникативной цели. Все занятия цикла имеют определенную методическую цель. На первом создается установка на усвоение учебного материала, вводится и активизируется лексико-грамматический материал, на втором формируются навыки и умения чтения, письма и говорения, как правило, в рамках научного стиля речи, на третьем совершенствуются умения ситуативно-обусловленного общения в рамках разговорно-обиходного стиля речи, активизируются речевые действия. Четвертое занятие (итоговое) представляет собой естественное речевое общение (диспут, конференция, вечер встречи и т.д.). Практическая направленность целей обучения определила характер отобранного материала, подготовительных и речевых упражнений в плане их коммуникативной ценности. Учебное пособие завершается образцами видов коммуникативных письменных работ и тестами по проверке языковой и коммуникативной компетенции.

Подобная цикличность в распределении учебного материала оправдана с аспекта поэтапного формирования умений и навыков, ибо цикличность способствует быстрому "вхождению" студента в структуру его речевой деятельности.

5. Любое речевое общение предполагает наличие у говорящего соответствующей мотивации и потребности в общении. Мотивация речевого общения в учебном пособии стимулируется проблематикой занятий, эксплицитным представлением целей, созданием мотивационных установок в начале цикла, применением форм работы, близких к реальному речевому общению.

На занятиях студент ставится в такие психологические условия, которые выдвигают перед ним задачу проявить свою эрудицию, высказать (аргументировать, доказать) собственную точку зрения по обсуждаемым проблемам. Участие в беседе на предлагаемом уровне является для студента престижным делом. В этом, на наш взгляд, реализуется второй план принципа коммуникативности.

6. Занятия, проводимые по учебному пособию "Язык... Ситуации ... Общение...", обеспечивают формирование умений и навыков по разным видам речевой деятельности на уровне коммуникативной достаточности.

## УЧЕТ ХАРАКТЕРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮРИСТОВ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ

Х.Ю.Виссак, В.А.Тарве

Тартуский государственный университет

1. Коммуникативная направленность процесса обучения на юридическом факультете предполагает наличие учебного пособия по формированию навыков общения, составленного с учетом реальных и потенциальных потребностей юристов.

2. Основой при составлении пособия служили результаты исследования сфер речевого общения юристов, проведенного в Тартуском университете. Исследование сфер речевого общения позволило конкретизировать содержание курса русского языка для юристов и разработать методическую стратегию, наиболее близкую для профессионального общения юристов.

3. Исходя из специфики профессиональной деятельности юристов, основное место в пособии отводится формированию навыков коммуникации студентов в рамках официально-делового и разговорно-обиходного стиля. Вместе с тем, значительное место отводится и научному стилю речи, что, главным образом, связано с необходимостью юристов читать на русском языке литературу по специальности. При составлении пособия учитывались также структура учебного процесса на юридическом факультете и основные отрасли права, изучаемые в вузе.

4. Составленное пособие по профессиональному общению для юристов включает девять циклов, состоящих из четырех уроков. Последний урок цикла является заключительным (итоговым), цель которого – создать максимально близкие условия для стимулирования естественной речи общения с учетом проблемы. Итоговый урок в пособии имеет форму ролевой игры (судебное заседание, допрос, осмотр места происшествия) или форму беседы за круглым столом, семинара, диспута и т.д.

5. В качестве учебного материала использовались научные, а также научно-популярные тексты, содержащие наиболее употребительные в этой отрасли права слова, словосочетания, грамматические конструкции. Основой для составления заданий послужили также казусы, образцы деловых бумаг.

6. Характер заданий зависит от коммуникативной цели цикла уроков, от характера текста (информативного, проблем-

ного, дискуссионного), а также от цели каждого конкретного урока (формирование лексических навыков, развитие диалогической, монологической речи).

7. Каждый из циклов занятий по русскому языку сопровождается перечнем наиболее употребительных опорных выражений для снятия лексико-грамматических трудностей и обогащения словарного запаса студентов. Учебное пособие снабжено русско-эстонским алфавитным словарем, содержащим наиболее продуктивные слова и выражения, необходимые для коммуникации в рамках циклов пособия, а также – слова и выражения, препятствующие пониманию содержания текстов и заданий пособия.

8. Аprobация циклов пособия для студентов-юристов показывает, что содержание и методическая стратегия учебного пособия вызывает у студентов мотивационную активность и, тем самым, способствует успешному формированию навыков коммуникации.

## КОНКРЕТИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАЧ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВУ ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Л. В. Дуляченко

Тартуский государственный университет

1. Формулировка общей цели всего практического курса русского языка в вузе – "развитие устной и письменной речи студентов" – предполагает расчленение её на конкретные коммуникативные задачи, вытекающие из ряда факторов процесса обучения, а именно: грамматической и коммуникативной компетенции студентов, их будущей специальности и др.

2. Учебное пособие "Язык... Ситуации... Общение...", составленное К. Алликметс и А. Метса с учетом общих для специалистов разных профилей сфер речевого общения, позволяет комплексно развивать все виды речевой деятельности, что диктуется коммуникативной направленностью обучения языку.

3. Последовательность формирования речевых умений и навыков в рамках каждого цикла занятий находит отражение в развернутом плане-программе, состоящем из следующих компонентов:

- а) итоговая и промежуточные цели цикла;
- б) источники информации и лексико-грамматический материал,

обслуживающий данный цикл с учетом трудностей его усвоения студентами-эстонцами;

- в) навыки и умения по видам речевой деятельности в зависимости от этапа обучения;
- г) формы самостоятельной работы с учетом речевой подготовки студентов;
- д) поэтапный и итоговый контроль.

4. В докладе будет описана система работы со студентами-психологами по одному из циклов данного пособия - "Единственное истинное богатство, которое тебе дано, - это время, отпущенное тебе судьбой".

Достижение итоговой цели (межгрупповой диспут "От чего свободно свободное время?") предполагает наличие некоторых умений, которые формируются в определенной последовательности, вытекающей из теории поэтапного формирования речевой деятельности.

#### ОПРЕДЕЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ

О.Л.Колодий

Институт русского языка им. А.С.Пушкина

1. В настоящем сообщении будет сделана попытка рассмотреть учебник русского языка для иностранцев с позиций функционально-деятельностного подхода, что позволит выявить факторы, существенные для рассмотрения методического содержания учебника, т.е. способности учебника осуществлять управление деятельностью преподавателя и учащихся.

2. Как известно, учебный процесс представляет собой взаимодействие между преподавателем и учащимися, внутри группы учащихся и между учащимися и средствами обучения. Поэтому эффективность любого учебника существенно зависит от того, насколько полно, адекватно и последовательно он отражает цели и содержание учебной деятельности участников учебного процесса.

3. Поскольку учебник является основным и важнейшим средством обучения, представляется целесообразным определение его функций в системе педагогической деятельности, в учебном процессе преподавания русского языка как иностран-

ного. На необходимость функционального анализа учебников, цель которого состоит в научном определении каждого его элемента, неоднократно указывали исследователи проблем учебника, отмечая, что, "занимаясь вопросами разработки любого учебника, надо начинать с определения его функций" (Маендорф, 1971).

4. В ряде работ педагогов и методистов представлены описания функций учебника. В рамках задач нашего диссертационного исследования мы продолжили изучение основных функций учебника, что позволило выделить существующие точки зрения, проанализировать и сопоставить их. В сообщении будет представлена система педагогических функций учебника русского языка для иностранцев; даны определения и описание содержания каждой из выделенных функций.

5. Исходя из положения о том, что "содержание учебников определяется характером тех функций, которые возлагаются на них", а "качество учебника определяется тем, насколько полно и адекватно он выполняет функции, вытекающие из логики процесса обучения" (Талызина, 1978), нам представляется, что дальнейшее изучение системы педагогических функций учебника русского языка для иностранцев поможет определить и выделить необходимые требования к его внутренней структуре и содержанию. Смысл работы в представленном направлении заключается в возможности практического решения проблемы качественного совершенствования учебников русского языка для иностранцев.

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ СТРУКТУРЫ УРОКА УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ

И. С. Костина

Институт русского языка им. А. С. Пушкина

1. Урок - наиболее традиционная и регулярно выделяемая единица учебников, состоящая из формально определяемых и методически обоснованных компонентов, способов их выбора и расположения в уроке.

2. Урок учебника (при всем разнообразии типов урока, зависимости от целей обучения, контингентов учащихся, профиля,

этапа обучения и методических концепций авторов) воспроизводит основные компоненты учебной деятельности преподавателя и учащихся. Компоненты учебной деятельности могут быть представлены в виде общей схемы научения и обучения как управления обучением.

3. В основу построения исходной психологической части схемы процесса учения/научения положены наиболее авторитетные в настоящее время данные теории деятельности, теории познания и усвоения, психолингвистики.

4. Фрагменты схемы учения/научения строятся единообразно:

- психологический компонент схемы учебной деятельности;
- его определение;
- эквивалент психологического компонента в структуре урока учебника;
- определение структурного компонента;
- способ выделения структурного компонента;
- методический смысл структурного компонента;
- пример из учебника.

5. Мы предполагаем, что основным этапам схемы учения/научения соответствуют методические компоненты структуры урока учебника. Обоснование и описание этих компонентов будет приведено в выступлении.

## ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ ТИПОВЫХ ЗАДАНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУПП

С.М.Ляпидовская

Чувашский государственный педагогический институт

Типовые задания – это разработанные в соответствии с учебной программой, апробированные и экспериментально проверенные планы проведения занятий, составленные по одному типу и являющиеся для всех преподавателей, ведущих данный курс в разных группах, обязательными. Они позволяют синхронно работать во всех группах над одним и тем же материалом, предъявляя к студентам одинаковые требования.

При создании типовых заданий важную роль играют следующие условия: 1) соответствие целям и задачам обучения русскому языку в национальной школе; 2) реализация общедидакти-

ческих принципов обучения, а также частнометодических принципов; 3) решение коммуникативных задач при обучении грамматике на разных уровнях владения русским языком и речью, акцентирование внимания на умении спонтанно включаться в речь исходя из ситуации; 4) развитие навыков логического мышления, овладение навыками систематизации языковых фактов, матрицирования и моделирования, алгоритмизации.

Развивая логическое мышление студентов, алгоритмизация будет способствовать и развитию речи. Приобретение таких навыков, как последовательность в рассуждении, доказательность, аргументация, отвечает не только задачам обучения грамматике, но и целям развития речи. Составление алгоритмов со студентами приучает их к умению выделять самое главное в правиле, четко представлять структурную схему правила или определения, располагать в определенной последовательности операции по применению теоретических сведений, т.е. планировать материал. Кроме того, рассуждение по алгоритму дает большой простор на уроке для устной речевой практики нерусских учащихся.

Сами задания должны включать материал и для самостоятельного составления алгоритмов по некоторым правилам.

Схема алгоритмизации обучения заключается в следующем:

1. Чтение правила (определения);
2. Составление плана или матрицы (схемы, таблицы) этого правила.
3. Перефразировка правила по составленному плану (схеме).
4. Запись алгоритма.
5. Проверка его надежности на нескольких примерах.
6. Комментированное письмо с рассуждением по алгоритму.
7. Детальный диктант с рассуждением по алгоритму уже с сокращенными действиями и причинами такого написания.
8. Сокращение алгоритма до схемы действий при использовании правила.

При проверке заданий по данному правилу на последующих уроках всегда вывешивается плакат с алгоритмом. Поэтому сам алгоритм запоминается постепенно и без всяких усилий, становится приемом работы учащихся.

Педагогическая наука призвана переложить на точный язык

программ и методических средств обучения и воспитания новые задачи, которые партия ставит перед школой в условиях коммунистического строительства и научно-технического прогресса.

Особое значение и влияние приобретает в связи с этим необходимость подготовить выпускников вуза к тем изменениям, с которыми им предстоит встретиться в такой области общественной отрасли научного знания, какой является кибернетика. Необходимо развивать у учащихся элементарные навыки "кибернетического мышления". Важны интеллектуально-практические задания: конструирование, разработка путей и средств унификации, оптимизации процессов производства и управления ими, алгоритмизация.

Моделирование стоит в одном ряду с такими методами научного познания, как дедукция, индукция и системно-структурный метод. В его схему укладывается любое проявление активной мыслительной познавательной деятельности. Моделью называют реально существующую или мысленно представляемую систему, которая в процессе познавательного акта замещает изучаемый объект так, что позволяет получить о нем новые знания.

Моделирование - специфический эвристический метод учебного познания, помогающий усвоению учащимися знаний о предметах и явлениях, и как один из приемов обучения, способствующий повышению теоретического уровня обучения.

Иллюстративные модели (демонстрационные, описательные, объяснительные). Эвристические модели (расшифровочные, операционные, обобщающие и трансформационные).

При составлении типовых заданий важно предусмотреть развитие у обучаемых трех основных функций коммуникативной деятельности: 1) конструктивных (проектировочных) умений; 2) гностических (познавательных) и 3) организаторских (умение воздействовать словом, добиваясь намеченной цели). Все это реализуется на разных уровнях педагогической деятельности - репродуктивном, адаптивном, локально-моделирующем и системно-моделирующем.

**ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО НОВОМУ УЧЕБНОМУ ПОСОБИЮ  
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬ-  
ТУРЫ**

**Н.Н.Улексина**

**Тартуский государственный университет**

1. В основе составления учебных пособий по русскому языку для студентов различных специальностей лежат исследования в области сфер речевого общения, проводимые на кафедре методики преподавания русского языка ТГУ, а также созданная преподавателями кафедры А.А.Метса и К.П.Алликмето концепция новых учебников. В настоящее время составлено учебное пособие для студентов физкультурного факультета (авторы: Э.П.Васильченко и Л.А.Ведина), издание которого предшествовала многократная апробация.

2. Одной из актуальных проблем высшей школы является исследование профессиональной деятельности тренера. С учетом этого первый цикл названного учебного пособия (всего их семь) посвящен профессиональной деятельности тренера. Выбор специальности тренера подразумевает не только наличие мотивов поступления на физкультурный факультет, но и наличие определенных способностей, качеств характера, умений, навыков, необходимых будущему воспитателю-спортсмену. Все это находит отражение в цикле "Нужно любить то, что делаешь". Цикл состоит из трех уроков и итогового урока-дискуссии.

3. Основной задачей в преподавании русского языка студентам национального вуза является обучение их коммуникативному общению как в устной, так и в письменной форме. Студенты факультета физической культуры после завершения работы по первому циклу должны приобрести следующие умения и навыки:

- усвоить лексику по данной теме и употреблять её в различных ситуациях;
- вести беседу о необходимости занятия спортом, о способностях и чертах характера, присущих тренеру;
- выступать перед аудиторией о формах обучения на физкультурном факультете;
- усовершенствовать навыки делового письма (характеристика, официальное письмо).

4. Достижению целей данного цикла уроков способствует

выполнение различных лексико-грамматических упражнений, предтекстовых и послетекстовых заданий, имеющих коммуникативную направленность (выражение собственного или чьего-либо отношения к чему-либо; уверенности, предположения, сомнения, неуверенности по поводу чего-либо; согласия, несогласия на чьи-либо предложение или просьбу и т.д.).

5. В основе всех уроков цикла лежат тексты по специальности, работа по которым предполагает формирование навыков и умений по четырем видам речевой деятельности. К промежуточным целям цикла можно отнести следующие коммуникативные задачи:

- выступление перед аудиторией;
- рассказ с элементами убеждения, совета;
- беседа по обсуждаемым в цикле проблемам.

Конечной же целью обучения русскому языку в вузе является неподготовленная речь, что находит воплощение в дискуссии на тему "Скульптура... Вы за? Или против?" на межгрупповом занятии.

#### НЕКОТОРЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ОСНОВНОГО СРЕДСТВА ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Г.Г.Цвинтарная, С.Г.Воркачев

Краснодарский политехнический институт

Процесс обучения основам научного стиля речи может быть эффективным только при условии его тесной связи с программным материалом специальных дисциплин, а также с обязательным учетом элемента преемственности по курсам.

Для работы с первокурсниками по материалам курса лекций "Введение в специальность" отобрана необходимая для усвоения терминология, которая отрабатывается в процессе лексических упражнений на занятиях по русскому языку.

В результате творческого содружества кафедры русского языка и кафедры холодильных и компрессорных машин и установок подготовлены и изданы в ротапринтере "Методические указания к чтению текстов по специальности "Холодильные и компрессорные машины и установки" для студентов-иностранцев I-2, 2-3, 4-5 курсов". Данные пособия, как показал опыт, успешно использу-

ются в учебном процессе на занятиях по русскому языку, и студенты со всей серьезностью и интересом относятся к изучению материала по специальности.

В названные пособия наряду с подготовительными, языковыми грамматическими и лексическими упражнениями входят учебно-ситуативные /I/ и творческие, речевые упражнения. Так, если на I-2 курсах упор делается на задания учебно-ситуативного характера (Используя текст, составьте тезисы о работе различных ученых над созданием холодильных машин; используя составленные вопросы к тексту, побеседуйте со своим товарищем об истории развития холодильной техники и др.), то на 4-5 курсах преобладают задания речевого характера (Расскажите, какие проблемы в замораживании пищевых продуктов стоят перед вашей страной; докажите, почему нельзя согласиться с мнением, что в холодильных установках, работающих на холодильных агентах и маслах, обладающих полной взаимной растворимостью, необходимость в маслоотделителях отпадает полностью, и др.).

Таким образом, подбирая подобного типа упражнения к спецтекстам, наши кафедры берут за основу принцип преемственности. Усложняя работу от курса к курсу, мы стремимся развивать устные и письменные речевые умения и навыки иностранных учащихся, предусматривая дифференцированный подход к уровню их подготовки. Лексико-грамматический материал спецтекстов постепенно усложняется; вводятся такие виды работ над текстом, как тезирование, конспектирование, которые приводят учащихся к новой ступени - составлению аннотаций и написанию рефератов.

На материале названных пособий, лекций преподавателей и учебников, специальных журналов нашими кафедрами создан и подготовлен к печати Краткий учебный словарь терминов холодильной промышленности для механиков-холодильщиков.

В качестве заголовочных слов в словарь были включены существительные и прилагательные.

Главным принципом отбора терминов явилась учебно-методическая целесообразность.

Основная единица словаря - сочетание слов.

Основную часть словаря составляют словарные статьи, расположенные в алфавитном порядке.

Словарная статья включает в себя:

- 1) заголовочное слово или словосочетание и перевод его на английский, французский и испанский языки;
- 2) определение значения данного термина;
- 3) предложения, иллюстрирующие применение данного термина в учебной или научной специальной литературе.

Составленный Краткий учебный словарь терминов, применяемых в холодильной промышленности, позволит студенту разобратся в содержании и сущности термина, установить взаимосвязь терминов, и, следовательно, будет способствовать улучшению качества подготовки студентов, закрепляя их знания как в области общелитературного русского языка, так и в специальной терминологии. Эти знания помогут студенту активно участвовать в обсуждении специальных проблем, при защите курсовых и дипломных проектов по специальности, а также в общении с советскими специалистами.

В целях повышения познавательной активности иностранных студентов кафедрами практикуются и такие формы работы, как:

- а) при необходимости совместные консультации преподавателей кафедры русского языка и спецкафедры;
- б) обзоры студентами журнала "Холодильная техника" на занятиях по русскому языку;
- в) экзамен на У курсе по русскому языку проводится с привлечением специалистов кафедры ХХМУ, в экзаменационный материал включается защита реферата по специальности на материале дипломного проекта;
- г) корректировка текста курсовых и дипломных проектов, отчетов о производственной практике иностранных студентов.

---

/1/ Ешмякова Т.А. Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам. М.; 1982, с.25.

# ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУС- СКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ - ФИЛОЛО- ГАМ

## ПРИНЦИПЫ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ В РАБОТЕ НАД ТЕКСТОМ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Н.Б. Байбуркина

Бухарский государственный педагогический институт

В процессе обучения русскому языку в национальной школе роль высококвалифицированного учителя, политически зрелой личности, обладающей систематическими и прочными знаниями, способной выполнить образовательные и воспитательные задачи национальной школы, остается решающей.

В силу объективных и субъективных причин знания русского языка, особенно речевые навыки большинства студентов национальных групп педвузов - выпускников сельских школ - далеки от совершенства.

Выход прежде всего в совершенствовании учебного процесса. Одним из аспектов решения этой задачи может стать интенсификация процесса обучения, развитие умений и навыков в русской речи, обучение профессиональному речевому общению. Это достижимо, так как студенты имеют определенный запас знаний по русскому языку за курс средней школы, а обучение умениям русской речи, по утверждению Л.В. Щербы, возможно "при не полностью сформированных навыках, с неполным владением этими навыками" /1/.

Навыки и умения будущих учителей русского языка в национальной школе лучше всего развивать на специально отобранном языковом материале, связанном со специальностью. Он должен ввести студентов в определенный круг лексики предстоящих теоретических курсов и способствовать формированию профессионально направленной речи, а также должен включать некоторые особенности научного стиля.

В связи с тем, что в своей работе в школе учитель реа-

лизуется речевые функции (побуждает учащихся к высказыванию, исправляет и направляет их речь, регулирует внимание и неречевое поведение, объясняет материал урока и т.д.), в качестве учебных текстов используется материал детской литературы, периодических изданий, учебников, пособий, аннотаций к книгам, фильмам и т.д.

Опираясь на известное положение методистов о том, что овладение основами языка в пределах бытовой и общественно-политической тематики открывает доступ к пониманию литературы по специальности, на начальном этапе обучения работаем над темами: "Студент", "Семья", "Где ты учишься?", "Библиотека", "Семья Ульяновых", "У карты СССР" и т.д., на продвинутом — "Новая школа в районе", "Урок русского языка", "Наша республика" и т.д. В отобранном речевом материале концентрируются ситуации общения, функционально закрепленные речевые единицы, предоставляющие возможность студентам решать возникающие педагогические проблемы в условиях, адекватных реальным ситуациям речевого общения с учащимися на уроке русского языка.

Языковой материал группируется вокруг тематико-ситуативного комплекса, например, пединститут-школа, школа-учитель, учитель-ученики, с учетом экстралингвистических факторов. Через одни и те же темы по мере их конкретизации в ситуациях поэтапно отрабатываются с учетом коммуникативных задач звуковые явления, слова, речевые образцы, грамматические формы (на уровне предложений) и типовые тексты. Вопросы, микротексты, фрагменты текстов и рассказы для упражнений строятся на монологических высказываниях с учетом таких подкатегорий монолога, как: а) оценка речевой информации товарища; б) стимулирование к выражению согласия (несогласия); в) передача субъективных намерений говорящего; г) высказывание объективной информации о себе; д) побуждение к речевому высказыванию партнера и т.д. Выработка навыков использования изучаемых конструкций достигается комплексными ситуативными упражнениями, которые имитируют задачи процесса коммуникации и тем самым способствуют выработке соответствующих умений и навыков" /2/.

Последовательность предъявления ситуативно-ограниченного языкового материала определяется логикой научного изложе-

ния. Каждый следующий текст вбирает в себя ранее изученные ситуации данной темы, благодаря чему студенты постепенно под-водятся "к порождению собственного неподготовленного тематически завершенного высказывания" /3/, т.е. преподаватель имеет возможность в рамках научного стиля "выделять различные типы речевых высказываний, различающихся содержательными, языковыми, логическими, композиционными параметрами" /4/.

Для решения активных коммуникативных задач в процессе формирования речевой деятельности студентов национальных групп педвузов на материале по специальности учитываются принципы реальных и потенциальных потребностей будущих учителей русского языка, принципы учета трудностей в коммуникации (незнание языковых форм, отсутствие речевых навыков), принцип учета факторов, вызывающих повышение или понижение мотивационной активности студентов, и другие, влияющие на совершенствование лингвистической и профессиональной подготовки студентов национальных групп педвузов.

---

/1/ Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в школе. Общие вопросы методики. М.-Л., 1947, с.84.

/2/ Рожкова Г.И. Ситуативные упражнения при обучении русскому языку как иностранному.- РЯИШ, 1968, №5.

/3/ Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М., 1976, с.18.

/4/ Там же, с.64.

#### О ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЁМАХ РАЗГРАНИЧЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ОМОНИМОВ

А.Я.Баудер

Таллинский педагогический институт

I. Функционально-деятельностный подход к обучению русскому языку в национальной аудитории требует особого отношения преподавателя к отбору языкового материала как на занятиях по практическому русскому языку, так и в систематическом курсе современного русского языка. При этом необходимо помнить, что грамматический материал может служить для осмысления, обобщения и систематизации изучаемых языковых фак-

тов лишь при том условии, что в нем дифференцированы единичные и типовые явления (Иевлева З.Н.).

2. В современном русском языке неограниченно функционируют слова, имеющие одинаковый звуковой и графический комплекс, но относящиеся к различным классам слов типа ЯСНО- ния прилагательное, ЯСНО - наречие, ЯСНО - слово категории состояния, ЯСНО - модальное слово и т.д. Такие слова в современном русском языке квалифицируются как ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОМОНИМЫ (Ахманова О.С.). Функциональные омонимы появились в системе языка и речи в результате взаимодействия единиц различных структурно-семантических классов. СР.: взаимодействие единиц класса предметных и класса признаков слов: СТОЛОВАЯ, НАБЕРЕЖНАЯ, ТОЛСТЫЙ, СНОТВОРНОЕ; взаимодействие класса признаков и класса субъективно-модальных слов: ВОЗМОЖНО, ТОЧНО, ВЕРНО, ВИДНО и др.

3. Среди лингвистов наметился различный подход к анализу подобных единиц. Одни из них склонны анализировать такие единицы как функциональные омонимы (Бабайцева В.В.), другие - как ПОЛУФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ СЛОВА (Кирхнер Г.). При изучении систематического курса русского языка эти единицы вызывают у нерусских студентов большие трудности. Даже для носителей языка названные единицы не являются типичными, для нерусских же студентов они обращены только своими формальными признаками исходного класса. Это обстоятельство выдвигает вполне закономерное лингводидактическое требование: АНАЛИЗИРОВАТЬ ТАКИЕ СЛОВА НЕОБХОДИМО ТОЛЬКО В КОНКРЕТНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ЕДИНИЦЕ, где в определенной синтаксической позиции тот или иной звуковой и графический комплекс проявляет свои семантические и структурные свойства. Типизация семантических и структурных свойств может привести к установлению закономерностей функционирования слов различных структурно-семантических классов.

4. Для типизации структурных и семантических свойств слов, имеющих одинаковый звуковой и графический комплекс, целесообразно определить ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ разграничения функциональных омонимов. Можно назвать основные и дополнительные приемы. К основным лингвометодическим приемам мы относим прежде всего выявление ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ ПРИЗНАКОВ

слова. Дифференциальными признаками являются: классифицирующее значение слова, морфологические его категории, система форм слова, характер сочетаемости с единицами других классов, функция в предложении, морфемная структура слова. Совокупность однородных дифференциальных признаков, проявляемых в конкретной коммуникативной единице, позволяет причислить то или иное слово к определенному классу слов, а также выделить такие единицы, которые находятся на периферии данного класса. Ср.: функциональный ряд со словом, имеющим одинаковый звуковой и графический комплекс: ТЕШО: 1. Тепло разлилось по всему телу. 2. Пальто было тепло и удобно. 3. Все тепло отзывались о старосте. 4. Мне с тобой и в стужу тепло. 5. Ходить в валенках тепло, но неудобно.

5. К дополнительным лингвометодическим приемам разграничения функциональных омонимов мы относим: постановку вопроса (коммуникативного местоименного); подбор синонимов; подбор антонимов; употребление утвердительно-отрицательного союза "НЕ...А" при функциональном омониме; подбор морфологического ряда; порядок слов в предложении. Каждый из названных дополнительных лингвометодических приемов ограничен в своем употреблении объективными языковыми условиями.

Некоторые из этих приемов могут найти более, другие - менее широкое применение. Так, постановка вопроса может быть осуществлена при анализе единиц не всех классов. При разграничении объективно-релятивных слов, субъективно-модальных и субъективно-эмоциональных слов этот прием может быть использован очень ограничено, поскольку слова названных классов не могут содержать местоименного вопроса.

Отсутствие местоименного вопроса - также сигнал, признак своеобразия структурных и семантических свойств анализируемых слов. Анализу таких "безвопросных" слов поможет прием подбора синонимов, антонимов, изменение порядка слов (Ср. все уши, ОДИН я остался. Все уши, Я остался один и др.).

ПРИНЦИП ОТБОРА УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА И ЕГО МЕТОДИЧЕСКАЯ  
ИНТЕРПРЕТАЦИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ С  
УЧЕТОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ЛАТЫШЕЙ

С.А.Богданова

Латвийский государственный университет

На отделение русского языка и литературы филологического факультета Латвийского госуниверситета им.П.Стучки преимущественно поступают те выпускники латышских школ, у которых уже появился интерес к русскому языку и к русской литературе и определилось желание связать свою будущую профессию с этими учебными предметами, о чем свидетельствуют данные анкетирования, проведенного нами в начале 1981/82 учебного года среди первокурсников, являющихся представителями коренной национальности Латвии.

На практических занятиях по русскому языку в течение первых трех семестров очень важно поддерживать в студентах ранее пробудившийся интерес и всемерно способствовать его дальнейшему развитию и углублению.

Наибольшие возможности для этого представляются при условии специального отбора учебного материала и его целенаправленной методической организации.

Основным и определяющим принципом такого направления в работе нами выбран принцип реализации комплексного подхода в обучении и воспитании студентов, способствующий одновременно расширению их лингвистического кругозора и формированию марксистско-ленинского, материалистического мировоззрения и социально активной личности, а также развитию и совершенствованию профессиональных навыков, необходимых в их самостоятельной педагогической деятельности в качестве учителя русского языка и литературы в латышских школах.

Как показывает опыт, наиболее успешное осуществление этого принципа возможно в связи с привлечением: а) материалов с ленинской тематикой.

На практических занятиях по русскому языку работа по ленинской теме может быть проведена по такому плану:

1. Ленинское определение языка как важнейшее средство человеческого общения.
2. Высказывания В.И.Ленина о русском языке, о языке русских

писателей.

3. В.И. Ленин и русская лингвистика.
4. Работа с текстами статей и выступлений В.И. Ленина.
5. Изучение литературы о языке и стиле ленинских трудов;

б) текстов, содержащих сведения о жизни и деятельности известных лингвистов, а также педагогов-словесников ( Ушинский К.Д., Сухомлинский В.А. и др.), увлеченных своей профессией, для которых наука о языке и педагогическая деятельность всю жизнь были источником творческого вдохновения, профессиональной гордости и большой человеческой радости;

в) специальных приемов и методов, способствующих овладению будущими учителями и такими функциональными разновидностями русского языка, которые наиболее ярко проявляются в общественно-политических и научно-популярных текстах, поскольку в современных условиях общественной жизни овладение всеми функциональными разновидностями современного русского литературного языка признается одним из основных показателей сформированности социально активной, всесторонне и гармонически развитой личности.

Изложенные в докладе положения раскрываются на конкретном материале практических занятий по русскому языку в латышских группах.

#### ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА "СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЛИТЕРАТУРНЫЙ ЯЗЫК" В НАЦИОНАЛЬНОМ ВУЗЕ

В.Д. Бондалетов

Пензенский педагогический институт

Несмотря на то, что учебный план подготовки учителя русского языка и литературы в национальном вузе (специальность № 2101) предусматривает в качестве самостоятельного курса "Стилистика русского языка", причем по новому плану с увеличенным количеством часов - до 60 (20 час. лекционных и 40 час. практических), целесообразно функционально-стилистический подход осуществлять при изучении всех без исключения лингвистических дисциплин, в том числе и тех, которые предшествуют курсу стилистики. Особенно необходим такой аспект в профилирующей дисциплине вузовского преподавания - в курсе

## "Современный русский литературный язык".

Программа по курсу современного русского литературного языка, опирающаяся в основном на структурно-семантическую концепцию, тем не менее содержит ряд формулировок функционально-стилистического характера, например: "Устная и письменная формы литературного языка. Понятие о функциональных стилях", "Стили русского литературного произношения", "Стилистические функции имен прилагательных", "Стилистически окрашенные предлоги", "Стилистическая сфера употребления сложносочиненных предложений различных типов" и др. Однако их мало, и они носят скорее спорадический характер. Поэтому речь должна идти не об отдельных вкраплениях-комментариях по поводу стилистических особенностей тех или иных языковых единиц (слов, словосочетаний, предложений), а о систематической реализации функционально-стилистического принципа при изучении всех разделов курса русского языка, причем во всех формах его преподавания - в лекциях, на практических и лабораторных занятиях, в контрольных, курсовых и дипломных работах, в различных видах научно-исследовательской деятельности студентов. Такая перестройка преподавания курса "Современный русский литературный язык", а также "Практического курса русского языка" будет способствовать более активному усвоению как структуры русского языка, так и его функционально-стилевых разновидностей и тем самым готовить студентов к более основательному и глубокому овладению материалом "Стилистики русского языка".

Последовательное проведение функционально-стилистического аспекта в качестве одного из ведущих научных и дидактических принципов в изучении русского языка в национальных вузах немислимо без четких координаций прежде всего между дисциплинами профилирующего цикла, в частности между "Современным русским литературным языком", "Стилистикой русского языка", "Лингвистическим анализом художественного текста". Полагаем, что курс современного русского литературного языка мог бы взять на себя первичное ознакомление с общими понятиями стилистики (функциональный стиль, стилистическая окраска и др.), с основными функциональными стилями русского литературного языка, а также с стилистическими ресурсами фонетики,

морфологии, лексики, синтаксиса. Две другие дисциплины этого профиля должны, во-первых, обобщить и поднять на новый теоретический уровень все, что будет усвоено студентами по стилистике при изучении русского языка и других лингвистических дисциплин, во-вторых, расширить, углубить эти знания и сосредоточить внимание на непосредственной функционально-речевой жизни русского языка, его коммуникативных стилей и их разновидностей, на эстетической функции языка художественной литературы.

Продуманная организация работы по активному функционально-коммуникативному освоению русского литературного языка с опорой на рациональные межпредметные координации дисциплин лингвистической специализации, в первую очередь профилирующего цикла, для студентов послужит прекрасным образцом в их последующей педагогической работе не только по осуществлению функционально-стилистического аспекта в преподавании русского языка, но и в проведении эффективных межпредметных связей русского языка, русской литературы, национального языка, истории, обществоведения и других предметов школьной программы.

#### УЧЕТ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ СЛОВА В СТИЛИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

(на материале текстов по специальности)

Е. Бразаускаене, Т. Лондарева, Н. Сенченко  
Вильнюсский университет.

Высокий уровень культуры человека немислим без высокого уровня культуры речи, прежде всего устной. Воспитание культуры устной речи — одна из актуальных проблем обучения русскому языку в условиях двуязычия. Свободное владение речью, развитие у студентов-литовцев умения соотносить содержание и форму своих высказываний с речевой ситуацией — эти задачи должны решаться с помощью таких дисциплин, как функциональная стилистика и культура речи, что особенно важно для филологической подготовки студентов-русистов.

В работе по совершенствованию навыков коммуникативного характера в условиях интенсивного обучения русскому языку с учетом родного языка студентов-литовцев большое значение придается ориентировке, т.е. умению анализировать речевые ситу-

ации, мотивы высказывания, эти внеязыковые факторы, которые и определяют содержание и языковые средства высказывания. Необходимость учета стилистической дифференциации словарного состава современного русского литературного языка, сопоставления нескольких нормативных единиц, близких по значению, синонимичных, и проблема выбора языкового средства из ряда синонимичных или близких по значению и по функции в зависимости от условий и задач общения обусловили возможность сознательного подхода к речевой деятельности студента-литовца в условиях двуязычия.

Одна из основных задач практического курса русского языка в вузе при подготовке учителя-словесника — научить студентов осуществлять функционально-стилистический подход к изучению языка, научить стилистической трансформации текста, что в свою очередь, воспитывает осознанное отношение к выбору языковых средств, вырабатывая языковую интуицию. В русском и литовском языках отмечается количественное и качественное несоответствие синонимических рядов, что обуславливает трудности в выборе и употреблении слов, в них входящих. Цель работы над синонимическими рядами — научить студента правильному выбору значения и сферы употребления синонимических слов с учетом их семантических и стилистических различий. При выборе наиболее уместного, целесообразного и выразительного слова необходимо учитывать стилевую принадлежность текста, его жанровую прикреплённость.

В своей работе мы уделяем внимание уместности речи, т.е. умению применять языковые средства сообразно с целями высказывания с учетом перечисления и наложения значений многозначных слов в русском и литовском языках. Практическому овладению подобными навыками способствуют стилистические упражнения, составленные с учетом родного языка студентов, помогающие усвоению ведущих черт каждого стиля и особенностей их языкового выражения в родном и изучаемом языках.

Работа строится на данных лингвостилистического эксперимента, проведенного с носителями литовского языка, студентами I и II курсов специальности русский язык и литература. Эксперимент проведен на материале текстов по специальности и учебных текстов из "Пособия по практическому курсу рус-

ского языка" (часть I, Вильнюс, 1975; часть II, Вильнюс, 1977), подготовленного кафедрой русского языка ВГУ.

ОБ ИМПЛИЦИТНЫХ ЭЛЕМЕНТАХ СОДЕРЖАНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ ПЕРЕДАВАЕМЫХ ЛОГИЧЕСКИМ АКЦЕНТОМ

В.И.Бухарин

Калужский педагогический институт

При изучении русского языка большие трудности у нерусских учащихся вызывают высказывания, содержащие так называемые имплицитные (непосредственно вербально не выраженные) элементы содержания (ИЭ). Трудности эти в известной мере обусловлены тем, что имеющиеся грамматики русского языка для нерусских пока не содержат описание ИЭ, которые в русских высказываниях передаются различными средствами и представлены достаточно широко.

Здесь будут рассмотрены ИЭ, передаваемые логическим акцентом.

ИЭ данной группы не однозначны и квалифицируются в зависимости от того, какой компонент актуального членения (рема или тема) выделяется логическим акцентом.

ИЭ, передаваемые логическим акцентом, который актуализирует рему, можно разделить на а) ИЭ выделительно-подтвердительно-значения, б) ИЭ выделительно-уточнительного значения и в) ИЭ выделительно-пояснительного значения /ср.: I, с.137-138/. Примеры:

а) (-Ты приходил вчера?)

- Да. Я приходил вчера.

б) (-Он купил эту книгу?)

- Нет. Я купил эту книгу.

в) (-Что это он такой расстроенный?)

- Он экзамен вчера не сдал.

ИЭ, передаваемые логическим акцентом, который выделяет тему, имеют место в высказываниях, содержащих контраст. Контраст может быть а) синтагматический; он "выделяет два слова в высказывании, присутствие которых обязательно" / I, с.136/: Книги перевезли в первую очередь, мебель решили перевезти завтра; б) парадигматический, при котором "в высказывании реализуется один член парадигмы из коммуникативно ясного набор-

ра" /I, с. 136/: Меня // этим не удивишь; в) нулевой, при котором логически акцентированная тема не имеет в конситуации противопоставляемых элементов, т.е. она контрастирует с нулем. Специфика логического акцентирования темы при нулевом контрасте особенно наглядно проявляется в случаях, когда онф используется в качестве стилистического приема в абсолютном начале повествования - с целью придать ему непринужденно-сказочный характер: Например:

Хоронили // генерал-лейтенанта Запущырина (А. Чехов, начало рассказа); Любавиних // в деревне не любил (В. Шукшин, начало романа); Спортом // Виктор начал заниматься рано (из газет, начало очерка).

При изучении ИЭ нерусскими важное практическое значение имеет проблема их (ИЭ) экспликации, т.е. проявления с помощью эквивалентных вербальных средств. Знакомство с ИЭ и их экспликаторами расширяет коммуникативно-речевые возможности учащихся, вооружает их знанием коммуникативно-синтаксической синонимии и способов выражения субъективной модальности.

Для экспликации ИЭ выделительно-подтвердительногo значения применимы слова типа "именно, точно, как раз, действительно, конечно, разумеется" и под. /ср.: 2, с. 175/. Например: Я приходил вчера (как ответ на вопрос "Ты приходил вчера ?) = Я приходил и м е н н о (действительно, как раз и т.п.) вчера.

ИЭ выделительно-уточнительного значения имеют место в высказываниях, предполагающих противопоставление акцентированной ремы элементу, логически выделенному в предтексте.

Например: (-Он купил эту книгу?)

- Я (а не он) купил эту книгу.

ИЭ выделительно-пояснительного значения могут быть эксплицированы с помощью аппелятивов "видите (ли), понимаете (ли) знаете (ли)" или с помощью оборота "дело в том, что" /ср.: I, с. 137/.

ИЭ в высказываниях с синтагматическим контрастом эксплицируются с помощью слов "а, же, а вот". Например:

(Брат учится в первом классе), а (а вот) сестра (же) - во втором; (Синий цвет мне не к лицу). А вот (а) красную (же) рубашку я возьму с удовольствием.

ИЭ, передаваемые логическим акцентом в высказываниях с парадигматическим и нулевым контрастом, в рамках данных высказываний вербально эксплицировать нельзя, — это можно сделать только описательно /ср., однако: I, с.136/.

- 
- /1/ Николаева Т.М. Акцентно-просодические средства выражения категории определенности-неопределенности. — В сб.: Категория определенности-неопределенности в славянских и балканских языках. М., 1979.
- /2/ Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка. М., 1963.

### ЭФФЕКТИВНОСТЬ НЕПРОИЗВОЛЬНОГО ЗАПОМИНАНИЯ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ

А.А. Витлипас

Вильнюсский государственный педагогический институт

На занятиях неродного языка целесообразно вводить дополнительный языковой материал, который по объему превышает бы норму учебника и внеаудиторного чтения. Такое требование особенно правомерно в гомогенной среде, где, на наш взгляд, успех обучения устной коммуникации во многом зависит от эффективности произвольного запоминания и сохранения в памяти лексических единиц и блоков неродного языка.

В поисках наиболее эффективного запоминания дополнительного языкового материала на произвольной основе мы опробовали стихотворения и песни.

Многие авторы отмечают, что стихотворения и песни запоминаются легче, чем прозаический текст. Однако, ни в одном исследовании мы не обнаружили специального научного обоснования такого вывода или развернутого анализа и описания факторов, содействующих прочному запоминанию речевого текста песни. Судя по отдельным суждениям стиховедов, музыковедов и композиторов упоминается разное количество факторов, влияющих на запоминание текста. На наш взгляд, на эффективность произвольного запоминания песенного текста влияет комплекс факторов музыкального, лингвистического, физиологического и психологического характера, а также степень владения изучаемым

языком. В докладе будет приведен конкретный материал и данные исследования, а также описание и анализ отдельных факторов, влияющих на произвольное запоминание и сохранение в памяти текстов песен.

Высокий процент запоминания песенных текстов на произвольной основе по сравнению со стихотворениями и художественной прозой обязывает пересмотреть методику разучивания песен.

Вопрос эффективности запоминания и прочного сохранения в памяти песенных текстов приобретает особенно важное значение ещё по той причине, что пение — это одна из коллективных форм работы, а мы, по словам А.А.Леонтьева, "... в настоящее время, по-видимому, стоим на пороге принципиально нового этапа в развитии методики и психологии обучения иностранным языкам (т.е. русскому языку как иностранному — А.В.), связанного с внедрением коллективных форм обучения и дальнейшим углублением психологической базы, на которую опирается практика преподавания" /1/.

Исследования эффективности факторов влияющих на произвольное запоминание песенных текстов мы считаем вопросом углубления психологической базы преподавания и существенно значимым вопросом методики преподавания неродного языка, так как "недооценка произвольного запоминания наносит серьезный ущерб и психологии и педагогике" /2/.

---

/1/ Леонтьев А.А. Принципы коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам. — РЯЗР, 1982, №4, с. 52.

/2/ Зинченко П.И. Произвольное запоминание. — М.: АПН РСФСР, 1961, с. 3.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПОДГОТОВКЕ РУСИСТА-ФИЛОЛОГА В НАЦИОНАЛЬНОМ ВУЗЕ

Э.А.Галнайтите

Вильнюсский государственный университет

Подготовка русиста-филолога в национальном вузе связана с определенными трудностями, которые в свою очередь обу-

словливают специфику изучения и преподавания цикла лингвистических дисциплин. Поэтому в целях улучшения лингвистической подготовки русистов, будущих учителей русского языка и литературы, в университете применяются разные методы и приемы, способствующие усвоению студентами-литовцами сложных теоретических курсов (современный русский язык, общее языкознание и др.). Одним из таких приемов является учет межпредметных связей.

Необходимость учета межпредметных связей в настоящее время подчеркивается многими преподавателями национальных вузов. Но проблема межпредметных связей охватывает много разноплановых вопросов, является многоаспектной. Это позволяет прежде всего учитывать те аспекты взаимосвязи лингвистических дисциплин, которые в наибольшей степени способствуют улучшению лингвистической подготовки студентов-русистов, являются наиболее эффективными для выработки необходимых навыков и умений при анализе языковых фактов.

Некоторые аспекты данной проблемы в большей степени связаны с вопросами организации учебного процесса. Учет этих аспектов межпредметных связей ориентирует на совершенствование планирования изучаемого материала. Это, например, координация программ с целью выявления дублируемых тем в разных лингвистических курсах и т.п.

Другие аспекты взаимосвязи лингвистических дисциплин вытекают из характера самого изучаемого материала. Учет аспектов и вопросов этого типа непосредственно связан с принципом преемственности, соблюдение которого позволяет в максимальной степени использовать лингвистические знания, полученные студентами раньше при изучении других лингвистических дисциплин. При таком аспекте межпредметных связей усиленное внимание сосредотачивается на изучение тех или иных вопросов, которые встречаются в отдельных разделах курса современного русского языка, а также в практическом курсе русского языка, но рассматриваются с разных точек зрения. Преемственность уже полученных знаний и умений, безусловно, способствует усвоению материала и наглядно показывает внутреннюю связь между изучаемыми явлениями.

Опыт работы показывает, что межпредметные связи прежде

всего целесообразно учитывать при изучении тех вопросов, усвоение которых представляет большие трудности для студентов-литовцев из-за слабой лингвистической подготовки в средней школе. В первую очередь следует определить круг вопросов, которые бы красной нитью как бы проходили почти через все лингвистические дисциплины. Следовательно, можно говорить и о более общем аспекте межпредметных связей.

Учет будущей профессии русистов к кругу таких вопросов позволяет, на наш взгляд, отнести те, которые так или иначе связаны с разными видами лингвистического анализа и, таким образом, служат для углубления знаний, выработки необходимых навыков и умений. Это, например, двуплановый подход к изучению и анализу языковых единиц (план содержания и план выражения), вопросы, связанные с пониманием и определением грамматических значений и грамматических категорий, принципы разграничения слов по частям речи и т.п.

Кроме того, усвоению и пониманию теоретического материала отчасти мешает неодинаковое употребление терминов в отдельных лингвистических дисциплинах. Поэтому взаимосвязь лингвистических дисциплин должна рассматриваться и с точки зрения терминологической.

## ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ВУЗОВ

Г.С.Глазова, А.И.Дундайте

Вильнюсский государственный университет

1. Процесс формирования филолога-нерусиста тесно связан с проблемами усвоения навыков владения русским языком на материале, связанном со специальностью студента. Данная проблема в условиях вуза является одной из наиболее актуальных и сложных. Одна из основных задач практического курса русского языка для филологов-нерусистов – способствовать свободным контактам специалиста, работающего в нашей многонациональной среде.

2. Работа над материалом по специальности на занятиях по русскому языку характеризуется общей целенаправленностью – установлением тесных связей обучения с жизнью, стремлением сделать процесс более действенным и эффективным и включает

три момента: а) работа над общенаучной лексикой; б) работа над минимумом терминологии; в) работа над конструкциями, наиболее употребительными в научном стиле речи, вообще, и в учебных пособиях соответствующих дисциплин, в частности.

3. На занятиях по русскому языку в филологической аудитории ВГУ, где студенты имеют определенную базу практического владения языком и знания по грамматике русского языка в пределах школьной программы, работу над материалом по специальности можно рассматривать не только как средство улучшения профессиональной подготовки студентов, но и как определенный воспитательный процесс, способствующий стимулированию интереса к избранной профессии.

4. За время занятий по русскому языку студенты-филологи должны приобрести прочные навыки чтения на русском языке литературоведческой и лингвистической литературы. Привитие таких навыков начинается с первых месяцев занятий. С этой целью используются специально подобранные адаптированные и неадаптированные тексты, взятые из соответствующей литературы по специальности и вводимые в определенной системе. При отборе материала предпочтение отдается не слишком трудным по содержанию и максимально насыщенным специальной терминологией текстам. Работа над данными текстами предусматривает выполнение лексико-грамматических заданий, подбор цитат и устный пересказ текста, конспектирование и реферирование научной литературы по специальности, подготовку сообщений и выступления с ними на занятиях. Таким образом, студентам прививаются навыки систематического обращения к новейшей литературе, как художественной, так и специальной.

5. В домашние задания включаются соответствующие материалы для самостоятельной работы. Особый вид самостоятельной работы - внеаудиторное чтение - у студентов-филологов является не только средством приобщения их к сокровищнице русской литературы, но и важным этапом формирования профессиональных навыков будущих филологов.

6. Большое внимание уделяется тематике устных и письменных сочинений, бесед, носящих лингвострановедческий характер, а также трансформации диалогов в монологи и полилоги. Все это глубже знакомит обучаемых с русской и советской мно-

гонациональной культурой, с советским образом жизни. Приобщение к русской культуре и литературе имеет большое воспитательное значение в формировании не только квалифицированного филолога, но и интеллектуально развитого человека современного социалистического общества.

7. При введении и закреплении грамматического материала широко учитываются эмоциональные факторы - с этой целью привлекаются поэтические произведения как классиков, так и современных авторов. Лексические единицы изучаются с использованием антонимов, омонимов и синонимов, а лексика общеславянского происхождения и грамматические категории - в сопоставительном плане. При этом студенты-литовцы приобретают навыки сопоставительного анализа, кроме того, они вполне подготовлены к тому, чтобы лексемы общеславянского происхождения возводить к индоевропейскому языку-основе.

8. Формированию специалиста-филолога способствуют и такие виды работы, как а) работа с толковыми и двуязычными словарями, б) работа над периодическими изданиями, в) анализ языка художественной литературы и языка местной периодической печати и г) совершенствование навыков перевода с литовского языка на русский.

9. Освещаемые в докладе виды и приемы работ, способствующие более полной и совершенной подготовке будущих филологов, используются на филологическом факультете ВГУ, готовящем литуанистов, англистов, германистов и романистов.

## УЧЕТ РАСХОЖДЕНИЙ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛИТОВЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

А. И. Гудавичюс

Шауляйский педагогический институт

Расхождение лексических значений в разных языках, часто именуемое различной классификацией, членением, картированием действительности в языке, хорошо известно в лингвистике и составляет основной объект сопоставительной семасиологии. Только в житейском, бытовом представлении говорящих эквивалентные значения разных языков воспринимаются как совпадающие по содержанию, в действительности же полная адекватность встречается не так уж часто; как правило, между содержанием экви-

валентных значений имеется отношение включения или пересечения, т.е. некоторые компоненты значения слова одного языка бывают нерелевантными для эквивалента в другом языке.

Исследование расхождений между эквивалентными значениями разных языков имеет важное практическое значение, особенно в области лингводидактики. При усвоении второго и последующих языков лексическая система родного языка оказывает значительное, во многих случаях отрицательное, влияние; при этом роль расхождений лексических значений неодинакова при усвоении разных видов речевой деятельности.

Роль расхождений между эквивалентными значениями родного и изучаемого (русского) языка при порождении и восприятии текстов неодинакова. Несовпадение отдельных компонентов значения не имеет большого значения для понимания речи при чтении и слушании. Во-первых, правильному пониманию способствует контекст и ситуация; например, в значении русского кличка есть компонент 'о домашнем животном', отсутствующий в литовском эквиваленте vardas, но из контекста всегда будет ясно, что речь идет о животном (ср.: По шерсти собаке кличка дана). Во-вторых, некоторые компоненты значения в конкретном тексте и в конкретной ситуации бывают просто нерелевантными, напр.: в глодать имеется компонент 'обкусывая мякоть зубами/ обгрызая что-л. твердое, со всех сторон', отсутствующий в эквивалентном литовском gaidyti, но для понимания предложения М. Пришвина "И, когда упадет это большое дерево, местные зайцы придут зимой глодать кору" этот компонент несущественен.

Совсем иная роль у несовпадающих компонентов значения при порождении текста. Формой выражения значения является не только фонетическое слово, но также и его синтагматические признаки. Разница между содержанием даже очень близких значений в речи всегда выражается в различной сочетаемости этих значений. Несовпадающим компонентам литовских и русских значений соответствует несовпадающая сочетаемость этих значений; например: наличие компонента 'обкусывая мякоть зубами/ обгрызая что-л. твердое, со всех сторон' в значении глодать выражается в более ограниченной сочетаемости русского слова по сравнению с литовским эквивалентом (gaidyti obuoli → глодать яблоко). Частое нарушение лексической сочетаемости в

русской речи литовцев – это не просто перенесение в русский язык сочетаемых норм родного языка, это также и незнание специфики русских значений. Поэтому в преподавании русского языка нельзя ограничиться указанием различной сочетаемости эквивалентных значений родного и русского языка; нам представляется, что важнее здесь акцентировать специфику самих значений, ведь различная сочетаемость уже является следствием различия самих значений. Делая упор на особенности содержания самих значений, мы будем развивать у обучающихся подлинно научный взгляд на язык как на систему, представляющую собой специфическое отражение действительности. Это очень важно в студенческой аудитории, когда при порождении текста сознательный момент часто берет верх над неосознанным, импульсивным использованием языка.

## О ПРОБЛЕМАТИКЕ СИНТАКСИСА ОСЛОЖНЕННОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Ю.М. Златопольский

Таллинский педагогический институт

1. Явления и категории, осложняющие простое предложение, до недавнего времени принято было считать периферийными в современном русском языке. Однако их продуктивность чрезвычайно возросла уже в XIX веке, а в наше время эти явления и категории стали одним из важных средств организации речевого общения.

К явлениям, осложняющим простое предложение, мы относим однородность, обособление, вводность, вставность и обращение. Присоединение – категория, выходящая за рамки предложения, – лишь частично является средством осложнения, а поэтому, на наш взгляд, должна рассматриваться в пределах сложного синтаксического целого.

2. Вышеназванные явления и категории свойственны и эстонскому языку, однако функционирование их специфично, в отличие от русского. В курсе же современного русского языка синтаксису осложненного предложения уделяется незначительное количество часов, а соответствующие разделы вузовских пособий не раскрывают в полной мере сущность данной проблематики.

Именно поэтому отбор и описание явлений и категорий синтаксиса осложненного предложения представляется нам особенно

важным в плане подготовки будущих преподавателей русского языка в школах с эстонским языком обучения.

3. Среди рассматриваемых одной из самых важных является проблема предикативного, полупредикативного или полипредикативного характера предложений, осложненных данными явлениями и категориями. Исходя из определения предикативности, предложенного В.В.Виноградовым, мы классифицируем предложения, осложненные однородными членами, обособленными второстепенными членами, обращениями, вводными и вставными конструкциями как моно-, полу- и полипредикативные. Так, например, вводные слова, включенные в предложение, не меняют его многопредикативный характер. При включении целого ряда обособленных определений возникают полупредикативные отношения между ними и определенным членом (хотя и не всегда). Включение же в состав основных вставных предложений меняет всю структуру целого и делает его полипредикативным.

4. Рассмотрение явлений осложненного предложения связано с проблематикой синтаксической фонетики — новой дисциплины, возникшей сравнительно недавно. Ещё А.М.Пешковский обратил внимание на необходимость учета ритмомелодики при характеристике обособления. В современном языкознании решение таких вопросов, как дифференциация вводных и вставных конструкций, определение статуса обращения и ряда других, невозможно без учета интонационной специфики названных явлений, установленной путем инструментального эксперимента. В частности, определение вставности как самостоятельной синтаксической категории, отличной от вводности, базируется на таких интонационных параметрах, как понижение основного тона, более ровный характер движения мелодики, меньшая интенсивность, более длительные паузы у вставных конструкций по сравнению с вводными.

5. Создание структуры осложненного предложения является одним из путей обогащения речи информативностью при экономии языковых средств. Названные явления и категории не только дополняют основное сообщение, но и могут непосредственно называть адресат, определять коммуникативное намерение говорящего, давать характеристику лица, явления, предмета и т.д.

6. Вышеназванными вопросами не ограничивается проблема—

тика синтаксиса осложненного предложения. Однако, считая их основными, принципиально важными для лингвистического описания данных явлений, а также в учебных целях, мы в своем докладе остановимся лишь на раскрытии предложенных тезисов.

## ЛЕКСИЧЕСКОЕ НАПОЛНЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АСПЕКТЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЛИТОВСКОГО ВУЗА

Д.С.Корсакас

Шяуляйский педагогический институт

При отборе фразеологизмов для работы со студентами литовского вуза по практическому курсу русского языка учитывалось: а) наличие знаний у студентов-литовцев первого года обучения по русской фразеологии (экспериментальная проверка по перечню фразеологического словаря для национальных школ); б) лексическое наполнение русских фразеологизмов (в частности, метаязык); в) семантическое соотношение фразеологизмов в русском и родном языках.

Экспериментальная проверка показала, что вновь принятые студенты-литовцы (ещё не имевшие вузовской подготовки) усвоили перечень фразеологизмов русского языка по вышеуказанному словарю на 75%. Неусвоенной осталась та часть русской фразеологии, которая дословно не переводится на литовский язык и, очевидно, имеет низкую частоту употребления, например: давать стрекача, раскидывать умом и т.д.

Мы предположили, что на их усвоение заметное влияние оказывает лексическое наполнение фразеологизмов. Составленный нами словник по фразеологическому словарю показал, что в нем насчитывается до 88% слов, относящихся в основном к русской разговорной речи и не представляющих трудностей для учащихся-литовцев. 10-12% составляют неизвестные слова, в том числе и архаизмы, историзмы, просторечная лексика.

Таким образом, лексическое наполнение не может считаться важным критерием при отборе русских фразеологизмов для учебных целей в литовском вузе.

Развернутая лексикостатистическая характеристика данного исследования и его методический аспект будут представлены в устном виде.

## ПРЯМОЙ ОБЪЕКТ В АКТИВНОЙ ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Н.С.Кудрявцев

Таллинский педагогический институт

Обучение продуктивным видам речевой деятельности на русском языке предполагает создание особых грамматических описаний. К их числу относится активная грамматика. В активной грамматике материал описывается в направлении от грамматического значения к грамматической форме.

Значение прямого объекта является общим для языков номинативного строя. Поэтому при обучении русскому языку эстонцев можно ограничиться таким определением: прямой объект означает предмет (лицо, особь, конкретную вещь, абстрактное понятие), на который переходит действие.

Русский язык знает три разновидности прямого объекта. Каждый из них характеризуется своей семантикой и своими средствами выражения.

1. Простой прямой объект (ППО) означает предмет, на который переходит действие, без указания дополнительных оттенков значения. ППО выражается:

- а) винительным падежом: купить мебель, любить искусство;
- б) при пассивной трансформации - именительным падежом: дом строится рабочими, сталь закаляется огнем;
- в) при трансформации глагола в существительное - родительным падежом: починка обуви, боязнь темноты.

2. Прямой объект с исключением (ПОИ) выражается родительным падежом. Он имеет два семантических варианта: прямой объект с частичным (ПОИ<sub>ч</sub>) и с полным (ПОИ<sub>п</sub>) исключением. ПОИ<sub>ч</sub> означает предмет, который охватывается действием не полностью: купить хлеба, не раскрыть всех секретов, набраться знаний. ПОИ<sub>п</sub> заменяет ППО, если характер выражаемого глаголом действия предполагает исключение предмета: бояться темноты, избегать неприятностей, не любить возражений, не прочесть ни одной книги.

3. Усиленный прямой объект (УПО) требуется при глаголах, выражающих интенсивное или глобальное действие, охватывающее предмет многосторонне и целиком. Такие глаголы задаются в активной грамматике списком. Семантическое ядро списка составляют глаголы, обозначающие дейст-

вие с волевым оттенком. УПО выражается творительным падежом: управлять государством, заниматься спортом, владеть языком.

Среди трех разновидностей прямого объекта немаркированным является ППО. Он может использоваться и в тех случаях, когда семантика требует УПО или ПОИ: обожать искусство (ср.: увлекаться искусством), неприятности избегнуты нами (ср.: мы избегли неприятностей). Обязательное употребление ПОИ и УПО определяется рядом дополнительных правил, которые будут сформулированы в докладе.

## ОБ ОТБОРЕ И ОРГАНИЗАЦИИ МАТЕРИАЛА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ И ФРАЗЕОЛОГИИ СОВЕТСКОЙ ЭПОХИ В КУРСЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

И. Н. Лебедева

Джизакский государственный педагогический институт

В общую задачу лингвистической подготовки учителей-русистов для национальной школы входит, как её определенная часть, проблема изучения словарного состава современного русского языка. И поскольку студентам необходимо полностью овладеть прежде всего современным лексическим составом, понятно то значение, которое придается в вузе изучению лексики советской эпохи.

В то же время, как показывают существующие учебники курса современного русского языка и практика многих конкретных преподавателей педвузов, при изучении раздела "Лексика и фразеология" в определенной мере дублируется материал курса "Введение в языкознание", что вряд ли будет признано целесообразным при будущей упорядоченности соотношения содержания всех лингвистических курсов.

Что касается лексики и фразеологии современного русского литературного языка, то она представляется во многих случаях лишь иллюстрациями к тому или иному теоретическому положению, в то время как представить систему языка — это значит представить многочисленные его факты в увязке с достоверными статистическими данными относительно их количестве по группам. А дать им всестороннее научное объяснение — это значит осветить их с точки зрения их сходства, различия, закономерностей возникновения, их места по отношению друг к дру-

гу - все это в опоре на знание интродукционной теории.

В связи со всем изложенным, представляется целесообразным более полно и последовательно научно классифицировать лексические единицы, подлежащие презентации, образовать взаимосвязанный единый классификационный комплекс и, следовательно, более гибкий и лингводидактически более рациональный теоретический подход. Мы имеем в виду, что схема классификации лексики и фразеологии и её наполнение должны быть более иерархическими и разветвленными, чем сейчас.

Предлагаемый классификационный комплекс должен представлять собой следующее:

1. Классификацию лексики и фразеологии советского периода с точки зрения её происхождения: исконно-русские советизмы, заимствованные из языков народов СССР и иноязычные заимствования, слова, поступившие в литературный язык из диалектов (внутриязыковые заимствования).
2. Классификация советизмов по способам словообразования.
3. Классификация по социологическим признакам, отражающая связь развития языка с жизнью общества. Здесь основные рубрики могут представлять собой названия специальных факторов появления советизмов и слов-заимствований: фактор развития науки и техники, фактор развития и изменения правовых институтов, фактор политических преобразований и т.д.
4. Классификация по хронологическим пластам: лексика революции и гражданской войны, лексика восстановительного периода, лексика первых пятилеток, Великой Отечественной войны, послевоенного восстановления хозяйства, 50-60-х годов, современная лексика.

Все эти классификации необходимо увязать в процессе изложения между собой, в результате чего перед студентами предстанет более полная и объемная картина становления послеволюционной лексики.

Не менее важная задача доработки существующей учебной основы раздела "Лексика и фразеология" в курсе современного русского языка - это необходимость усовершенствования иллюстративности изложения. Тот огромный инвентарь лексических единиц, который сюда относится, с нашей точки зрения (имея в виду ориентацию на студентов национальных вузов и на их бу-

дущую работу в школе), должен присутствовать в лекционных материалах если не максимально, исчерпывающе, то в очень полном виде, размещаясь по многочисленным рубрикам вышеуказанных классификаций.

При работе над материалами лекций и других занятий по данной проблеме преподаватель может опираться на академическую теорию, её разработки, существующие в виде общих монографических и частных лингвистических исследований, черпая оттуда богатый иллюстративный материал.

Все вышеизложенное, как нам кажется, ~~может в какой-то мере~~ упорядочить, обновить и усовершенствовать преподавание данной темы — "Лексика и фразеология советской эпохи" — в национальном педвузе.

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ГРАФИКЕ СТУДЕНТОВ — БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

Ф.З.Макулис

Вильнюсский государственный педагогический институт Графика, наряду с орфографией, играет такую же важную роль в письме, как звуковые средства в устной речи. Нарушение норм графики, неразборчивый почерк в большей или меньшей степени затрудняет понимание написанного текста, а в отдельных случаях приводит к двусмысленному пониманию или к непониманию вообще, т.е. мешает акту коммуникации.

Будущий учитель русского языка должен не только грамотно, но и каллиграфически верно писать, так как его почерк будет служить примером для учащихся на протяжении многих лет.

Между почерком студента и его орфографической грамотностью наблюдается определенная зависимость: студенты с неразборчивым почерком обычно допускают больше орфографических ошибок.

В педагогические институты поступают студенты, в почерке которых, как правило, имеется ряд недостатков. Самыми типичными недочетами в почерке первокурсников являются следующие: а) написание слов отдельными буквами, без их соединения;

б) неверное присоединение букв д, м, я;

в) неправильное начертание отдельных букв, чаще всего:

т, д, ж, х, щ, з.

г) написание букв с элементами латинского алфавита, чаще всего: к, ф, Ф, П;

д) взаимозаменяемость букв: ѐ и ь, г, џ и д, у и ч, р и а.

Причины появления типичных недочетов и их характер объективны. Они зависят от соотношения алфавитов русского и литовского языков.

Часть букв алфавитов русского и литовского языков, иногда обозначающих разные звуки, совпадает, например: А, а, Д, К, М, О, В, в, Г, д, Е, е, И, и, Р, р, С, с, м, п, У, у. Написание этих букв затруднений не вызывает. Правда, в написании идентичных букв отдельные второстепенные элементы не совпадают. На них, видимо, можно не обращать внимания, так как они не мешают акту коммуникации и поэтому допустимы в почерке учащихся.

Некоторые буквы отсутствуют в латинском алфавите, именно: Б, б, Ж, ж, З, з, Л, л, П, т, Ф, Ц, ц, Х, х, Ч, ч, Ъ, ъ, Ю, ю, Щ, щ, Э, э. В написании этих букв чаще всего и встречаются ошибки.

Отдельные буквы напоминают буквы литовского алфавита: ч, Ё, ё, к, м, џ.

Овладение правильным почерком затруднено тем, что студенты уже в средней школе выработали прочные навыки неверного написания – в вузе им необходимо изменить навыки, что является более трудным, чем усвоение сразу правильного написания. Обучение студентов в вузе не способствует совершенствованию их почерка, поскольку студентам приходится много и быстро писать (запись лекций, конспектирование прочитанной литературы, выполнение письменных упражнений и т.п.).

На лабораторных занятиях по методике преподавания русского языка в литовской школе студенты специально обучаются правильному письму мелом на доске, анализируется почерк учащихся, однако этих занятий недостаточно для того, чтобы выработать правильный почерк у всех студентов. Нужны усилия всех преподавателей, работающих на факультете. Работа над совершенствованием почерка студентов должна стать неотъемлемой частью профессиональной направленности в преподавании всех предметов. Каждый преподаватель, работающий на факультете русского языка и литературы, должен сам каллиграфически правильно писать и постоянно этого требовать от студентов. На

практических занятиях, проводимых по всем предметам, необходимо следить за почерком студентов.

Требуется индивидуальный подход и индивидуальная работа с каждым студентом, допускающим графические недочеты. Можно использовать традиционные приемы работы: показ образца, анализ отдельных букв и их элементов, показ оптимального варианта начертания и соединения букв, а также контроль за соблюдением норм графики и каллиграфии.

Благоприятные условия имеют преподаватели практического курса русского языка. В начале обучения в течение двух-трех месяцев преподаватель помогает студентам исправлять графические недочеты, но их не включает в общее число ошибок. После истечения указанного срока, графические ошибки приравняются к обычным орфографическим и пунктуационным ошибкам.

Проверяя работы по любому предмету, преподаватель оценивает её с точки зрения оформления, в том числе и правильность почерка. Преподаватели всех предметов должны постоянно учить студентов правильному написанию текста мелом на доске. Данное требование весьма важно, так как учителю русского языка постоянно приходится писать на доске, показывать пример.

Выработка правильного почерка у будущих учителей русского языка — задача сложная. Нужны терпение и общие усилия всего преподавательского коллектива.

## РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

И.Л.Маленкова

Щауляйский педагогический институт

Педагогическая практика — это первая проба профессиональной речи в естественных условиях, поэтому вполне понятно, что русская речь наших практикантов ещё несовершенна. По настоящему степень владения профессиональной речью, необходимой будущему учителю начальных классов, показывает именно их самостоятельная работа в стенах школы.

В профессиональную речь студентов входит, во-первых, материал, составляющий предмет обучения русскому языку в начальной школе с литовским языком обучения, во-вторых, специ-

фический слой речи, который составляют необходимые учителю начальных классов речевые стереотипы для общения с учениками во время уроков русского языка и проведения внеклассных мероприятий на русском языке, и, в-третьих, материал научно-профессионального стиля, позволяющий свободно общаться с коллегами других национальностей на русском языке.

Многолетние наблюдения за речью студентов во время педагогической практики позволили нам выделить в их профессиональной речи следующие устойчивые типичные недочеты:

1. В области нарушения произносительной нормы 1) оканье (слоо), 2) еканье (ребята), 3) смешение н - и (воспитывать, язик), 4) смягчение всегда твердых в русском языке ж, ш, ц (режим, ошибки, цель), 5) ассимилятивное произношение д и н по твердости и мягкости с последующим согласным (бодшой, выполнение, маленкий, оценки), 6) недостаточная степень смягчения д и т перед и, ь и йотированными гласными, что особенно заметно в сопровождающих весь ход урока формах множественного числа глаголов повелительного наклонения (встаньте, садитесь, слушайте, пишите и др.), 7) произношение к на месте буквы г в сочетаниях гк, гч (мякий знак, мякче), ошибки в ударении (с учителем) и некоторые др.

2. Искажение грамматических форм ряда слов. 1) среди существительных типично отнесение русского слова среднего рода к мужскому или женскому роду, а также смешение слов мужского и женского рода в зависимости от того, к какому роду это слово относится в литовском языке. Ошибки эти проявляются в неправильном согласовании существительных с зависимыми словами (первая урока, одна упражнения, вторая класса, твой парта, свой тетрадь); 2) ошибки в падежных окончаниях существительных из-за неправильного отнесения их к роду и склонению (напишем сочинению, вспомним лету); 3) смешение форм винительного одушевленного и неодушевленного (назовите домашние животные, исправьте ошибок); 4) ошибки из-за расхождения в числе существительных в русском и литовском языках (у тебя есть чернил, ученики собирают картофели); 5) неправильное образование формы множественного числа существительных с суффиксами невзрослости (гусенки); 6) употребление существительных в форме именительного падежа множественного числа вместо

родительного падежа единственного числа с количественными числительными два, три, четыре (две ручки, три ученики). Среди глагольных ошибок наиболее часто встречается замена форм 3-го лица множественного числа формами 3-го лица единственного числа (девочки сидит, мальчики встает); 8) нередко встречается ошибочное употребление форм будущего сложного от глаголов несовершенного вида (будете написать букву); 9) употребление совершенного вида после фазовых глаголов (начни прочитать) и некот. др.

3. Неправильности словоупотребления. 1) смещение местоимений кто, что в вопросительных конструкциях (что это? — о мальчике, кто это? — о машине); 2) ошибочное употребление вопросительного слова где вместо куда в конструкциях направления (где улетят птицы?); 3) неправильное употребление слов из-за неточного знания их значений (у мальчика книжки не в порядке — он непорядочный, у девочки — в порядке — она порядочная); 4) из-за незнаний особенностей сочетаемости слов (пишу тебе пятерку); 5) смещение слов, одинаково переводимых на литовский язык (проводить—пропускать, следить—следовать) и некоторые др.

Особо следует отметить недочеты а) в употреблении предлогов (ученики идут на школу, сидят в парте, кино показывают через телевизор), а также б) пропуск предлогов в русских предложных конструкциях. Последние из названных чаще всего наблюдаются в работе с начальными классами в сочетаниях с глаголом играть (поиграем .. кошки-мышки, девочки играют ... куклы).

Педагогическая практика, выявляя типологию ошибок в профессиональной речи практикантов, во-первых, служит для них хорошим стимулом к совершенствованию русской речи в необходимом для учителя начальной школы направлении, во-вторых, педагогическая практика студентов помогает нам строить систему заданий по русскому языку с учетом профориентации.

ИЗМЕНЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО КУРСУ ПРАКТИЧЕСКОГО  
РУССКОГО ЯЗЫКА НА ОТДЕЛЕНИИ РУССКОЙ ФИЛОЛОГИИ Т Г У  
В СООТВЕТСТВИИ С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ  
ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

С.Б.Мельцер

Тартуский государственный университет

1. Задачей подготовки педагогических кадров должно быть вооружение студентов не только системой необходимых знаний, но и комплексом профессиональных умений, являющихся основой педагогического мастерства. Необходимо выявить алгоритмы, лежащие в основе продуктивного решения педагогических задач, и ввести эти алгоритмы в учебный процесс.

2. Выявление оптимальной структуры педагогических знаний и умений учителей русского языка проводилось на основе экспресс-методики, предложенной кафедрой педагогики Ленинградского государственного университета им. А.А.Жданова.

3. Занятия по курсу практического русского языка целесообразно использовать для формирования системы педагогических умений будущего учителя с учетом соотношения уровней компонентов в оптимальной структуре, ибо существующая система занятий не готовит студентов к самостоятельной формулировке дидактических задач.

4. В исследованиях Н.В.Кузьминой, А.И.Щербакова, В.Сластенина и др. выделены основные компоненты в структуре педагогической деятельности учителя, что позволяет определить содержание педагогических навыков и умений учителя-предметника и организовать соответствующую подготовку студентов на всех курсах.

5. В оптимальной структуре педагогических знаний уровень третьего компонента (знание психологии обучения русскому языку как иностранному) не должен быть ниже среднего. Приобретение знаний психологии усвоения неродного языка будущими учителями во время обучения в университете ускорит процесс формирования у них основ педагогического мастерства.

6. Пути оптимизации курса практического русского языка для студентов-филологов Тартуского госуниверситета:

1) Педагогизация учебного процесса:

- введение пассивной практики с I курса;

- "ролевые игры" на занятиях по практическому русскому языку;

- подготовка и проведение мини-уроков студентами на практикумах по русскому языку;

- использование опыта лучших преподавателей.

2) Интенсификация процесса обучения русскому языку с учетом педагогической профессиональной направленности:

- привитие навыков составления различного рода упражнений, дополняющих материал учебника;

- развитие умения объяснять новый языковой материал;

- развитие умения распознавать и объяснять неточности в употреблении языкового материала и ошибки, что требует включения в систему заданий упражнений на анализ и предупреждение ошибок;

- развитие умения подбирать дополнительный материал и адаптировать его в соответствии с уровнем знаний аудитории;

- презентация лексического и фразеологического материала классного обихода.

Данные требования отражаются в курсе практического русского языка и в учебнике по русскому языку для студентов эстонских групп отделения русской филологии, работа над составлением которого ведется на кафедре русского языка Тартуского государственного университета.

## О НЕКОТОРЫХ ПУТЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ЦЕЛЯХ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ К РАБОТЕ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

И. Пауза

Шяуляйский педагогический институт

1. Принцип комплексности в подготовке учителя-русиста предполагает создание такой системы изучения лингвистических дисциплин, которая в итоге привела бы к умению обучать второму языку. Поэтому при изучении любого лингвистического курса часто возникает вопрос о методической пригодности материала, о целенаправленности его на нужды школы. Методические вставки, межязыковые сопоставления, использование "сопоставительных вкраплений в содержание других лингвистических курсов" /1/ являются общепринятыми, результативными приемами на

занятиях по русскому языку со студентами-русистами, окончившими литовские школы и готовящимися к работе в национальной школе. Перечисленные приемы несомненно целесообразны в теоретическом и практическом изучении курса современного русского языка.

2. Сопоставление систем двух языков и отдельных языковых явлений дает возможность учитывать взаимодействие языков в сознании учащегося в зависимости от основного, внутреннего фактора переноса — сходств и расхождений в самих языковых явлениях. Однако анализ речи учащихся национальных средних общеобразовательных школ и студентов-русистов педагогического вуза убедил нас в том, что для учета взаимодействия языков в процессе их усвоения нужны не только межъязыковые сопоставления на разных языковых уровнях и разнообразные приемы привлечения фактов родного языка студентов. В целях формирования координированного двуязычия и методической подготовки учителей нужны примеры, демонстрирующие наиболее типичные речевые ошибки учащихся. Суть выдвигаемого тезиса заключается в том, что сопоставление языков дает основу лишь для прогнозирования результатов их взаимодействия в сознании учащегося, а речевой материал является как бы проверкой, реорганизацией предполагаемого взаимодействия. Привлечение в процессе обучения наряду с нормирующими, правильными образцами речи примеров нарушения нормы раскрывает результат взаимодействия, двустороннего взаимопроникновения языковых систем, т.е. явления транспозиции и интерференции.

3. Выработка у студентов умения прогнозировать ошибки в процессе усвоения русского языка учащимися-литовцами сопряжено с целым рядом трудностей: разрывом между уровнем владения русской речью школьниками и студентами, между научным представлением о языке у студента и содержанием школьного учебника, а также между аудиторной формой занятий по языку и лишь позднее изучаемым курсом методики языка. Довольно часто в вузовских программах лишь в декларативной форме ставится задача освещения курса русского языка в зависимости от особенностей родного языка, а содержание того или иного лингвистического курса в них излагается в традиционно отстоявшемся варианте сообщения сведений нормативной грамматики. Все это не

позволяет будущему специалисту увидеть всю сложность формирования двуязычия при усвоении родного и русского языков в школе, а нередко приводит студента к упрощенному запоминанию, заучиванию языковой нормы. Однако неоспоримо, что успех работы русиста в национальной школе в значительной мере определяется не только филологическими знаниями учителя, но и психолого-педагогическими моментами. Поэтому наблюдаемый разрыв между отдельными лингвистическими курсами и методикой языка, между итоговой целью научить студента умению обучать второму языку и "чисто языковой" целью конкретного занятия в вузе является неоправданным.

4. Существенной стороной методической подготовки студента, на наш взгляд, является отбор, систематизация и расположение не только нормирующих, правильных речевых образцов, но и "негативного" иллюстративного материала. Целесообразным представляется специальное накопление неправильных речевых примеров, анализ их в зависимости от характера и причин ошибок. Такой материал нужен в целях прочного закрепления нормирующих образцов литературной речи в памяти изучающего язык и в целях научения будущих учителей умению анализировать речевые ошибки, порожденные особенностями родного языка. Однако имеющиеся учебники, например, по введению в языкознание, отчасти также и по общему языкознанию, а также по другим лингвистическим курсам, например, по практическому курсу русского языка, мало ориентированы на национальные педагогические вузы. По нашим наблюдениям, в практике высшей школы негативный иллюстративный материал обычно используется лишь при изучении сопоставительной грамматики русского и родного языков, а также при изучении стилистики и анализе лексико-семантических ошибок. Для изучения других аспектов русского языка в условиях усвоения его в литовской языковой среде такого дидактического материала почти нет. Обычно он встречается лишь в некоторых статьях в форме отдельных немногочисленных примеров. Негативный иллюстративный материал редко включается в сборники учебного материала и обычно остается в "методической кухне" отдельных преподавателей.

5. Опыт работы в педагогическом вузе убедил нас в том,

что разбросанный в отдельных статьях или методических пособиях негативный материал требует обобщения усилиями многих преподавателей, так как он необходим в целях филологической и методической подготовки будущего учителя русского языка к работе в национальной школе. Целесообразно издание такого материала в виде дидактического и методического пособия. Так может быть частично решена проблема учета родного языка в процессе обучения русскому языку студентов национального педвуза, а также проблема отбора и организации учебного материала.

---

/I/ Н.М.Шанский, А.В.Филиппов. Актуальные проблемы подготовки учителей русского языка и литературы для национальной школы.—В кн.: Русский язык в национальных республиках Советского Союза, М., 1980, с.120.

## СИСТЕМА ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ В КУРСЕ ПРАКТИЧЕСКОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

(с учетом профессиональной направленности)

А.Г.Петрякова, М.Ю.Юкна

Латвийский государственный университет

1. Курс практического русского языка в национальных вузах решает задачи совершенствования речевых умений и навыков студентов для подготовки к слушанию лекций лингвистического цикла, к свободному общению на русском языке в устной и письменной форме, к чтению и пониманию специальной литературы.

Кроме того, решается не менее важная задача подготовки студента-русиста к будущей педагогической деятельности.

Решение этих задач должно строиться с учетом межпредметных связей курса практического русского языка, современного русского языка, специальных курсов ("факультативные занятия по русскому языку в латышской школе", "Методика фразеологической работы в латышской школе", "Занимательность на уроках русского языка", "Использование ТСО в школе" и т.п.), методики преподавания русского языка, педагогики и др.

2. Система домашних заданий по практическому русскому языку основана на анализе и учете психологических и лингвистических трудностей овладения нормами русского языка на всех

уровнях и диктуется практической направленностью курса, при этом учитывается логика процесса овладения языком и соблюдается постепенность в нарастании трудностей.

3. На начальном этапе обучения, при формировании орфографической зоркости студентов целесообразно давать домашние задания типа:

- а) представить данное орфографическое правило в виде сводной таблицы;
- б) написать лингвистическую миниатюру, сказку, иллюстрирующую какой-либо языковой закон (перед этим познакомить студентов с текстами Ф.Кривина);
- в) интерпретация языковых фактов в виде лингвистических шарад, кроссвордов, загадок, лото и т.п. Перед студентами ставится задача через занимательность прийти к восприятию, пониманию и закреплению языковых законов.

4. От раздела к разделу происходит усложнение языкового материала, систематическое возрастание его объема, а также увеличение объема информации.

На данном этапе студентам предлагается следующий комплекс домашних заданий, например:

- а) подобрать систему упражнений на определенную лингвистическую тему и быть готовым к проведению с ней работы в аудитории;
- б) составить или подобрать текст диктанта по пройденной теме и разработать план его проведения с учетом предварительной работы;
- в) выявление типичных ошибок, носящих устойчивых характер и связанных с учетом специфики родного языка (целесообразнее давать эту работу после проведения диктанта, сочинения, изложения). Задачей студента является не просто исправление допущенной ошибки, но и её объяснение.

5. Таким образом, в процессе обучения студенты не только приобретают умения и навыки самостоятельной работы с литературой по специальности, отбора лингвистического материала, оформления наглядных пособий, но и накапливают целый комплекс заданий и упражнений по русскому языку, который они имеют возможность опробовать на старших курсах во время педагогических практик, а также использовать в дальнейшей

работе в школе.

## О КЛАССИФИКАЦИИ НЕКОТОРЫХ ТИПИЧНЫХ ОШИБОК В РЕЧИ СТУДЕНТОВ И ПУТЯХ ИХ УСТРАНЕНИЯ

А.К.Родина

Тартуский государственный университет

Т.В.Ковалевская

Кубанский государственный университет

I. Анализ ошибок, допущенных студентами в устной и письменной речи, позволяет выделить несколько групп ошибок и по возможности указать причины их возникновения. Учитывая частотность ошибок, эти группы можно расположить в следующем порядке:

1) ошибки в управлении глаголов и отглагольных существительных:

освещать предмет - освещение предмета

раньше прокатки железа прокатывали олова, меди

Причиной подобных ошибок, как показывает собранный материал, является влияние родного языка;

2) ошибки в управлении глаголов, кратких причастий и прилагательных:

удивляться трудолюбию - удивлен трудолюбием

удивляться умению - удивлен умению

Причиной следует считать аналогию: по аналогии с управлением глагола студенты устанавливают ту же самую управляемую форму и после краткого прилагательного или причастия;

3) ошибки в управлении однокоренных глаголов с различными приставками:

включать в себя - заключить в себе

... включает в себе многие методы

Из глаголов более частотным оказался глагол "закключать", и зависимая предложно-падежная форма данного глагола употребляется после глагола с другой приставкой;

4) ошибки в управлении близких по значению неоднокоренных слов:

обращать внимание на данное явление -

уделять внимание данному явлению

уделяют внимание на данное явление

Более частотное сочетание "обращать внимание" повлияло на сочетаемость выражения "уделять внимание";

5) ошибки в управлении, связанные с многозначностью слов и с употреблением предлогов:

смотреть	что	упрекать	в чем
	на что		за что

Люди много смотрят на телевизор.

6) ошибки, обусловленные структурой предложения:

а) управление в предложениях с модальными словами и без них:

Шихту можно загружать.

Шихта может загружаться.

Шихта можно загружать.

б) управление в предложениях, включающих глаголы с частицей -ся и без неё:

Когда здесь строили железная дорога...

Бетонная смесь заливает в форму.

в) управление в предложениях с отрицательным сказуемым:

... не имеет большое значение...

2. Работа по предупреждению и исправлению ошибок строится с учетом причин и характера ошибок и включает разнообразные типы упражнений.

Несомненно, типичные ошибки по управлению не исчерпываются описанными случаями, однако целенаправленная работа по их преодолению будет способствовать дальнейшему улучшению усвоения этой трудной, но важной для нерусских студентов темы.

В докладе будут подробно рассмотрены причины возникновения ошибочных вариантов в сопоставительном плане в русском, финском и эстонском языках.

УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА ПРИ  
ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ ПОСТРОЕНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

Д. А. Сабромене

Вильнюсский государственный педагогический  
институт

Изучение языковых средств организации связной речи имеет большое теоретическое и практическое значение.

Учебники русского языка для национальной средней шко-

лы содержат немало разнообразных упражнений по развитию связной речи, но для успешного осуществления этой работы учителю-русисту необходимо хорошо знать виды и средства связи между фразами, структурные и функциональные особенности сложных синтаксических целых, абзацев, различных способов передачи чужой речи.

Отбор и анализ семантического и синтаксического строения различных типов связной речи на практических и лабораторных занятиях по синтаксису современного русского языка дает не только знания о таких синтаксических единицах, но и открывает перед студентами исследовательские возможности, служащие в равной степени как появлению и закреплению навыка анализа языкового материала, так и развитию связной речи студентов, что, в свою очередь, находит применение в преподавании русского языка в национальной школе.

Особую важность для развития навыков построения связной речи, а также построения письменного сообщения - текста - приобретает выявление особенностей функционирования отдельных типов синтаксических конструкций.

Одной из таких конструкций является сложноподчиненное предложение с опорными словами-фазисными глаголами. Сложноподчиненное предложение с глаголами в главной части "начать-начинать - начаться-начинаться", "кончать-кончить - кончаться-кончиться" типа "Началось все с того, что я её проводил" (А.Кронн.Бессонница), "Кончилось тем, что его прямо из института отвезли в больницу" (И.Трекова.Кафедра) выступает как одно из средств создания связности в устной и письменной речи.

Роль данной конструкции как средства связности определяется семантическими и синтаксическими её особенностями, служащими для выражения последовательности фактов и событий, разворачивающихся во времени и пространстве. В основе формирования семантических и синтаксических особенностей, в свою очередь, лежат категориальные, видо-временные, семантико-функциональные свойства опорного слова с фазисным значением. Участвуя в организации связной речи, сложноподчиненное предложение с опорным словом-фазисным глаголом обеспечивает темпоральную взаимосвязанность отдельных фактов, действий, событий.

Организирующая функция данных конструкций может быть квалифицирована как смысло-композиционная.

В зависимости от характера лексического значения опорного слова анализируемое сложноподчиненное предложение приобретает семантику констатации временного фона повествования и разделяется на две группы: 1) конструкции, обозначающие начало каких-либо действий, фактов, событий и 2) конструкции, обозначающие конец каких-либо фактов, действий, событий. Для предложений второй группы характерны два типа соотношения с конструируемой связной речью: а) контактное, б) ассоциативно-прерывистое.

Анализ названных синтаксических единиц показал, что сфера воздействия, объем когерентности определяется взаимодействием устойчивого лексического наполнения с конструктивными свойствами предложения.

## ПРЕЗЕНТАЦИЯ ВИДО-ВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАММАТИКИ

Д.Р.Цискарашвили

Институт русского языка им.А.С.Пушкина

1. Лингвистической основой коммуникативной методики должна стать коммуникативная грамматика, основанная на коммуникативной лингвистике, которая построена на **ограниченной** взаимосвязи интралингвистических и экстралингвистических фактов.

2. Современная методика обучения иностранным языкам предъявляет грамматике собственно три требования:

- 1) реализация содержательного подхода;
- 2) учет связи лингвистических факторов с экстралингвистическими (сюда обычно включаются: широкий контекст, ситуативность, возможный набор задач или интенций);
- 3) анализ языковой системы с позиции выполнения языком своих социальных функций средствами этой системы.

3. Существующие теоретические положения концептуального характера должны послужить основой для создания коммуникативных грамматик. Единственной попыткой перенести принципы коммуникативного подхода на язык как средство общения является Коммуникативная грамматика английского языка Яна Свартвика и Дж.Лича (Лоисман 1976).

Анализ практической реализации коммуникативного подхода в систематизации языковых средств и условий их презентации представляет интерес как практико-теоретическое основание по выработке рекомендаций для создания новых экспериментальных коммуникативных грамматик.

4. Принципы активной грамматики делают необходимым объединить различные языковые средства вокруг таких категориальных понятий, как время, длительность, локализованность действия в пространстве.

Систематизация глаголов по принципу выраженности способа глагольного действия или же вышеуказанных категориальных понятий не противоречит коммуникативному подходу, но является недостаточной, т.к. не переносится на другие языковые средства, связанные с выражением данной категории.

5. В традиционных грамматиках сведения о грамматической категории времени обычно представлены в четырех различных разделах: время глагола; временные наречия; предложные сочетания, обозначающие время; временные союзы.

6. Для студентов, ставящих своей целью использовать язык, а не изучать его структуру, такой порядок не совсем удобен. Организация материала в коммуникативной грамматике делает возможным объединить эти четыре разрозненных пункта в один параграф.

## РАЗВИТИЕ РЕЧИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Н.Л.Шевелова

Щауляйский педагогический институт

Обучение русскому языку на педагогическом факультете подчинено и общеобразовательным, и профилирующим, и воспитательным целям. Общеобразовательная цель объясняется как филологическая, формирующая знания о языке, объекте будущей профессиональной деятельности; профилирующая — как коммуникативная, предполагающая овладение языком как средством коммуникации; воспитательная — как направленная на формирование личностных качеств у будущих учителей. Осуществление всех трех целей происходит целенаправленно и комплексно.

На начальном этапе обучения "любой текст должен служить

основой для небольшого, но самостоятельного высказывания. Другими словами, уже с первого урока необходимо обучать не языку как таковому, а умению создавать свои тексты: монологические, диалогические" /1/. Вот почему и развитию речи учителей начальных классов должно быть уделено центральное место в системе обучения.

При обучении русскому языку студентов умения и навыки формируются в условиях двуязычия, что оказывает как положительное, так и отрицательное влияние. Положительное влияние родного языка сказывается при обучении многим грамматическим категориям, лексике, сходной в обоих языках. Привыкнув к положительному влиянию родного языка на другой, студенты полностью переносят явления родной речи в русскую, что порождает явление интерференции.

Одним из эффективных средств, используемых при овладении студентами устной речью на занятиях по практическому курсу русского языка, является чтение специально подобранных текстов, содержание которых определяется как дидактическими задачами, так и особенностями профессиональной деятельности учителя начальных классов.

Для обучения русскому языку применяются комплексные задания по развитию речи в связи с чтением. Отбор языкового материала для данных упражнений основан на принципах "практической необходимости, частотности употребления, профессиональной направленности, тематической целесообразности и учета родного языка" /2/, а также на желании говорящего иметь равноправного собеседника.

Задания включают в себя такие виды работ: 1) лексические задания; 2) беседы по содержанию прочитанного; 3) устное иллюстрирование текстов; 4) творческие работы; 5) ситуативно-речевые упражнения; 6) пересказы прочитанного текста.

Выбор приемов работы с текстом в связи с развитием устной речи требует соотнесения его содержания с уровнем речевого развития студентов. С этой целью на занятиях практического русского языка нами: 1) определяется первоначальный уровень речевого развития студентов; 2) подбираются как индивидуально-корректирующие, так и групповые задания с учетом уровня

ня речевого развития. На протяжении последующего обучения постоянно прослеживается развитие устной речи студентов.

- 
- /1/ Коток Е.В. Коммуникативная направленность урока. - В журн. "Русский язык в национальной школе", 1982, №2, с.28.
- /2/ Алиев Г.С. Актуальные проблемы обучения русскому языку в языковом вузе. - Сб. статей 7-ой межвузовской конференции, Баку, 1980, с.11.

### ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ИНТОНАЦИИ ФИЛОЛОГОВ-РУСИСТОВ ПРИ ИХ ПОДГОТОВКЕ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.Л.Шерстобитова

Тартуский государственный университет

1. При коммуникативной направленности обучения с учетом функционирования языка в живой речи особое значение приобретает овладение произносительными нормами языка.

2. В последнее время все более актуальным моментом в системе обучения русскому произношению становится интонация. Неправильное интонирование русской речи не менее затрудняет процесс общения, чем фонетические и грамматические отклонения.

3. Обучение интонации является одним из наиболее сложных аспектов в преподавании русского языка нерусским, в том числе и эстонским учащимся. Причиной этого является не только сложность овладения данной речевой категорией, но и недостаточное внимание к обучению русской интонации.

4. Практический опыт обучения нерусских убедительно утвердил систему интонационных конструкций, разработанную Е.А. Брызгуновой, на исследования которой преподаватели русского языка могут опереться, строя методику обучения как звукам, так и интонации.

5. Обучение русской интонации приобретает особое значение по отношению к филологам-русистам, перед которыми встает задача овладеть речью на уровне социальной достаточности с учетом их будущей профессиональной деятельности.

6. Предварительный эксперимент, проведенный с эстонскими студентами, позволил выявить их реальный уровень владения

русской интонацией, типичные отклонения от русских интонационных конструкций, а также помог выделить шесть основных интонационных подтипов в русской интонации эстонцев. Преобладающими подтипами среди последних являются подтипы с основным восходящим тоном при слабой и средней степенях владения русским языком (по классификации Э.Н.Пяля).

7. Целью при обучении русской интонации является формирование интонационного подтипа, максимально приближающегося к интонации русской речи. Для этого необходимо:

- дать определенные теоретические знания о природе русской интонации;
- формировать оптимальные навыки аудирования интонационных конструкций;
- формировать умение распознавать и осмысливать интонационные характеристики с использованием технических средств. (Немаловажную роль при этом играют средства массовой коммуникации: радио, телевидение, кино);
- научить трансформировать усвоение ИК с учетом новых конкретных коммуникативных установок.

8. Полученные экспериментальные данные могут быть положены в основу разработки методики преподавания русской интонации, которая должна стать составной частью практического курса русского языка для студентов-русистов эстонской национальности.

#### НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ФИЛОЛОГОВ-РУСИСТОВ В НАЦИОНАЛЬНОМ ПЕДИНСТИТУ- ТЕ

Ю.К.Юркенас

Шяуляйский педагогический институт

1. При подготовке учителей русского языка и литературы в национальном вузе прежде всего ставятся две задачи: а) развитие, совершенствование и активизация русской речи студентов (с учетом всех видов речевой деятельности) и б) лингвистическая подготовка будущих филологов. Претворение в жизнь указанных задач требует максимальной скоординированности учебных комплексов лингвистического цикла и практического курса русского языка.

2. Прежде всего следует поставить вопрос о целесообразности небольшой корректировки учебного плана, по которому в национальных педвузах готовятся учителя русского языка и литературы (М187 п/д (тип, утвержденный Министерством высшего и среднего специального образования СССР 14 июня 1979 г.)). Согласно этому плану, обучение начинается интенсивной работой по овладению русским языком. С этой целью введен сравнительно большой по объему "Практический курс русского языка" (640 часов в I-3 семестрах). Чтение теоретических курсов начинается в 4 семестре.

Такая расстановка часов в наших условиях не представляется оптимальной: а) первокурсники-русисты педвузов Литвы в состоянии слушать лекции на русском языке по лингвистическим дисциплинам при условии, что чтение этих курсов начнется с небольшого количества часов, т.е. если количество теоретических занятий будет постепенно возрастать; б) скачкообразный переход к дисциплинам теоретического цикла даже в 4 семестре нельзя считать оправданным; опыт работы свидетельствует о том, что именно в 4 семестре наблюдается резкое снижение успеваемости; в) большое количество занятий по практическому курсу русского языка (до 14 часов в неделю) делает работу несколько монотонной; г) для того, чтобы выработать орфографические навыки, недостаточно заниматься правописанием в течение лишь 3 семестров; д) с самого начала пребывания в институте необходимо учить студентов думать, заниматься глубоким и разносторонним анализом фактов языка.

Поскольку через некоторое время будет обобщаться опыт работы по данному плану и, возможно, в этот план будут внесены соответствующие коррективы, считаем уместным вынести на обсуждение наши предложения, которые сводятся к следующему: а) чтение дисциплин лингвистического цикла начинать на первом курсе (введение в языковедение); б) в 3 семестре начинать чтение курса современного русского языка; в) соответствующее количество часов по практическому курсу русского языка перенести на 4-5 семестры.

Если это не соответствует специфике работы педвузов других республик, целесообразно иметь учебный план в двух вариантах.

3. Одной из задач, которые призван выполнять практический курс русского языка, является "корректировка и углубление знаний по практической грамматике в плане пропедевтической подготовки к изучению курса "Современный русский язык" и других лингвистических дисциплин"/1/. Значительное место в практическом курсе должно быть отведено собственно филологической тематике. Описание языковых фактов следует давать на достаточно высоком теоретическом уровне в понятиях и терминах, согласованных с теоретическими дисциплинами /2/.

Вопрос о необходимости учета специальности при обучении русскому языку студентов национального вуза у нас ставится довольно серьезно. Однако он иногда забывается при подготовке собственно филологов-русистов. Высказывания против "излишней грамматикализации" или против "чрезмерного теоретизирования" в данном случае превращаются в догму, которая при других обстоятельствах отражает один из важнейших принципов обучения неродному языку, но в процессе подготовки филологов-русистов становится тормозом, мешающим учитывать специальность студентов этого профиля.

Поскольку пока не имеется более или менее определенных указаний, касающихся соотношения дисциплин лингвистического цикла и практического курса русского языка, представляется рациональным в качестве первого шага в этом направлении разработка списка лингвистической литературы, доступной для студентов первого и второго курсов, предназначенной для самостоятельного изучения с последующим обсуждением на аудиторных занятиях. Самая общая характеристика такого списка представляется такой: а) удельный вес лингвистической литературы для самостоятельного изучения не должен быть слишком большим, т.е. студенты должны работать и над текстами другого типа; б) список литературы должен быть обусловлен спецификой республики, а также направлением научно-исследовательской работы преподавателей кафедры; в) в списках должны получить отражение периодические издания и прежде всего журнал "Русская речь".

Работу над лингвистической литературой следует воспринимать как один из критериев определения оценки на экзамене.

Сказанное нами следует понимать не как призыв на заня-

тиях по практическому курсу русского языка заниматься теоретическим языкознанием, а как предложение в основу некоторых бесед положить идеи, высказанные в работах лингвистического характера.

4. На занятиях по практическому курсу русского языка еще недостаточно внимания уделяется работе над сочинениями. Имеем в виду то, что именно здесь будущий учитель русского языка и литературы должен получить четкое представление о принципах написания сочинений, способах изложения, о процессе подготовки и выполнения этого творческого вида деятельности. На наш взгляд, необходима не только сама информация о принципах составления сочинений и практическое выполнение заданий по их написанию, но и тренировка по исправлению и оценке данного вида работ.

---

/1/ Программы педагогических институтов. Практический курс русского языка для специальности № 2101 "Русский язык и литература" с дополнительной специальностью "Педагогика", М., 1977, с.2.

/2/ Н.Лобанова, И.Слесарева, С.Хавроница. Соотношение практического курса русского языка с теоретическими курсами филологического и педагогического циклов при подготовке филологов-русистов. Тезисы докладов и сообщений. МАПРЯД, Прага, 1982, с.17.

## СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО КУРСУ СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК

И.Я.Элсберг

Латвийский государственный университет

I. В последние годы в соответствии с учебными планами для университетов и педагогических институтов, готовящих учителей русского языка и литературы по профилирующему курсу "Современный русский язык" наряду с практическими занятиями предусматривается проведение и лабораторных работ. Введение лабораторных занятий, проводимых с половиной академических групп, создает благоприятные условия для более целенаправленной организации серьезной самостоятельной работы студентов, позволяет лучше организовать работу над научной, методической,

справочной литературой.

Эффективность данного вида занятий находится в прямой зависимости от правильного решения таких методических и организационных вопросов, как: цели и задачи лабораторных и практических занятий, организация и методика проведения лабораторных занятий, тематика и содержание лабораторных и практических занятий. Изучение же опыта постановки лабораторных работ по данному курсу в ряде вузов страны свидетельствует, что далеко не однозначно понимаются многие вопросы, связанные с постановкой лабораторных работ как специфического вида занятий.

2. Опыт проведения лабораторных работ по курсу "Современный русский язык" (раздел "Синтаксис") в группах латышского потока в Латвийском университете на протяжении ряда лет позволяет сделать некоторые обобщения.

Лабораторные работы должны способствовать выработке умения исследовать языковой материал, сопоставлять, обобщать материалы наблюдений, делать выводы, т.е. они вводят в лабораторию исследователя, что может выражаться а) в проведении углубленных лингвистических наблюдений с обобщением и систематизацией частотных фактов, б) в решении более или менее сложных лингвистических задач, в) в выполнении заданий по конструированию синтаксических конструкций, соответствующих определенной коммуникативной установке и др. Лабораторные

работы носят главным образом обучающий характер, введение отдельных заданий контрольного характера — не основная цель. В этом их главное отличие от практических занятий, цель которых — проверка усвоения теоретических знаний и выработка навыков их применения на практике, а основная форма проведения — тренировочные упражнения разного типа.

Лабораторные работы по своей направленности, самостоятельности и индивидуализации — занятия более высокого уровня, чем практические, и поэтому проводятся после лекционных и практических занятий. Из двух возможных форм проведения — аудиторной и внеаудиторной — более эффективной нам представляется первая. Каждая лабораторная работа по объему материала рассчитана на два часа; система заданий обеспечивает максимальную самостоятельность работы каждого студента.

Проведение лабораторных занятий связано с предварительной организационно-методической подготовкой, которая включает:

- а) определение тематики лабораторных работ к курсу, разработку содержания каждой лабораторной работы, определение форм отчетности и подведения итогов;
- б) подготовку необходимой справочной, научной и др. литературы и материалов для выполнения заданий.

3. На лабораторные занятия выносятся темы, которые не рассматриваются на практических занятиях ("Виды синтаксической связи", "Актуальное членение предложений" и др.) или рассматриваются частично ("Структура и значение словосочетаний", "Структурная схема простого предложения", "Синтаксическая синонимия различных типов простого предложения") и др., или темы наиболее трудные для усвоения при изучении русского языка латышами, отражающие типологические особенности русского языка ("Выражения определительных отношений в русском языке", "Особенности выражения значений обусловленности в простом и сложном предложении" и др.).

При совпадении тем практических и лабораторных занятий последние характеризуются в целом акцентированием внимания на функционировании синтаксических единиц языка в речи.

На лабораторных занятиях определенной тематики (например, "Актуальное членение предложения", "Семантические классы бессоюзных предложений", "Структура и типы диалога") эффективно могут быть использованы ТСО.

# ВЗАИМОСВЯЗЬ АУДИТОРНОЙ И ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ И ИСПОЛЬ- ЗОВАНИЕ ТСО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

## ОЛИМПИАДА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ СОВЕРШЕН- СТVOВАНИЯ РЕЧИ СТУДЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ ВУЗОВ

Л.А.Ведина, И.П.Скребова

Тартуский государственный университет

1. В последние годы важное место в процессе обучения в вузе приобретает организация внеаудиторной работы. Основным условием эффективности внеаудиторной работы является то, что она должна быть органическим продолжением учебной работы, начатой в аудитории. Этому требованию мы стараемся придерживаться при организации одной из самых популярных форм внеаудиторных мероприятий - олимпиады по русскому языку.

2. Олимпиада по русскому языку в ТГУ проводится в 3 тура, каждый из которых имеет свою конкретную цель:

1) Внутригрупповой. Это самый массовый тур, в нем принимают участие студенты всех групп. Здесь проверяется грамматическая компетентность и знание сведений лингвострановедческого характера.

2) Межфакультетский. Для проведения этого тура факультеты объединяются в группы, исходя из общности коммуникативных целей и специфики изучения русского языка на отдельных факультетах. Контрольные задания 2-го тура выявляют уровень владения устной речью (участие в диалогах на заданную тему).

3) Внутривузовский. В нем участвуют обычно около 30 студентов, показавших лучшие результаты в двух предыдущих турах. Участникам предлагается построить связное монологическое высказывание, интерпретируя с точки зрения своей специальности прослушанную лекцию и просмотренный фильм. При этом требуется выразить собственное мнение о затронутых проблемах.

Лучшие студенты допускаются к участию в республиканской олимпиаде.

3. Целенаправленная организация олимпиады, её тесная связь с работой в аудитории позволит сделать эту форму внеаудиторной работы не только формой контроля знаний, но и средством совершенствования речи студентов. Поэтому при подготовке к олимпиаде мы считаем важным:

а) анализировать ошибки, допущенные в конкурсных заданиях предыдущей олимпиады, что облегчит поиск путей повышения эффективности обучения русскому языку;

б) конкретизировать требования к составлению заданий каждого тура с учетом некоторых общедидактических принципов (комплексности, новизны и актуальности обсуждаемых проблем, принцип постепенного наращивания трудностей и др.);

в) подчинять все туры олимпиады одной общей теме, что даст возможность увеличить объем самостоятельной работы студентов при подготовке.

4. Продуманная организация внеаудиторной работы в вузе - способствует созданию положительной мотивации к изучению русского языка,

- активизирует познавательную активность и творческое мышление студентов,

- расширяет их кругозор.

#### О МЕСТЕ ВНЕАУДИТОРНОГО ЧТЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ВУЗА

В.И. Данилов

Эстонская сельскохозяйственная академия

Одной из главных задач обучения русскому языку в неязыковых вузах является развитие у студентов умения читать оригинальную литературу по специальности и вести беседу в рамках профессиональной тематики.

Домашним, или внеаудиторным чтением принято считать чтение дополнительной или специальной литературы, не входящей в учебник или в учебное пособие. Необходимость навыков домашнего чтения для любого специалиста очевидна, так как большая часть информации поступает через печатные материалы. Специалист, работающий в любой отрасли народного хозяйства, должен уметь бегло просмотреть литературу по специальности для общего ознакомления, уметь найти нужные сведения по ин-

интересующему его вопросу, разобраться в инструкции по применению аппаратуры, агрегатов, препаратов и т.п., читать в часы досуга публицистическую и научно-популярную литературу. Задачей внеаудиторного чтения в неязыковом вузе является понимание литературы по соответствующему профилю в оригинале; Методика изучения языка по текстам является наиболее традиционной формой подачи учебного материала. Как показывает практика, а также опрос студентов нашего вуза, специалисты используют литературу на русском языке не только после окончания академии, но и при подготовке курсовых проектов и дипломных работ. Вместе с тем следует отметить, что все студенты нашего вуза осознают практическую необходимость умения извлекать из текста основные мысли и передавать их в устной форме, уметь составлять на основе проработанного материала резюме, сжатые планы и т.п.

При работе над домашним чтением в нашем вузе ставятся следующие цели:

- 1) развитие навыка понимания и запоминания текста;
- 2) усвоение новых лексических единиц, терминов по специальности, оборотов речи;
- 3) развитие навыка определения смысловых центров в тексте;
- 4) умение отличать главное от второстепенного;
- 5) овладение способностью логично, последовательно и образно излагать прочитанный текст;
- 6) развитие способности пересказа текста с собственными комментариями студентов;
- 7) формирование у студентов умения оформлять устные и письменные сообщения.

#### ОТБОР И ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ РАБОТЫ В ЛИНГВОФОННОМ КАБИНЕТЕ СО СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ

М.Н. Дукуль

Латвийский государственный университет

Одной из важных и сложных проблем методики обучения русскому языку как неродному является интенсификация процесса обучения, повышение его эффективности. Успешное решение названной проблемы зависит от ряда факторов, в том числе от включения в учебный процесс ТС. Использование ТС предполагает

ет подготовку соответствующих учебных материалов.

На кафедре русского языка филологического факультета ЛГУ им. П. Стучки создается пособие к курсу практического русского языка "Лингафонный курс". Данное пособие направлено на приобретение, закрепление и углубление языковых знаний и навыков устной и письменной речи студентов национальных групп, будущих учителей русского языка и литературы.

При отборе и организации материала для "Лингафонного курса" мы исходили из следующих положений:

- а) для филологов изучаемый язык представляется не только средством общения, но и является объектом научного познания. Осмысление языковых фактов и их функционирования направлено на формирование умений и навыков речевой деятельности на русском языке и в то же время составляет основу профессиональной подготовки студентов;
- б) необходима постоянная работа по формированию навыков всех видов речевой деятельности, что возможно при выполнении разнообразной речевой тренировки и практики каждого обучающегося;
- в) материал "Лингафонного курса" должен быть увязан по тематике, языковому материалу, системе упражнений с другими учебными материалами и лишь органически дополнять их.

Для упражнений "Лингафонного курса" отобраны тексты научного стиля по специальности, общественно-публицистического и художественного стиля.

В системе заданий предусматривается развитие тех умственных операций, которые обеспечивают процесс понимания и производства речи - анализ, обобщение, расширение информации, выделение главного, установление причинной, временной и других зависимостей, выбор и сличение и т.д. Эти операции особенно важны для работы с информацией по специальности.

При формулировке заданий исходили из возможностей лингафонного кабинета, позволяющего выполнять упражнения по развитию устной речи, развивать навык самоконтроля.

Выбор системы упражнений, последовательность их отражает этапность в формировании речевых механизмов.

В данном сообщении пойдет речь о системе упражнений, формирующих и развивающих речевые навыки студентов, проводимых

в лингафонном кабинете.

## ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ НАУЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА НА КИНОЗАНЯТИЯХ

Г.И. Кутузова

Ленинградский политехнический институт

В преподавании русского языка как неродного в вузах технического профиля на первый план выдвигается задача обучения научному стилю русской речи. Условия профессионального общения обуславливают круг ситуаций в обучении научному стилю и монолог как преимущественную форму этого стиля речи.

При прохождении научной монологической речи нерусские учащиеся испытывают затруднения в плане содержания и оформления высказывания, вызванные лингвистическими и экстралингвистическими особенностями научного стиля речи. Для того, чтобы облегчить и интенсифицировать обучение научной монологической речи, используются различные виды ТСО, выступающие как опоры или источники информации при порождении монологического высказывания.

Поскольку в научной речи обозначаемые словом объекты действительности чаще всего абстрактны, раскрыть их значения с помощью статичной наглядности не всегда возможно. Единственным ТСО, способным полностью передать всю сложность окружающего мира, делать ясными глубокие связи между явлениями действительности, является кинофильм.

На подготовительном факультете используются школьные учебные кинофильмы по физике, химии и математике, а на продвинутом этапе могут быть использованы кинофильмы по общим и специальным дисциплинам вузов технического профиля.

Эффективность использования учебных кинофильмов зависит от четкого определения места кинофильма в общей системе обучения и методики обучения монологической речи на кинозанятиях.

Учебные кинофильмы по общеобразовательным, общетеоретическим и специальным дисциплинам необходимо включать в учебный процесс на завершающем этапе изучения определенной лексической темы, после введения понятийного аппарата на занятиях по общетеоретическим и специальным дисциплинам.

Структура кинозанятия включает в себя 3 этапа в обуче-

в устной форме научной монологической речи.

1. Подготовительный этап: он включает в себя комплекс учебных занятий по русскому языку, направленный на снятие трудностей восприятия кинофильма, установку и вводную беседу преподавателя.

2. Второй этап: имеет задачу развивать умения восприятия киноинформации. Этот этап представляет собой двукратное предъявление кинофильма и систему упражнений, направленную на развитие умений восприятия киноинформации, состоящую из 10 типов заданий.

3. Третий этап: развитие навыков и умений монологической научной речи.

Система упражнений этого этапа учитывает стадийность формирования речевых навыков и особенности научного стиля речи.

Упражнения на формирование навыков устной формы научной монологической речи выполняются студентами в аудитории, в кинозале, в лингафонном кабинете под руководством преподавателя и в лингафонном кабинете во внеучебное время самостоятельно. В системе работы предусмотрена отсроченная проверка уровня сформированности умений монологического высказывания через неделю после предъявления кинофильма в форме неподготовленного монологического высказывания.

В ходе опытного обучения было установлено, что кинозанятия, проведенные по описанной структуре, интенсифицируют процесс обучения научной монологической речи.

## ОРГАНИЗАЦИЯ КОЛЛЕКТИВНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Е.В. Парра

Институт русского языка им. А.С. Пушкина

1. Потребность дальнейшей интенсификации обучения выдвигает в круг проблем первоочередной важности проблему оптимальной организации учебной деятельности. Рассмотрение этого вопроса на методологическом уровне приводит к выводу о закономерности коллективной организации учебной деятельности как наиболее полно отражающей современную философско-психологическую интерпретацию объекта, предмета и процесса обу-

чения.

2. Коллективная организация учебной деятельности принципиально отличается от традиционной фронтально-индивидуальной организации, так как базируется на понимании группы как социально-психологического единства, в котором межличностные отношения опосредствованы общественно-ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности.

3. Формы коллективного взаимодействия определяются основной целью обучения. В интенсивном обучении формы коллективного взаимодействия направлены прежде всего на достижение более высокого уровня социальной перцепции и максимального социально-психологического сплочения группы. Для этой цели организуется собственно коммуникативное взаимодействие учащихся, в то время как познавательная и эстетическая деятельность получают статус подчиненных видов деятельности. Очевидно, что цели обучения языку филологов не ограничиваются рамками интеллигентности речи, а требуют высокой степени узуальной дифференциации языковых средств при решении социально-речевой задачи. Непосредственное коммуникативное взаимодействие при этом является больше средством, чем целью, а господствующим видом деятельности учащихся становится познавательная деятельность.

4. Эксперименты в области использования коллективных форм обучения, осуществляемые в последние годы в Институте русского языка имени А.С.Пушкина подтверждают преимущество коллективных форм обучения как в плане большей эффективности усвоения материала на основе резкого повышения мотивации и оптимального распределения функций учащихся в коллективной учебной деятельности, так и в плане коллективообразования, что особенно ценно при обучении иностранных граждан.

## РОЛЬ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА ПРИ ОБУЧЕНИИ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

И.Г.Сильвестрова

Таллинский педагогический институт

1. Общеизвестна мысль В.И.Ленина о том, что без эмоций не было, нет и не может осуществляться обретение истины. Следовательно, всякий поиск истины, знания, смысла обяза-

тельно сопряжен с усилением эмоционального начала. Чаще оно не осознано, не облечено в специфические формы, которые мы могли бы условно назвать "язык искусства".

2. Обучение языку должно нести определенную информацию, не создавая эмоционального дефицита. А средством предотвращения такого дефицита и может послужить работа с художественными текстами, анализ фильмов, спектаклей, произведений живописи и т.д., которые:

а) дают возможность передать "не бледную тень, не стертый след переживания, а само это переживание" (А.А.Леонтьев);

б) позволяют воссоздать ситуацию общения искусством, требуют творить переживание;

в) приучают к оформлению впечатлений словами с точной эмоциональной окраской – в результате чего слово оказывается эмоционально "закреплено".

3. В общении с искусством проявляются некоторые весьма значительные стороны человеческой личности, не находящие применения в обычном общении, развитие и закрепление которых, однако, крайне необходимо.

4. Этот аспект теснейшим образом связан с определением психологических функций искусства, без реализации которых невозможно воспитание личности.

5. Докладчик в выступлении проанализирует рассказы А.П.Чехова и отрывки из повести В.Токаревой "Талисман".

## ВИДЫ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ, ИХ РОЛЬ И МЕСТО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВУ ОБЩЕНИЯ

В.В.Соколенко

Таллинский педагогический институт

Цель данного выступления – дать теоретическое определение внеаудиторной работы и её видов и познакомить с наиболее популярными схемами серий занятий в системе "аудиторные занятия – внеаудиторная работа", разработанные нами в процессе обучения русскому языку как средству общения слушателей подготовительного отделения групп непрофилирующих специальностей.

Общеизвестно, что внеаудиторной считается такая работа, которая проводится вне занятий в учебном заведении или вне

его в различных организационных формах. В течение многих лет складывались и оправдывали себя на практике такие формы внеаудиторной работы как олимпиады, кружки русского языка, экскурсии, стенгазеты, недели, месячники, вечера русского языка, просмотр кинофильмов и спектаклей и целый ряд других форм. Анализируя эти формы внеаудиторной работы, проводимые обычно в простом перечислении, мы пришли к выводу, что по своим целям, форме, содержанию, а также протяженности во времени они не однозначны. Исходя из этого мы предлагали всю существующую внеаудиторную работу разделить на четыре вида: внеаудиторные занятия, внеаудиторное чтение, внеаудиторные мероприятия и, так называемые, "объединяющие формы внеаудиторной работы".

Под внеаудиторными занятиями мы понимали такие занятия, которые готовятся и контролируются во время аудиторных и проводятся в конкретных жизненных ситуациях, обеспечивая реальное общение. Этим они отличаются от аудиторных занятий. Внеаудиторные занятия могут быть промежуточными и итоговыми.

Внеаудиторным или, как мы его называем, самостоятельным дополнительным чтением мы называем аналитико-синтетический вид чтения, в процессе которого обучаемые реализуют умения и навыки, приобретенные ими при работе над учебным текстом, а также развивают дополнительные навыки - те, которые не могут быть приобретены или закреплены на аудиторных занятиях.

Внеаудиторное мероприятие - это итоговая форма работы, во время которой осуществляется (чаще всего) непосредственное или опосредованное общение, где обучаемые реализуют знания, умения и навыки, приобретенные во время аудиторных, внеаудиторных занятий и самостоятельного дополнительного чтения.

В последние годы в педагогической литературе появился термин "объединяющие формы внеаудиторной работы". Это - клубы, общества, школьные музеи. В клубе на правах секций могут работать всевозможные кружки русского языка, ставящие перед собой различные цели и имеющие разнообразные формы.

В нашем выступлении речь пойдет о первых трех названных видах внеаудиторной работы: внеаудиторных занятиях, внеаудиторных мероприятиях и самостоятельном дополнительном чтении. В процессе работы на подготовительном отделении мы разработа-

ли систему, согласно которой каждый из этих видов внеаудиторной работы выполняет определенную роль и имеет закрепленное за ним место. Вследствие этого, внеаудиторная работа проводится регулярно, планомерно и всегда подчинена цели аудиторных занятий. При этом следует заметить, что каждый внеаудиторный вид работы тщательно готовится и всегда контролируется и оценивается.

Включение планомерной, систематической внеаудиторной работы в учебный процесс обеспечивает обучаемых реальным общением на русском языке, позволяет разнообразные формы и виды заданий. (Математики подсчитали, что включение в систему обучения трех перечисленных видов внеаудиторной работы с учетом промежуточной и итоговой форм внеаудиторных занятий позволяет проводить серии занятий по 35 схемам). Это, в свою очередь, способствует созданию положительной мотивации и соответствующей установки на восприятие учебного материала, снятию психологического барьера (боязнь говорить по-русски), созданию непринужденной обстановки, обеспечению прочной обратной связи. Как показала практика, все это гарантирует реальные успехи в конкретной деятельности слушателей подготовительного отделения Таллинского пединститута и интенсифицирует учебный процесс в целом.

#### О ТЕМАТИЧЕСКОЙ И ПРОБЛЕМНОЙ ОБШНОСТИ ТЕКСТОВ ДЛЯ АУДИТОРНОГО И ВНЕАУДИТОРНОГО ЧТЕНИЯ

Н.А.Тамм

Таллинский педагогический институт

Цель данного выступления - показать, как тематическая и проблемная связь учебных текстов для аудиторного и внеаудиторного чтения способствует успешному созданию итогового (завершающего) продукта речи.

На первом (вводном) занятии каждого семестра преподаватель знакомит студентов с планом работы на семестр, выделяя при этом ведущую тему, и дает список литературы, рекомендуемой для внеаудиторного чтения. Особо подчеркивается, какими коммуникативными умениями и навыками должны овладеть студенты, определяется вид ЗПР.

На начальном этапе работа над учебным текстом предпола-

гает выработку таких умений, как членение учебного текста на части, составление плана, выделение главных мыслей автора и выражение своего отношения к ним, формулировка проблем и их раскрытие.

Важным этапом работы мы считаем составление конспекта. Умение конспектировать прививается на аудиторных занятиях, развивается при выполнении домашних заданий, закрепляется во время внеаудиторного чтения. Так, например, в I семестре I курса ведущей темой на занятиях по всем специальностям педагогического вуза можно рекомендовать тему "Мой вуз. Моя будущая профессия".

По теме предлагается 3-5 учебных текстов, часть из которых студенты читают, а часть слушают. Дополнительную информацию для создания ЗПР студенты получают в ходе внеаудиторного чтения. Для этого рекомендуются произведения советских педагогов Н.К.Крупской, А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинского. В течение семестра студенты готовят по внеаудиторному чтению небольшие рефераты (как коллективные, так и индивидуальные). Аудитории дается задание - выделить из прослушанного наиболее интересные мысли и выразить свое отношение к ним с последующей мотивировкой. Необходимо, чтобы после обсуждения прослушанного студенты делали записи. Таким образом накапливается обширный материал по разным проблемам темы, который в дальнейшем используется при подготовке к завершающему продукту речи.

Аудиторную работу и внеаудиторное чтение можно дополнить ещё и самостоятельным слушанием радио- и телепередач (конечно, с определенной целевой установкой, которую дает преподаватель). Так, например, для создания вышеназванных вариантов выступлений по теме "Моя будущая профессия" можно рекомендовать прослушать радио- и телепередачи на русском языке, посвященные дню учителя, посмотреть и обсудить кинофильм или пьесу из жизни школы.

Как показывает опыт, тематическая и проблемная общность текстов для аудиторных и внеаудиторных занятий создает базу для создания студентами ЗПР.

# СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ К ПРОВЕДЕНИЮ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Н.П.Толмачева

НИИ национальных школ МП РСФСР

1. Внеклассная работа по русскому языку в национальной школе является эффективным средством формирования у учащихся интереса к русскому языку, а также средством расширения и углубления знаний, приобретаемых на уроке, способом обогащения и совершенствования русской речи.

Ведущая роль в реализации этих задач принадлежит учителю. В связи с этим, система профессиональной подготовки будущего учителя-русиста в национальной школе должна включать три взаимосвязанных компонента вузовской учебной деятельности: аудиторные занятия по специальным дисциплинам, соответствующие им внеаудиторные мероприятия и все виды педагогической практики, в определенной степени выполняющие функцию "обратной связи" в процессе обучения студентов.

2. Аудиторные занятия по специальным лингвистическим и психолого-педагогическим дисциплинам (практический курс русского языка, современный русский язык, методика преподавания русского языка, психология, педагогика и др.) являются фундаментом формирования у будущего специалиста научных основ проведения внеклассной работы по русскому языку в национальной школе, способствует выработке у них умений по определению содержания и форм внеклассных мероприятий, развивающих русскую речь учащихся.

3. Внеаудиторная работа в вузе направлена на активизацию речевой деятельности, создание русской речевой среды, проблемное проведение занятий, позволяющее сочетать познавательные и воспитательные задачи внеаудиторной работы с развитием коммуникативных навыков студентов. Кроме того, внеаудиторная работа по русскому языку является подготовительным этапом к проведению внеклассной работы будущими учителями в школе.

В вузе, готовящем словесника для национальной школы, внеаудиторные занятия по русскому языку по своему содержанию должны быть двух типов: лингвистические и ситуативно-тематические.

1) Содержание внеаудиторных лингвистических занятий тесно связано с материалом предметов специальных дисциплин, то есть на занятиях русский язык рассматривается как предмет обучения. Формами внеаудиторной работы по русскому языку могут быть: лингвистические кружки, лингвистические лектории, студенческие конференции и др.

2) При организации ситуативно-тематических внеаудиторных занятий ставится задача научить пользоваться русским языком как средством общения. Отбор языкового и тематического материала находится в прямой зависимости от ситуаций общения (например, культурно-бытовые, профессиональные темы, темы науки, искусства и др.).

Ситуативно-тематические мероприятия строятся с учетом мотивов, направленности обучения и других психологических факторов, на основе которых спланирована идейно-воспитательная работа группы, факультета (например, осуществление идейно-политического, нравственного, трудового воспитания в процессе обучения в вузе).

Все эти виды внеаудиторных занятий могут функционировать в вузе одновременно. Специфической особенностью проведения данных видов работ в студенческой аудитории является методический аспект занятий. В процессе подготовки и проведения внеаудиторных занятий необходимо акцентировать внимание студентов на вопросах планирования внеклассной работы, на принципах отбора тематического и языкового материала, на эффективных приемах развития речи; развивать навыки самостоятельности и творческой инициативы.

4. Педагогическая практика позволяет проверить и проанализировать навыки и умения студентов (коммуникативные, организаторские, конструктивные) в проведении внеклассных мероприятий на русском языке в школе.

## ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ

Алиева Т.С. ....	II
Алликметс К.П. ....	3, 13, 97
Бабаходжаева М.Х. ....	44
Байбурина Н.Б. ....	II0
Байкова Л.С. ....	I4
Баудер А.Я. ....	II2
Бережкова М.С. ....	45
Богданова С.А. ....	II5
Бондалетов В.Д. ....	II6
Боскова М.Е. ....	78
Брязаускене Е. ....	II8
Бруев С.В. ....	47
Бубинене И.К. ....	50
Бухарин В.И. ....	I20
Ведина Л.А. ....	I59
Виссак Х.Ю. ....	99
Витлипас А.А. ....	I22
Воркачев С.Г. ....	I07
Галнайтите Э.А. ....	I23
Глазова Г.С. ....	I25
Гроздова Г.В. ....	I3
Гудавичюс А.И. ....	I27
Давидянц А.А. ....	I7
Данилов В.И. ....	I60
Дукуль М.Н. ....	I6I
Дуличенко Л.В. ....	I00
Дундайте А.И. ....	I25
Егорова А.С. ....	79
Еременчук Г.С. ....	52
Заикина С.Н. ....	I8
Замковая Н.В. ....	54
Златопольский Ю.М. ....	I29
Инагамова Р.Н. ....	8I
Йонушене Я.И. ....	55
Казесаду Т.А. ....	57
Кирпичникова И.В. ....	82
Клосбукова Л.П. ....	2I

Ковалевская Т.В. ....	I46
Ковтун А.И. ....	27
Колодий О.Л. ....	101
Королькова А.В. ....	22
Корсакас Ю.С. ....	131
Костина И.С. ....	102
Ктиторова Т. ....	61
Кудрявцев М. ....	61
Кудрявцев Ю.С. ....	132
Курвиц В.В. ....	59
Кутузова Г.И. ....	163
Ланкина Л.Н. ....	60
Лассан Э. ....	61
Лебедева И.Н. ....	133
Левицкая Ж.В. ....	27
Леонтьев А.А. ....	24
Лондарева Т. ....	118
Ляпидовская С.М. ....	103
Мажулис Ф.З. ....	135
Мазик С.О. ....	29
Маленкова И.Л. ....	137
Мельникова В.А. ....	30
Мельцер С.Б. ....	140
Метса А.А. ....	3, 84, 97
Миколайтис Ю. ....	65
Миккульскайте-Габриелян Д. ....	85
Миронова М.Д. ....	32
Моисеенко И.М. ....	54
Молчановский В.В. ....	62
Моцкайтене Л.А. ....	64
Мухтаров Ч.С. ....	86
Мяркене Н.А. ....	34
Надежина И.Ф. ....	36
Оленева С.А. ....	37
Парра Е.В. ....	164
Паужа И. ....	141
Петерсон Э.В. ....	67
Петрякова А.Г. ....	144

Пожелене Р.Ф. ....	68
Радайтене Н.М. ....	68
Родина А.К. ....	146
Рийтли М.Х. ....	39
Сабромене Д.А. ....	147
Сахаров И.Я. ....	69
Семенова О.Н. ....	71
Сенченко Н. ....	118
Сергеева М.С. ....	40
Сеш Н.В. ....	88
Сильвестрова И.Г. ....	165
Скорикова Т.П. ....	72
Скрёбова И.П. ....	159
Соколенко В.В. ....	166
Стуюкоте Г.А. ....	64
Тамм Н.А. ....	168
Тамм Э.И. ....	73
Тарве В.А. ....	99
Тийтс И.А. ....	91
Ткаченко Л.П. ....	93
Толмачева Н.П. ....	170
Трифоновна В.И. ....	18
Трофимова Н.П. ....	78
Улексина Н.Н. ....	106
Хейтер К.Й. ....	74
Цвинтарная Г.Г. ....	107
Цискарашвили Д.Р. ....	149
Чумаченко О.В. ....	95
Шевелева Н.Д. ....	150
Шерстобитова Е.Д. ....	152
Ширнас В.И. ....	41
Шилецова Т.В. ....	88
Элсберг И.Я. ....	156
Юкна М.Д. ....	144
Юркенас Ю.К. ....	153
Юрвичюте Л. ....	75
Янесе А.Н. ....	39

## О Г Л А В Л Е Н И Е

<u>Метса А., Алдикметс К.</u> Повышение научно-методического уровня преподавателей – основная задача Учебно-методического совета (из опыта работы УМС по русскому языку при Минвузе ЭССР). . . . .	3
<b>I. СООТНОШЕНИЕ РАЗНЫХ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ФОРМЫ КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ . . . . .</b>	
<u>Аидева Т.С.</u> Соотношение устной и письменной речи при обучении русскому языку в национальном вузе . . . . .	II -
<u>Алдикметс К.П., Гроздова Г.В.</u> Газетный текст в системе комплексного развития видов речевой деятельности у студентов-журналистов. . . . .	13
<u>Байкова Л.С.</u> Комплексный характер обучения видам речевой деятельности на русском языке в национальных группах. . . . .	14
<u>Давидянц А.А.</u> Взаимосвязь видов речевой деятельности при их развитии в коммуникативно-ориентированном обучении. . . . .	17
<u>Зайкина С.Н., Трифонова В.И.</u> Обучение диалогу на материале специальности (завершающий этап обучения). . . . .	18
<u>Клобукова Л.П.</u> Соотношение аудирования с другими видами речевой деятельности в учебно-научной сфере общения студентов. . . . .	21
<u>Королькова А.В.</u> Формы и виды контроля сформированности речевых навыков и умений в процессе обучения русскому языку. . . . .	22
<u>Леонтьев А.А.</u> Содержательный аспект сопоставления русского и родного языка для целей обучения. . . . .	24
<u>Лещинская Ж.В., Ковтун А.И.</u> Поэтапный и итоговый контроль речевых навыков и умений. . . . .	27
<u>Мазик С.О.</u> Виды коммуникативного письма при обучении научному стилю речи. . . . .	29
<u>Мельникова В.А.</u> О некоторых аспектах методики реферирования научного текста (на продвинутом этапе обучения). . . . .	30
<u>Миронова М.Д.</u> Об обучении аудированию учебной лекции. . . . .	32

<u>Маркене Н.А.</u> О развитии коммуникативных умений в процессе обучения русскому языку студентов-нефилологов. ....	34
<u>Надежина И.Ф.</u> Система специальных текстов - лингвотодическая основа для обучения видам речевой деятельности. ....	36
<u>Оденева С.А.</u> Реферат по специальности как один из видов учебной работы. ....	37
<u>Ройтли М., Янесе А.</u> Определение стартового уровня - один из компонентов организации речевой практики студентов-нефилологов. ....	39
<u>Сергеева М.С.</u> Обучение монологическому высказыванию на основе текстов по специальности .....	40
<u>Шарнас В.И.</u> Взаимосвязь и взаимовлияние развития устной и письменной речи в педагогическом процессе. ....	41
II. ОТБОР И ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА .....	44
<u>Бабахолжаева М.Х.</u> О тематических разрядах терминологической лексики специальности "строительно-дорожные машины" в учебном словаре. ....	-
<u>Бережкова М.С.</u> Текст научного стиля и изучение грамматики русского языка. ....	45
<u>Бруев С.В.</u> Лингво-статистический анализ русского глагола в восприятии иноязычного реципиента с целью оптимизации преподавания русского языка как неродного. ....	47
<u>Бубинене И.К.</u> Учет некоторых различий в грамматической и семантической структуре русских и литовских медицинских терминов в процессе обучения. ....	50
<u>Бременчук Г.С.</u> Об отборе и презентации терминологической лексики при обучении языку специальности эстонских студентов-медиков. ....	52
<u>Замковая Н.В., Моисеенко И.М.</u> Об отборе и организации языкового материала для пособия по практическому курсу русского языка в эстонском педагогическом вузе. ....	54
<u>Йонущене Я.И.</u> Об исследовании и методических поисках подачи учебного материала (омонимии) с учетом русско-литовского двуязычия. ....	55

<u>Казесалу Т.А.</u> Основные положения организации грамматического материала при коммуникативной направленности обучения русскому языку. ....	57
<u>Курвиц В.В.</u> Лингвистические проблемы научно-технической терминологии (на материале обучения русскому языку студентов-эстонцев механического факультета ТПИ). ....	59
<u>Ланкина Л.Н.</u> Роль лексических коннотаций в лингво-методическом аспекте. ....	60
<u>Лассан Э., Клиторова Т., Кудрявцев М.</u> О формах работы над материалом по специальности в национальных вузах. ....	61
<u>Молчановский В.В.</u> Лингвострановедческий потенциал русской топонимической лексики. ....	62
<u>Мощайтене Л.А., Ствокуте Г.А.</u> Отбор и организация учебного материала при обучении русскому языку в Литовской ветеринарной академии. ....	64
<u>Миколайтис Ю.</u> Перевод как средство выработки репродуктивных навыков употребления научного стиля. ....	65
<u>Петерсон Э.В.</u> Учет специфики будущей профессии при изучении русского языка на факультете культурно-просветительной работы. ....	67
<u>Радайтене Н.М., Пожелене Р.Ф.</u> Роль перевода на занятиях по русскому языку в национальных группах нефилологических вузов. ....	68
<u>Сахаров И.Я.</u> Отбор и организация учебного материала при обучении русскому языку. ....	69
<u>Семенова О.Н.</u> Опорная лексика и способы интерпретации учебных текстов. ....	71
<u>Скорикова Т.Т.</u> О взаимосвязи между показателем акцентуемости прилагательного, его семантическими свойствами и степенью коммуникативной значимости в потоке речи. ....	72
<u>Тамм Э.И.</u> О лингвострановедческом принципе учета родной культуры учащихся. ....	73
<u>Хейтер Х.Й.</u> Отбор и презентация терминологической лексики в учебнике для студентов сельскохозяйственной академии. ....	74

<u>Юрвичюте Д.</u> НТР и проблема обучения терминологии в условиях литовско-русского двуязычия. ....	75
<b>Ш. УЧЕТ МОТИВАЦИИ И СФЕР ОБЩЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ</b> .....	78
<u>Боскова М.Е., Трофимова Н.П.</u> Лингвокраеведение как средство повышения интереса к изучению русского языка студентами и учащимися нерусской национальности. ....	-
<u>Егорова А.С.</u> Учет мотивации – необходимое условие обучения русскому языку в вузе. ....	79
<u>Инагамова Р.Н.</u> О создании первичного аудиовизуального комплекса по русскому языку для студентов-нефилологов как средства повышения познавательной мотивации обучения. ....	81
<u>Кирпичникова И.В.</u> Анализ сфер общения специалистов сельского хозяйства. ....	82
<u>Метса А.А.</u> Учет мотивации и коммуникативных потребностей студентов в концепции вузовского курса русского языка. ....	84
<u>Микульскайте-Габриелия Д.</u> Учет мотивации при обучении русскому языку студентов факультета дошкольного воспитания. ....	85
<u>Мухтаров Ч.С.</u> Мотивация и реальная коммуникация. ...	86
<u>Сепп Н.В., Шилецова Т.В.</u> Возможность учета принципа активной коммуникативности при составлении рабочих программ. ....	88
<u>Тийтс И.А.</u> Некоторые аспекты изучения коммуникативного содержания профессиональной речи учителя русского языка. ....	91
<u>Ткаченко Л.П.</u> Учет мотивации и сфер общения при построении курса лексической стилистики для филологов, изучающих русский язык как неродной. ....	93
<u>Чумаченко О.В.</u> Об учете специальности при обучении русскому языку студентов факультета культурно-просветительной работы. ....	95

IV. УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ И ПРОГРАММЫ ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ КУРСУ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	97
<u>Алликметс К.П., Метса А.А.</u> О реализации принципа коммуникативности в учебном пособии для нефилологов. ....	-
<u>Виссак Х.Ю., Тарве В.А.</u> Учет характера профессиональной деятельности юристов при составлении учебного пособия. ....	98
<u>Пудличенко Д.В.</u> Конкретизация коммуникативных задач при обучении русскому языку как средству общения студентов-психологов. ....	100
<u>Колодий О.Д.</u> Определение системы педагогических функций учебника русского языка для иностранцев. ....	101
<u>Костина И.С.</u> Методологическое и психологическое обоснование компонентов структуры урока учебника русского языка для иностранцев. ....	102
<u>Ляпидовская С.М.</u> Принципы создания типовых заданий по русскому языку для студентов национальных групп. ....	103
<u>Улексина Н.Н.</u> Из опыта работы по новому учебному пособию по русскому языку для студентов факультета физической культуры. ....	106
<u>Цвинтарная Г.Г., Воркачев С.Г.</u> Некоторые формы и методы повышения познавательной активности иностранных студентов при изучении русского языка как основного средства овладения языком специальности. ....	107
V. ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ-ФИЛОЛОГАМ .....	110
<u>Байбурина Н.Б.</u> Принцип коммуникативной активности в работе над текстом по специальности. ....	-
<u>Бавлер А.Д.</u> О лингводидактических приемах разграничения функциональных омонимов. ....	112
<u>Богданова С.А.</u> Принцип отбора учебного материала и его методическая интерпретация на практических занятиях по русскому языку с учетом профессиональной подготовки студентов-латышей. ....	115
<u>Бондалетов В.Д.</u> Функционально-стилистический аспект в	

преподавании курса "современный русский литературный язык" в национальном вузе. ....	II6
<u>Бразаускаене Е., Дондарева Т., Сенченко Н.</u> Учет родного языка при изучении слова в стилистическом аспекте. ....	II8
<u>Бухарин В.И.</u> Об имплицитных элементах содержания высказывания, передаваемых логическим аспектом. ....	I20
<u>Витлипас А.А.</u> Эффективность произвольного запоминания в обучении студентов-русистов. ....	I22
<u>Галнайтите Э.А.</u> Некоторые аспекты взаимосвязи лингвистических дисциплин в подготовке русиста-филолога в национальном вузе. ....	I23
<u>Глазова Г.С., Дундайте А.И.</u> Процесс формирования специалиста на занятиях по русскому языку в филологической аудитории национальных вузов. ....	I25
<u>Гудавичюс А.И.</u> Учет расхождений лексических значений при обучении литовцев русскому языку. ....	I27
<u>Златопольский В.М.</u> О проблематике синтаксиса осложненного предложения. ....	I29
<u>Корсакас Ю.С.</u> Лексическое наполнение фразеологизмов в аспекте методики обучения русскому языку студентов литовского вуза. ....	I31
<u>Кудрявцев Ю.С.</u> Прямой объект в активной грамматике русского языка. ....	I32
<u>Лебедева И.Н.</u> Об отборе и организации материала при изучении лексики и фразеологии советской эпохи в курсе современного русского языка. ....	I33
<u>Мажулис Ф.З.</u> Особенности обучения русской графике студентов - будущих учителей русского языка. ..	I35
<u>Маленкова И.Л.</u> Роль педпрактики в становлении профессиональной речи у студентов специальности начального обучения. ....	I37
<u>Мельцер С.Б.</u> Изменение содержания занятий по курсу практического языка на отделении русской филологии ТГУ в соответствии с профессиональной направленностью процесса обучения в вузе. ....	I40
<u>Паужа Й.</u> О некоторых путях организации языкового учебного материала в целях методической подготов-	

ки студентов-русистов к работе в национальной школе. ....	I41
<u>Петрякова А.Г., Юна М.В.</u> Система домашних заданий в курсе практического русского языка (с учетом профессиональной направленности). ....	I44
<u>Родима А.К., Ковалевская Т.В.</u> О классификации некоторых типичных ошибок в речи студентов и путях их устранения. ....	I46
<u>Сабромене Д.А.</u> Учет особенностей организации языкового материала при обучении студентов-русистов построению связной речи. ....	I47
<u>Цискарашвили Д.Р.</u> Презентация видео-временной системы языка на основе коммуникативной грамматики. ....	I49
<u>Шевелева Н.Л.</u> Развитие речи будущих учителей младших классов на практических занятиях русского языка. ....	I50
<u>Шерстобитова Е.Л.</u> Обучение русской интонации филологов-русистов при их подготовке к профессиональной деятельности. ....	I52
<u>Юркенас Ю.К.</u> Некоторые особенности организации учебного процесса при подготовке филологов-русистов в национальном пединституте. ....	I53
<u>Эдсберг И.Я.</u> Содержание и методика проведения лабораторных работ по курсу "современный русский язык". ....	I56
<b>VI. ВЗАИМОСВЯЗЬ АУДИТОРНОЙ И ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТСО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ. ....</b>	I59
<u>Ведина Л.А., Скребова И.П.</u> Олимпиада по русскому языку как одно из средств совершенствования речи студентов национальных вузов. ....	-
<u>Данилов В.И.</u> О месте внеаудиторного чтения в системе обучения русскому языку студентов сельскохозяйственного вуза. ....	I60
<u>Дукуль М.Н.</u> Отбор и организация учебного материала для работы в лингафонном кабинете со студентами-филологами. ....	I61
<u>Кутузова Г.И.</u> Обучение русской научной монологической речи студентов-иностранцев подготови-	

тельного факультета на кинозанятиях. ....	I63
<u>Царра Е.В.</u> Организация коллективной учебной деятельности как средство интенсификации процесса обучения. ....	I64
<u>Сильвестрова И.Г.</u> Роль произведений искусства при обучении общению на русском языке. ....	I65
<u>Соколенко В.В.</u> Виды внеаудиторной работы, их роль и место в процессе обучения русскому языку как средству общения. ....	I66
<u>Тамм Н.А.</u> О тематической и проблемной общности текстов для аудиторного и внеаудиторного чтения. ....	I68
<u>Толмачева Н.П.</u> Система подготовки студентов-русистов к проведению внеклассной работы по русскому языку в национальной школе. ....	I70
ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ .....	I72

**УІІ ЗОНАЛЬНА КОНФЕРЕНЦІЯ ПРИБАЛТИЙСЬКИХ РЕСПУБЛІК  
"УЧЕТ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ПРИ ОБУЧЕННІ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В  
НАЦІОНАЛЬНОМУ ВУЗЕ".**

Тезисом докладов.

На русском языке.

Тартуский государственный университет.

ЗССР, 202400, г.Тарту, ул.Пякосоли, 18.

Ответственным редактором К. Алликметс.

Подписано к печати 03.02.1983.

МВ 02913.

Формат 60x84/16.

Бумага ротаторная.

Машиннопись. Ротапринт.

Условно-печатных листов 10,70.

Учетно-издательских листов 10,21.

Печатных листов 11,5.

Тираж 500.

Заказ № 53.

Цена 70 коп.

Литография ТГУ, ЗССР, 202400, г.Тарту, ул.Пякосоли, 14.

