



МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ЭСТОНСКОЙ ССР
ТАРТУСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА

ТЕЗИСЫ ДОКЛАДОВ МЕЖВУЗОВСКОЙ
НАУЧНО–МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

ТАРТУ 1986

Министерство высшего и среднего специального
образования ЭССР

Тартуский государственный университет

**ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАТИВНО
ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНИКА
РУССКОГО ЯЗЫКА**

**ТЕЗИСЫ ДОКЛАДОВ МЕЖВУЗОВСКОЙ
НАУЧНО—МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

ТАРТУ 1986

Редколлегия: Э.П.Васильченко, А.А.Метса, Д.Р.Цискаридзе

Арх.

КУСТУДАТ

9069

**ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ
ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНИКАХ И УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛАХ ПО
РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

А. О. Агулян

Армянский педагогический институт им. Х. Аббяна

Реформа общеобразовательной и профессиональной школы, решения XX-го съезда КПС настоятельно требуют коренного улучшения качества образования и воспитания на всех уровнях обучения.

Особую роль в решении этой проблемы играет подготовка учителей, сочетающих в себе высокий профессионализм с высочайшей культурой. Большую роль в подготовке учителей играют учебные пособия для педагогических вузов. Опыт работы в педвузе позволяет говорить о целом ряде пробелов в принципах организации, а, следовательно, и в содержании учебников и учебных материалов по русскому языку, составляющих основу обучения.

Зачастую, при составлении учебников и учебных материалов, используемых в учебном процессе в педвузах /и не только в педвузах/, в достаточной мере уделяется внимание лишь образовательным и коммуникативным аспектам обучения.

Воспитательный аспект, один из трех важнейших компонентов современной лингводидактики, воспринимаемый большинством составителей учебников априори, не всегда находит в самих материалах выражение в количественном и качественном отношении. Воспитание не может рассматриваться как самоцель. Задачи всех возможных видов воспитания /эстетического, нравственного, идеологического, атеистического и др./ должны решаться в тесном сочетании с образовательными и коммуникативными функциями каждого учебного предмета. Сохранение в с е х без исключения материалов /текстов, за-

даний, упражнений/ должна безусловно способствовать формированию взглядов, принципов и убеждений, соответствующих высоким требованиям, предъявляемым к строителю нового общества. Ввод и активизация и лингвистических, и экстралингвистических понятий должны создавать определенный положительный нравственный и идейный фон, способный быть основой мировоззрения, миропонимания. В конечном счете, именно это является основной идеей обучения.

Решение этой проблемы может и должно быть только комплексным, что может осуществиться лишь при условии фронтального наступления на устоявшиеся стереотипы, выработанные /вольно или невольно/ авторами учебников и пособий в течение длительного времени и практически никак не регламентируемые и не контролируемые методистами-дидактами. Необходимо изменить само "лицо" учебника. Мы здесь не говорим о решении такой, также важной, но лежащей на поверхности проблемы, как красочность и "эстетичность" самой книги или пособия. Содержание учебника должно определяться тем, насколько оно соответствует всем трем "китам" лингводидактики. Каждый учебник должен быть укрупнен рядом дополнительных учебных материалов, строго подчиненных единой цели - неделимости "триады" обучения. Необходимы специально разработанные пособия для самостоятельной и внеаудиторной работы. В комплекте с учебником должны быть и грампластины, и магнитофонные записи, и видеокассеты. Срочно должны быть подготовлены программы для микропроцессорной техники /подготовка одной хорошей программы занимает 2-3 года/.

В настоящее время нами разрабатывается учебник по русскому языку для педвузов, в достаточной мере отражающий принципы, декларируемые в тезисах.

Без учета возросших требований, предъявляемых обществом ко всей системе образования, о которых нужно думать незамедлительно, сегодня, не может быть и речи о повышении качества обучения.

ПОСОБИЕ ПО КУРСУ ПРАКТИЧЕСКОЙ СТИЛИСТИКИ
В СИСТЕМЕ КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Г.Р.Азизханова

Узбекский республиканский педагогический институт
русского языка и литературы

1. Широко признанным педагогической общественностью стало положение о том, что обучение активному владению русским языком как средством межнационального общения и как одним из средств владения будущей специальностью является первостепенным в преподавании русского языка в национальных группах неязыковых вузов страны.

2. Принцип активной коммуникативности принят в настоящее время ведущим в методике обучения русскому языку в национальной аудитории. В связи с этим весь процесс обучения ориентируется на выработку способности свободно использовать полученные знания и умения в естественном общении на русском языке.

3. В настоящее время в теории обучения русскому языку как неродному наиболее актуальной является задача раскрытия специфики функционирования языка в разных сферах общения; функциональные стили становятся одним из основных аспектов в рациональном преподавании русского языка носителям других языков. Целью обучения является повышение речевой культуры студентов, выработка навыков точной и выразительной речи, умение сделать правильный отбор и найти нужные языковые средства в связи с конкретными задачами и сферой общения.

4. Одной из составляющих сторон коммуникативного принципа обучения является реализация идеи проблемного обучения, преследующей цель развить и активизировать у учащихся самостоятельное мышление и активную речевую деятельность.

5. Проблемный путь обучения пока еще не занял соответствующего места в практике преподавания. Многие находятся в процессе осмысления и признания в сфере обучения русскому языку как неродному. Проблемный путь обучения требует особой системы упражнений, особой системы заданий поискового характера, которые должны выработать у учащихся умение ориентироваться в изучаемой языковой системе, а главное -

активно пользоваться явком в общении.

6. Задача сегодняшнего дня - обеспечить учебный процесс такими учебными материалами, которые соответствуют установленному принципу активной коммуникативности. Условием достижения необходимого эффекта обучения является подчинение всех сторон учебного процесса центральной установке.

7. Как известно, общение происходит в различных сферах речевой деятельности. Поэтому актуальным следует признать создание пособия по практической стилистике, адресованного учащимся национальных групп. При составлении учебных пособий по практической стилистике для изучающих русский язык как неродной необходимо следовать принципу коммуникативной направленности.

В настоящее время работа по созданию коммуникативно ориентированного пособия по курсу практической стилистики для учащихся национальных групп неязыковых вузов находится в стадии практической реализации.

Докладчик поставил своей целью разработать материал к названному курсу. Научно-методическими основами такого пособия являются изложенные выше в тезисах положения.

К ПРИНЦИПАМ СОСТАВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ЛЕКСИЧЕСКИХ
УПРАЖНЕНИЙ В УЧЕБНИКАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ
СТУДЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУПП НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Э.Ц. Айказян

Ленинканский филиал ЕРПИ им. К. Маркса

1. Одной из важнейших проблем советского языкознания и методики обучения русскому языку является исследование актуальных вопросов современной русистики и преподавания русского языка, в частности - изучение особенностей терминологической лексики языков конкретных специальностей и изыскание путей ее эффективного преподавания в национальных группах технических вузов.

2. Язык науки функционирует, как известно, преимущественно в письменной форме. Устная форма, как правило, вторична, ибо она является воспроизведенным вариантом формы письменной /чтение докладов, ведение научной дискуссии и

т.д./.. Ввиду этого в учебниках русского языка для студентов неязыковых вузов следует обращать основное внимание: на письменную работу, для чего необходимо разработать специальную систему упражнений..

3. Система упражнений по усвоению терминологической лексики должна учитывать в первую очередь особенности данной терминологии /как семантические, так и словообразовательные/, уровень знаний студенческой аудитории, технические возможности обучения. Такая система строится "от простого к сложному", включает как уже знакомые из школьного курса задания, так и задания нестандартные, с элементами научного поиска /алгоритмы, деловые игры и т.д./, обеспечивающие всестороннее усвоение учебного материала.

4. Речевые упражнения должны органически включаться в указанную выше систему с целью выработки навыков общения на необходимом уровне и закрепления в этом плане усвоенной письменной речи.

5. В докладе приводится конкретный пример построения предлагаемой системы.

**СОЗДАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В УЧЕБНОМ КОМПЛЕКСЕ ДЛЯ ИНТЕНСИВНОГО КУРСА
ЭТАПА / ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ**

И.Т.Алиева, М.Н.Каян

Азербайджанский педагогический институт русского языка и литературы им. М.Ф. Ахундова

Начальный этап обучения языку в вузе во многом определяет поступательный ход развития речи обучаемых. Поиски оптимального варианта работы на данном этапе привели к идее интенсивного курса /этапа/ обучения, обеспечивающего значительное обогащение словарного запаса студентов и развитие речевых умений в сжатые сроки.

Известно, что речевую деятельность учащихся скрывает отсутствие достаточного запаса слов и в связи с этим неумение поддерживать разговор в ряде ситуаций общения.

Специфическая особенность учебного комплекса интенсивного обучения заключается в создании предпосылок для комму-

никативной деятельности обучаемых, в частности, в вооружении их речевыми блоками, которыми можно пользоваться в инвариантных и вариантных ситуациях для выражения аналогичного смысла. Комплекс включает: 1/ "предъявление" - серию тематически связанных бесед, 2/ "карточки-задания", целиком построенные на материале предъявления, 3/ сборник текстов, содержащих 5-6 % незнакомых слов.

Работа по данному комплексу предусматривает широкое использование ТСО и наглядности. Так, беседы рассчитаны на четырехкратное прослушивание в записи / с переводом, с повтором, в разной тональности, под музыку/. Это обеспечивает понимание содержания речи, ее запоминание и интонационное воспроизведение. Карточки-задания строятся в расчете на развитие ассоциаций смыслов и способов их выражения: группировка фраз на одну тему; составление из отдельных элементов фраз, выражающих определенную мысль; подбор фраз в соответствии с содержанием картин /слайдов/. Тексты представляют собой варианты эпизодов из бесед, содержащих до 50 % новой информации, изложенной знакомой лексикой и речевыми блоками.

Работа по учебному комплексу предполагает тесную взаимосвязь материалов его частей и выводит учащихся на коммуникацию. Для проведения последнего этапа преподаватель разрабатывает ситуации /этюды/ и игры, в которых основное место отводится импровизации студентов.

ОБУЧЕНИЕ НЕКОТОРЫМ ВИДАМ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУПП

Т. П. Апполонова
Ошский пединститут

Специфика учебно-речевой деятельности студентов национального вуза выдвигает задачу развития умений письменной речи: конспектировать, рецензировать, аннотировать, тезировать. Подобные виды работ связаны с извлечением информации для последующего ее использования в учебно-речевой деятельности: сообщения, выступления, докладе, рецензии, аннотации.

В настоящее время нами составляются учебные материалы

для обучения студентов реферированию и конспектированию, которые включают серию текстов и комплексы заданий, разработанных исходя из взаимосвязи данных видов письменной речи с чтением, слушанием и говорением. Соответственно к каждому тексту дается комплекс заданий в следующих бинарных связях: реферирование + чтение, слушание + конспектирование, конспектирование + реферирование, реферирование + говорение /защита рефератов с их обсуждением/ и др.

Система заданий подразделяется на типы согласно даваемой целевой установке, которая обычно дифференцируется по интересам составителей реферата или конспекта. Такой подход определяет полноту или выборочность в составлении соответствующей письменной работы.

Структура комплекса заданий включает в себя три основных компонента: а/ задания на овладение лексико-грамматическими и др. особенностями научного стиля речи, б/ задания, связанные со смысловой обработкой прочитанного или прослушанного текста и в/ задания творческого характера, которые обычно связаны с "переводом" получаемого продукта речи из одного вида речевой деятельности в другой /чтение - сообщение; конспект - сообщение; сообщение - конспект и т.п./.

Каждый из данных компонентов имеет свои типы заданий в зависимости а/ от вида письменной речи /реферирование или конспектирование/ и б/ от сопутствующего вида речевой деятельности.

Такая система заданий позволяет формировать навыки и умения в письменной речи одновременно с совершенствованием умений в других видах речевой деятельности в сфере профессионального общения.

УЧАСТИЕ СТУДЕНТОВ МЕТОДИЧЕСКОГО СЕМИНАРА В РАЗРАБОТКЕ
ПРОБЛЕМ КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНИКА НА КА-
ФЕДРЕ МЕТОДИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕН-
НОГО УНИВЕРСИТЕТА

М.С. Арак

Тартуский государственный университет

В Тартуском государственном университете защищено

всего более 100 дипломных работ по методике преподавания русского языка. Это серьезный вклад в разработку проблем коммуникативно ориентированного учебника.

Студенческая научно-исследовательская работа имеет тесную взаимосвязь с направлениями научной работы кафедры методики. В студенческих дипломных работах рассматриваются проблемы как школьной, так и вузовской методики. На протяжении всего периода существования кафедры методики русского языка начиная с 1975 года студенты участвовали и в разработке проблем коммуникативно ориентированного учебника.

Студентами-дипломантами исследовались следующие основные проблемы:

I. Выявление уровня языковой и коммуникативной компетенции учащихся эстонских школ в целях повышения эффективности обучения русскому языку.

II. Анализ речевых потребностей разных профессиональных групп людей в целях оптимизации преподавания русского языка в вузе.

III. Анализ эффективности учебников и учебных материалов в целях усовершенствования школьных и вузовских учебников.

При составлении учебных пособий для эстонской школы необходимо учитывать следующие принципы: реальные и потенциальные речевые потребности учащихся-эстонцев; трудности, встречающиеся при коммуникации; факторы, обуславливающие познавательную и социальную мотивацию; непринужденность; коммуникативность; сознательность; проблемное построение материала и реализация учебных действий; опора на родной язык; подчеркивание цели, реализация чего обеспечит языковую и коммуникативную компетенцию в тесной связи с расширенным страноведческого кругозора учащихся; стилистическая дифференциация учебного материала; учет адресата и ситуации. Спираясь на указанные принципы, студенты составили и учебные комплексы как для школы, так и для вуза /дипломанты под научным руководством А.Метса, Э.Васильченко, К.Алликетс, Х.Хейтер, Т.Казесалу/.

IV. Проблема двуязычия /в дошкольном возрасте, общеобразовательной школе и вузе/.

V. Анализ мотивации учащихся разных возрастных групп.

VI. Разные аспекты языка и речевой деятельности при коммуникативном обучении русскому языку.

Результаты исследований студентов использовались при оптимизации преподавания русского языка, в первую очередь при составлении учебников для студентов различных специальностей. Это пособия для медиков /А.Метса/, юристов /Х.Виссака, В.Тарве/, гуманитариев /авторский коллектив, возглавляемый А.Родина/, специалистов сельского хозяйства /авторский коллектив, возглавляемый Х.Хейтер/, физкультурников /Э.Васильченко, Л.Ведина/.

ТИПОЛОГИЯ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА В КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННОМ УЧЕБНИКЕ

С.И.Баженова

Таллинский педагогический институт им. Э.Вильде

Коммуникативную ориентацию языкового учебника принято связывать с принципами творческого /развивающего/ обучения. Сущность развивающего обучения состоит, в частности, в создании особых учебных ситуаций, в которых получение определенных знаний необходимо для решения поставленных перед учащимися задач. В обучении русскому языку как неродному на основе такого подхода сложилась традиция имитировать ситуации реального общения, мотивированные актуальной для учащегося коммуникативной задачей /КЗ/. Принято также вербализовать основные этапы решения КЗ. Однако, по-видимому, этот путь построения коммуникативного учебника не следует абсолютизировать хотя бы потому, что этапы решения КЗ определяются авторами учебников достаточно субъективно, поскольку психология пока не располагает однозначной трактовкой коммуникативных и мыслительных процессов, связанных с решением КЗ. Ввиду сказанного, коммуникативно ориентированным может являться и учебник, не имитирующий речевую деятельность, а готовящий к ней через системные описания объекта, или же учебник смешанного типа. К сказанному следует добавить, что не все речевые потребности даже в искусно созданной ситуации могут быть связаны обучаемым по объективным причинам, поскольку единицы разных уровней языковой системы не в равной мере связаны

с категорией смысла текста.

Учебники русского языка для вуза и школы, созданные за последние годы в нашей республике, относятся преимущественно к первому типу. В сообщении делается попытка проанализировать представленный в них языковой материал и обратить внимание на те стороны проблемы, которые пока не получили достаточной практической реализации.

Учебники предусматривают циклы занятий, объединенные темой или проблемой общения, спроецированные на порождение связанных текстов, для которых релевантна категория смысла. В процессе смыслообразования основную нагрузку несет слово ввиду своей знаковой природы. Именно этим можно объяснить тот факт, что вопросы подачи лексики в коммуникативно ориентированных учебниках решены наиболее успешно. Свойства же морфологических, синтаксических и собственно текстовых единиц отражены в учебниках слабее, что объясняется опосредованной связью данных явлений со смыслообразованием. При распределении языкового материала следует учитывать, что единицам морфологического и синтаксического уровней присуще наличие как собственно смысловых, так и текстообразующих функций. Первые из них находят объяснение в теории функционально-семантических категорий, вторые — в лингвистике и стилистике текста.

Что касается собственно текстовых единиц, то их типология, хотя бы в общих чертах отражающая реальное общение, пока очень слабо используется практически. Между тем сама логика построения коммуникативных циклов требует от учащегося построения текстов, дифференцированных с точки зрения цели и речевой ситуации. Поэтому в понятие языкового /или/, в зависимости от точки зрения, речевого/ материала должны включаться и структурные характеристики текстовых единиц разного типа, сведения о которых накоплены стилистикой текста и неориторикой.

Из сказанного следует, что в коммуникативно ориентированном учебнике должны найти отражение три типа языкового материала: а/ смысловой /лексика, словообразование, функционально-семантические категории морфологии и синтаксиса/, б/ текстообразующий /морфологические категории/, в/ стили-

образующий /структурные типы текста/.

Высказанные общие положения иллюстрируются на примере коммуникативно ориентированного цикла занятий по русскому языку.

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА И ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА В КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННОМ УЧЕБНИКЕ

И.С.Байкова

Таллинский педагогический институт им.Э.Вильде

1. В педагогическом институте студент-филолог, будущий учитель русского языка в национальной школе, должен обучаться взаимосвязанным видам учебно-речевого общения, т.е. есть приобретать основные коммуникативные умения в рамках актуальных для него сфер профессиональной и общественной деятельности. Учитывая цель изучения русского языка в национальной школе на современном этапе, данные коммуникативные умения станут основой будущей деятельности студента-филолога в национальной школе. Немаловажную помощь в приобретении студентом необходимых профессиональных умений должны оказать учебные пособия, основанные на закономерных особенностях речевой коммуникации.

2. Исследование одного из возможных путей взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности студентов-филологов национальных групп показывает, что при подготовке соответствующих учебных пособий целесообразно использовать следующую систему ориентиров:

1/ учебные тексты, отобранные соответственно основным сферам деятельности будущего учителя русского языка в национальной школе и предназначенные для извлечения и переработки смысловой информации;

2/ минимум коммуникативных целей, отобранных на базе информации учебных текстов, и подчиненных им задач проблемного содержания;

3/ минимум коммуникативных умений, направленных на порождение адресованных высказываний как результата реализации минимума коммуникативных целей и подчиненных им задач проблемного содержания.

Подобная система ориентиров предполагает поисковую, творческую речемыслительную деятельность студента-филолога и открывает возможности для органического слияния в обучении образовательной, воспитывающей и развивающих функций.

3. Языковой материал, необходимый для приобретения студентом коммуникативных умений в основных сферах его деятельности, отбирается и усваивается в процессе реализации минимума коммуникативных целей в составе речевых единиц обучения. За единицу обучения речевому общению целесообразно принимать высказывание, представляющее собой совокупность предложений, объединенных коммуникативной целью или подчиненной ей задачей. Такая структура и содержание речевой единицы позволяет обучать на продвинутом этапе восприятию и порождению не отдельных предложений, а развернутых целостных отрезков речи — высказываний, которые являются для студента-филолога учебными текстами.

4. Большое значение для обучения речепорождению должны иметь составные части учебных текстов /речевые образцы/. посредством составных частей высказываний вводится функционально /коммуникативно/ значимый языковой материал. Усвоение коммуникативно значимого языкового материала проходит поэтапно: 1/ семантизация языковых единиц при введении составных частей учебных текстов, 2/ автоматизация употребления языковых единиц в процессе решения взаимосвязанных смысловых задач, 3/ навыки употребления коммуникативно значимого языкового материала осознаются: языковые единицы соотносятся с уровнями системы языка и закрепляются в специальных заданиях на их усвоение, которые выполняются по ходу решения смысловых задач, 4/ приобретенные речевые навыки способствуют развитию и закреплению умений использования отобранных языковых единиц для создания целостных адресованных высказываний.

5. Таким образом, в пособиях по обучению видам учебно-речевого общения задания на усвоение коммуникативно /функционально/ значимого языкового материала должны занимать подчиненное по отношению к коммуникативным /смысловым/ заданиям место, вместе с тем их значение для студентов-филологов немаловажно. Эти задания не только способствуют закреп-

лению коммуникативно-речевого минимума по русскому языку будущего учителя, но и увязывают отобранный языковой материал с уровнями языковой системы: фонетическим, лексическим, морфологическим, синтаксическим, а также учитывают interfering: влияние родного /в нашем случае эстонского/ языка обучаемых.

6. Среди заданий на усвоение отобранного функционально /коммуникативно/ значимого языкового материала важное место занимают сводные задания. Сводные задания полезны для студента-филолога национальных групп во многих отношениях: в ходе их выполнения вырабатываются у обучаемого умения пользоваться русским языком по принципу активной грамматики: от значения к форме, углубляются его умения привлекать языковые средства дифференцированно - в зависимости от сферы общения, развиваются, наряду с этим, умения систематизации лингвистических явлений по уровням языковой системы, умения оперировать языковыми знаниями, что создает основу для развития и углубления гностических умений будущего учителя русского языка в национальной школе.

7. Умения использовать нужный для реализации отобранных коммуникативных целей в адресованные высказывания языковой материал являются составной частью комплекса умений нерусского студента-филолога, необходимых для овладения тем или другим видом речевой коммуникации.

Изложенные принципы отбора и организации языкового материала при обучении видам учебно-речевого общения нашли свое отражение в "Способии по обучению речевому общению" И.С.Байковой, П.А.Эслон /изд. "Валтус", Таллин, 1985 год/.

СТРУКТУРА УЧЕБНОГО ЦИКЛА

А.Я.Баудер

Таллинский педагогический институт им. Э.Вильде

1. На современном этапе циклическое построение уроков русского языка в национальной школе является наиболее целесообразным и перспективным. Циклическое построение уроков позволяет поэтапно решать сложные задачи научения всем видам речевого общения. Поэтому очевидна важность рационального

построения каждого цикла, выбора системы упражнений, с помощью которой достигались бы воспитательные, образовательные и развивающие цели.

2. Коммуникативно ориентированный учебник русского языка для национальной школы должен в той или иной степени "программировать" структуру учебного цикла. Вместе с тем можно назвать обязательные и факультативные компоненты этой структуры. К числу обязательных компонентов мы бы отнесли: коммуникативную целевую установку, работу с диалогическими единицами, чтение текста и переработку смысловой информации, работу с грамматическим материалом, условно-речевые и ситуативные речевые упражнения, продуцирование завершающего речевого произведения. К факультативным компонентам структуры учебного цикла можно отнести работу с иллюстративным материалом /использование рисунков, таблиц, схем, серии диапозитивов и др./, использование рабочей тетради, работу с дополнительными текстами, экскурсии и некоторые другие.

3. Среди обязательных компонентов структуры учебного цикла особое место занимает работа с диалогическими единицами. Нам представляется, что работа с диалогическими единицами должна стать обязательным компонентом не только каждого цикла, но и каждого урока русского языка. На начальном этапе центр тяжести на уроках русского языка должен приходиться именно на диалоги. На последующих этапах обучения удельный вес работы с диалогами может уменьшаться за счет усиления внимания к учебным текстам, но совершенно исключить работу с диалогом из структуры урока даже на завершающем этапе было бы методически ошибочным. Более того, диалогические единицы должны быть целенаправленными, соответствовать общей теме цикла. В диалогах должна обязательно содержаться информация для завершающего речевого высказывания, а также те языковые средства, которые необходимы учащимся для оформления своего высказывания.

4. Обязательным компонентом структуры учебного цикла является работа с учебным текстом. Учебный текст в системе уроков, объединенных единой комму-

диалогической целевой установкой, справедливо признается основным источником смысловой информации, которую должны усвоить и переработать обучающиеся, источником новой лексики и грамматического материала, необходимым для оформления речевого произведения. Поэтому следовало бы работу, связанную с усвоением учащимися смысловой информации и переработкой ее, а также работу по семантизации лексики и усвоению грамматического материала признать обязательными компонентами структуры учебного цикла.

5. Все обязательные компоненты структуры учебного цикла так или иначе должны быть predeterminedены материалом диалогических единиц или учебных текстов. Так, усвоение грамматического материала целесообразно строить на основе практического усвоения текстового материала или диалогических единиц; условно-речевые и ситуативные речевые упражнения тоже должны строиться на основе текста или диалогических единиц. На завершающем этапе обучения русскому языку диалог и исходный учебный текст являются центральными компонентами структуры учебного цикла.

6. Одним из важнейших компонентов структуры учебного цикла является производство завершающего речевого произведения. В вводной части цикла, как нам представляется, необходимо ставить перед учащимися конкретные целевые установки и формулировать тот результат /речевое произведение/, к которому они должны прийти в конце цикла. На одном из последних в данном цикле уроков принципиально важным оказывается "образец" речевого высказывания, его логическая схема, план. Данный образец - это и по форме /по характеру языковых средств/, и по содержанию /по смысловой структуре/ важнейший ориентир как для учителя, так и для обучающегося.

7. Компоненты структуры учебного цикла, названные нами как факультативные, могут в системе конкретности урока выполнять решающую роль в достижении поставленных коммуникативных целей. Факультативны они, пожалуй, в плане частности, но не в плане эффективности организации урока и всего цикла.

**ПОТРЕБНОСТИ РЕАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ — ГЛАВНЫЙ КРИТЕРИЙ
ОТБОРА УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИ-
РОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

С. Г. Борзенко

Львовский медицинский институт

Без изучения и учета реальных коммуникативных потребностей обучаемых нельзя целенаправленно отобрать учебные материалы, разработать эффективную методику обучения различным типам речевого общения.

Нами были изучены коммуникативные потребности иностранных студентов-медиков в условиях реального общения /в клинике/ с целью отбора коммуникативно значимых ситуаций.

В результате исследования были определены основные диалды и коммуникативные ситуации этого общения. Методом экспертного распознавания были выделены диалда "врач — пациент" и коммуникативная ситуация "первичный расспрос пациента, постановка диагноза" как наиболее существенные для профессионального медицинского общения.

В диалде "врач — пациент" в ситуации первичного расспроса пациента и постановки диагноза объектом исследования стала речевое поведение специалистов — носителей языка с целью создания корпуса данных /материала исследования/.

Корпус текстовых данных составили записанные в ряде больниц г. Львова методом скрытого микрофона диалоги реального общения в указанной диалде и ситуации.

В качестве информантов избирались носители русского языка вследствие того, что уровень знаний русского языка в профессиональной сфере у студентов-иностранцев медицинского вуза должен приближаться к уровню носителей языка.

В конечный корпус данных /всего 942 диалога, 34 часа звучания/ были отобраны материалы, обеспечивающие его репрезентативность со стороны характерных для данного типа общения строгой заданности социальных ролей и целей общения, недопустимости их смены в процессе одного коммуникативного акта.

Отобранные материалы были подвергнуты лингвистическому анализу, основанному на характерном для лингвистики послед-

них десятилетий дискурсном подходе /К. Найк, В. Скалчича, А. Фрей, З. Харрис, В. А. Звегинцев, В. Дресслер и др./ Предположение о том, что стандартизованность профессионального медицинского общения в диаде: "врач - пациент" будет способствовать проявлению тенденции к дискурсивной членимости, проверилось одним из методов контент-анализа. В процедуре участвовали, с одной стороны, эксперты-медики, а с другой, - лингвисты и методисты, которым было предложено разделить диалогические тексты на тематически значимые отрезки и аргументировать свою точку зрения.

Хотя у участников эксперимента были разные подходы к определению границ отрезков, результаты членения текста медиками и лингвистами обнаружили высокую степень корреляции и подтвердили психолингвистическую реальность тематически завершенных отрезков текста /дискурсов/.

Была проведена процедура экспертного распознавания. Группе экспертов было предъявлено 10 диалогов, разделенных на дискурсы, и предложено записать, какую проблему решает врач в каждом из этих отрезков, какие цели он преследует. Ответы дали возможность сделать вывод о том, что конкретные цели инициатора общения /врача/ реализуются в каждом конкретном дискурсе, которому соответствует своя речевая интенция. С помощью специалистов был составлен список речевых интенций, умение разрешать которые является условием профессиональной компетентности студента в социальной роли врача. Эти интенции задают программу общения, составляющую профессиональный диалог "врач - пациент".

Для отбора дискурсов различной функционально-коммуникативной организации использован один из способов функционально-коммуникативного моделирования, в основу которого положены аспекты функционального синтаксиса: модально-диктальный, актуальный и смысловой. Внутренняя динамика дискурса при моделировании описана нами через единицу, названную коммуникативным приемом, который соотносится с некоторыми "сущностями функционально-лингвистической динамики высказывания", находящимися "на границе этапа программирования и этапа реализации программы" и обладающими свойством двусторонней открытости как в план коммуникативных интенций, так и в план

формально-лингвистической реализации /А.Р.Балааян/.

Коммуникативный прием включает в себя следующие компоненты, представляющие собой соответственно три аспекта функциональности синтаксиса: а/ модально-диктальная ориентировка; б/ способ запроса информации; в/ "тактические плацдармы".

Моделирование каждой реплики диалога через коммуникативный прием позволило получить представление о коммуникативной динамике реплик дискурсов и дало возможность составить конечный список /всего II/ коммуникативных приемов в репликах инициатора общения /врача/.

Последовательность коммуникативных приемов реплик, учитывая "ходы" собеседника, говорящий реализует в дискурсе некоторую достаточно стереотипную коммуникативную конфигурацию, которую можно назвать коммуникативной тактикой общения. В диаде: "врач - пациент" нами выявлено 9 коммуникативных тактик врача.

Функционально-коммуникативное моделирование профессиональной диалогической речи "врач - пациент" с вычленением единицы обучения - дискурса и представлением его внутренней коммуникативной динамики позволило отобрать в качестве учебных диалогов реальной профессиональной коммуникации медиков, отвечающие следующим параметрам:

а/ диалоги включают в себя все дискурсы профессионального общения "врач - пациент" в ситуации "первичный расспрос пациента, постановка диагноза";

б/ инициальные реплики этих дискурсов включают все интенции, умение реализовать которые является необходимым условием компетентности студента в социальной роли врача в указанной ситуации общения;

в/ вопросительные реплики инициатора общения /врача/ включают все выявленные типы коммуникативного приема;

г/ в диалогах представлены тактики речевого поведения врача, выявленные в реальной коммуникации.

Отобранный таким образом учебный материал позволил предложить эффективную методику работы по обучению иностранных студентов-медиков профессиональному общению на русском языке.

СТРУКТУРА ШКОЛЬНОГО КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИ-
РОВАННОГО УЧЕБНИКА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТАРШЕГО
ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Э.П.Васильченко

Тартуский государственный университет

Т.А.Казесалу

Таллинский политехнический институт

1. Структура учебника – это многоуровневое соединение взаимосвязанных микросистем, формирующих разные группы навыков и умений, в единую макросистему. Выбор и взаимное сочетание компонентов микросистем определяется, с одной стороны, методологическими принципами /активный характер деятельности человека, единство сознания и деятельности, целостность и иерархическая организация системы деятельностей человека – А.А.Леонтьев/, и, с другой стороны – объективно заданными требованиями /цели обучения, контингент учащихся, количество учебных часов, условия обучения/, что в конечном итоге дает множество модификаций коммуникативно ориентированной методики обучения и, соответственно, определяет вариативность отражающих их структур учебников.

В настоящем сообщении представлен вариант реализации коммуникативной ориентации в учебнике по русскому языку для X класса эстонской школы.

2. Учет специфики обучения русскому языку в национальной школе /цели и условия обучения/ обусловило создание такой методической системы, которая характеризуется приданием равного статуса ведущим методическим принципам /интеграция принципов коммуникативности, сознательности и учета родного языка учащихся/, а учет особенностей старшего этапа обучения определил использование адекватной возрастным особенностям техники обучения /эвристический принцип презентации учебного материала, включение в систему упражнений форм групповой /коллективной/ работы, подразделение типов уроков не только по целям, но и по характеру деятельности учащихся и т.д.

Оптимальным вариантом реализации данной системы представляется цикличное решение структуры учебника, позволяющее моделировать процессы учения и научения через поэтапное

формирование навыков и умений по отдельным видам речевой деятельности в их взаимосвязи.

3. При разработке структуры учебного цикла и конкретизации составляющих ее компонентов мы опирались на опыт создания в ЭССР коммуникативно ориентированных учебных пособий, в частности, на концепцию А.А.Метса. Нами были использованы следующие элементы построения цикла, разработанные и реализованные А.А.Метса и К.П.Алликетс в пособии для классов с углубленным изучением русского языка "Поговорим... Поспорим...":

- учет реальных для старшего этапа обучения сфер общения, что нашло отражение в тематике циклов;

- "рамочное" построение цикла: цикл начинается с вводно-мотивационного урока и завершается итоговым, коммуникативно-обобщающим уроком;

- технология отражения в структуре цикла мотивационно-эмоциональной сферы психики учащихся, социально-психических процессов в учебной деятельности и системы педагогического общения на уроке.

4. Структурные компоненты цикла определялись сочетанием следующих микросистем:

4.1. Система взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности с доминирующим положением одного из сочетаний: слушание + говорение; чтение /в одном из его типов/ + соответствующий тип или вид говорения /диалог, монолог - подготовленный, неподготовленный; монолог - описание, повествование, рассуждение и т.п./; чтение + слушание; говорение + письмо. Соответственно, цикл делится на 5 этапов, каждый из которых подчинен комплексу решаемых методических задач, что обуславливает различные типы уроков и системы упражнений на каждом этапе цикла.

4.2. Система формирования языковой компетенции на сознательной основе: выделение в структуре цикла самостоятельных уроков лексики и грамматики. Грамматический материал в структуре цикла не имеет четко детерминированного места: его введение зависит от прагматических целей - грамматика подчинена либо целям чтения и тогда предшествует чтению, либо - целям говорения и тогда вводится до уроков говорения.

/об организации грамматического материала см. с. 56-57 данного сборника/. Лексика циклов весьма условно делится на активную и пассивную. Методическое отношение к лексике /способ презентации в учебнике и включение в систему активизирующих заданий/ определялось делением лексики на следующие группы:

– слова, которые по критерию частотности безусловно относятся к пассивным;

– слова, которые являются пассивными в пределах данной темы или данного урока /позже такие слова могут активизироваться/;

– слова, которые нужны для говорения только в пределах данного текста или данного коммуникативного задания;

– слова, которые презентативны для всей темы в целом. Самостоятельные уроки лексики подчинены целям формирования словобразовательной и контекстуальной догадки, т.е. расширения потенциального запаса слов учащихся.

4.3. Система управления формированием у учащихся навыков и умений самостоятельной работы. Соответственно, в цикл введен раздел "Самостоятельная работа", задания которого выполняются как в классе под руководством учителя, так и дома – полностью самостоятельно. Задания на самостоятельную работу даются по трем уровням трудности, учитывающим индивидуальный темп продвижения учащихся при овладении учебным материалом.

4.4. Система контроля знаний и сформированности навыков и умений по видам речевой деятельности. В цикл включены два типа итогового контроля:

– письменная контрольная работа, в которой проверяются навыки владения соответствующим языковым материалом и навыки и умения в чтении /или аудировании/ и письме;

– устный контроль, осуществляемый на итоговом уроке /диалог, монолог/, имеющий форму, максимально приближенную к условиям естественного общения.

5. Количество уроков в цикле /в целом и на каждом из его этапов/ детерминировано критерием целостности в иерархии систем деятельности учащихся при овладении неродным языком. Однако при таком подходе цикл "растягивается" во времени, занимая практически целую учебную четверть. Во из-

бежание падения интереса учащихся к теме цикла, его проблематику следует разрабатывать на "стыке" нескольких сфер и тем общения.

ИГРОВЫЕ ЗАДАНИЯ В ПОСОБИИ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ ДЛЯ ЮРИСТОВ

Х.П. Виссак

Тартуский государственный университет

Все циклы занятий в пособии по профессиональному общению для студентов-юристов содержат целый ряд игровых заданий. Игровые задания, включенные в учебник, можно объединить в три основные группы:

1/ микроигра

/в зависимости от ситуации студентам предлагается выступить в роли прокурора, адвоката, следователя, дружинника и дать конкретный совет, рекомендацию заявителю, ответить на обращение, просьбу заявителя и т.п./;

2/ расширенная микроигра

/на основе приведенной ситуации студентам необходимо провести допрос, осмотр места происшествия, очную ставку, назначение экспертизы и т.п./;

3/ макроигра

/деловая игра на итоговом уроке цикла занятий – судебное заседание по гражданским делам, уголовным делам, обсуждение происшествия в трудовом коллективе, разбирательство дела в товарищеском суде и т.п./.

Игровые задания включены в пособие в следующей последовательности: первый и второй уроки содержат микроигры, третий урок цикла занятий – микроигры и расширенные микроигры, четвертый урок /итоговый/ – макроигры.

Выбор видов игровых заданий связан с тематикой цикла занятий. Поскольку в учебнике представлены разные отрасли права /трудовое, административное, уголовное, гражданское и др./, то при подборе материала и составлении игровых заданий учитывалась их специфика, а также наиболее типичные ситуации общения в профессиональной деятельности, связанной

с данной отраслью права.

Достоинство предлагаемых игровых заданий заключается в том, что они позволяют максимально приблизить учебную ситуацию к реальному акту общения в профессионально-трудовой сфере, создаются оптимальные условия для индивидуализации процесса обучения, а студенты получают хорошую возможность показать свои знания и способности.

Игровые задания, включенные в пособие по профессиональному общению для юристов, как показывает опрос, вызывают положительную мотивацию и могут быть использованы на занятиях по русскому языку в национальном вузе.

ПРИМЕНЕНИЕ ЭВМ ПРИ КОРРЕКТИРОВКЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ

Х.Ю.Виссак, Э.А.Раэсте

Тартуский государственный университет

1. В настоящее время в повышении эффективности учебного процесса важное значение придается компьютерному обучению. При работе с машиной студент получает новое средство деятельности, возможности которого не сравнимы с другими техническими средствами обучения.

2. Использование ЭВМ при корректировке грамматических навыков направлено на повышение эффективности процесса повторения ранее изученного материала. Это требует разработки целого ряда алгоритмов, включающих наиболее трудные разделы русской грамматики, а также разработки и соответствующего программного обеспечения машины. Количество и сложность программ находятся в зависимости от способа использования ЭВМ.

3. Непосредственный контакт студента с машиной должен проходить в диалоговом режиме работы /ввод информации, диалог, ответ на экране дисплея/. В связи с этим встает вопрос о том, как организовать работу и обмен информацией между ЭВМ и студентом?

Во-первых, необходимо выбрать тип диалога, а во-вторых, разработать сценарий, в котором представлен алгоритм выполнения предлагаемого задания.

4. Программа, направленная на корректировку грамматических навыков, должна обеспечивать:

- а/ посчередность обмена информацией между студентом и ЭВМ,
- б/ сообщения о восприятии/невосприятии информации машиной,
- в/ информацию о стадии выполнения задания,
- г/ возможность обращения за консультацией к машине.

5. Для корректировки грамматических навыков с помощью ЭВМ могут быть составлены как задания подготовительные к коммуникативным, так и собственно коммуникативные. Это могут быть задания, направленные на повтарение видов и времен глагола, падежей, рода существительных и др.

Решающую роль при организации работы с ЭВМ играет поиск эффективных форм управления действиями студента. ЭВМ дает возможность проходить учебный материал индивидуальными темпами, получить промежуточную справку и оценку хода работы.

6. Новая культура управления, основанная на вычислительной технике, начинает все активнее внедряться в обучение. В связи с этим первым и ответственным шагом является подготовка студентов к тем изменениям, к которым приводит новый способ деятельности, а также составление соответствующего учебного материала, который может быть использован при работе с видеотерминалом на занятиях по русскому языку.

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОПИСАНИЮ БЕСПРИСТАВОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Т. И. Вязовик

Ленинградский педиатрический медицинский институт

Тема "глаголы движения" представляет значительные трудности при усвоении, в связи с чем вопрос интенсификации процесса обучения бесприставочным глаголам движения является вполне актуальным.

Существующие подходы к обучению им в основном базируются на семантике глаголов. Именно семантика является определяющим фактором классификаций, а следовательно и системы упражнений. Если мы обратимся к наиболее популярным посо-

с данной отраслью права.

Достоинство предлагаемых игровых заданий заключается в том, что они позволяют максимально приблизить учебную ситуацию к реальному акту общения в профессионально-трудовой сфере, создаются оптимальные условия для индивидуализации процесса обучения, а студенты получают хорошую возможность показать свои знания и способности.

Игровые задания, включенные в пособие по профессиональному общению для юристов, как показывает опрос, вызывают положительную мотивацию и могут быть использованы на занятиях по русскому языку в национальном вузе.

ПРИМЕНЕНИЕ ЭВМ ПРИ КОРРЕКТИРОВКЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ

Х.Ю.Виссак, Э.А.Раасте

Тартуский государственный университет

1. В настоящее время в повышении эффективности учебного процесса важное значение придается компьютерному обучению. При работе с машиной студент получает новое средство деятельности, возможности которого не сравнимы с другими техническими средствами обучения.

2. Использование ЭВМ при корректировке грамматических навыков направлено на повышение эффективности процесса повторения ранее изученного материала. Это требует разработки целого ряда алгоритмов, включающих наиболее трудные разделы русской грамматики, а также разработки и соответствующего программного обеспечения машины. Количество и сложность программ находятся в зависимости от способа использования ЭВМ.

3. Непосредственный контакт студента с машиной должен проходить в диалоговом режиме работы /ввод информации, диалог, ответ на экране дисплея/. В связи с этим встает вопрос о том, как организовать работу и обмен информацией между ЭВМ и студентом?

Во-первых, необходимо выбрать тип диалога, а во-вторых, разработать сценарий, в котором представлен алгоритм выполнения предлагаемого задания.

жении.

С другой стороны, функциональный подход при изучении грамматических явлений получает все более широкое распространение в лингвистике. Ярким примером этого может служить история исследования глаголов движения, которые до 60-х годов XX века изучались как грамматическая группа слов, а в 60-ые годы проявился интерес к их семантике и синтаксической сочетаемости. В последние годы появились работы, в которых глаголы движения изучаются как структурно-семантический компонент предложения /3; 5/. Думается, современные направления полностью согласуются с требованиями коммуникативной методики, а значит, могут быть с успехом использованы при обучении иностранных учащихся.

Представляется, что в целях интенсификации обучения глаголам движения их следует рассматривать во всей их дистрибуции, в сочетании как с субъектом движения, так и с различными пространственными распространителями. Причем, взаимодействие с субъектом представляется наименее сложным для восприятия иностранными учащимися, так как затрагивает лишь сему "способ передвижения", одинаково характеризующую пары глаголов и не касающуюся специфики глаголов движения как структурно-семантической группы слов.

Значительно более важной для лексико-семантической группы характеристики глаголов движения является их связь с "правым" окружением - с так называемыми распространителями, и, в первую очередь, с локативом.

Если мы посмотрим на характер функционирования глаголов типа "идти" и "ходить", то увидим, что для осознания глагола типа "идти" как однонаправленного движения достаточно его самого, в то время как разные значения глаголов типа "ходить" можно осознать лишь в контексте. Представляется поэтому, что на уровне основ глаголы типа "идти" противопоставлены глаголам типа "ходить" как контекстно не обусловленные контекстно обусловленным. Именно отношение к контексту лежит в основании оппозиции этих двух групп глаголов. При этом характер движения, свойственный глаголам типа "идти", всегда однозначен и обозначает однонаправленное движение.

иначе проявляют себя глаголы типа "ходить". Будучи контекстно-обусловленными, они многозначны по характеру движения, причем, реализация их значений зависит от распространителя.

Глаголы в сочетании со словами, указывающими на место движения, обозначают разнонаправленное движение в пределах указанной распространителем территории. Например: "Мы долго ходили по музею", "Птицы летают над водой" и т.п. Если же в предложении наряду с местом движения имеет место указание на направление движения, то признак разнонаправленности уступает место признаку однонаправленности. Сравним: "Сестра ходит на работу по улице Мира", но "Она возвращается с работы по улице Костюшко".

Распространитель, указывающий на направление движения, оказывает более глубокое влияние на характер движения, обозначаемого глаголом. Например: "Мы часто ходим в кино", "На этой неделе отец летал в Киев" и т.п. Если в глаголе "ходить" в первом значении содержалась ядерная сема "движение", то в глаголе "ходить" во втором значении наряду с ядерной семой "движение" содержится равная ей по значимости сема "бытие", которая, в зависимости от цели высказывания, может вытеснить сему "движение", переводя ее в разряд потенциальных. Это проявляется в возможности синонимических замен глаголов типа "ходить" в сочетании с распространителем, указывающим на направление движения, глаголами "быть", "быть": "Ученик ходил в библиотеку / был в библиотеке".

Отметим, что в прошедшем времени глагол с данным распространителем обозначает однократное двунаправленное движение: /туда - оттуда/, а в настоящем - движение многократное, носящее тот же характер: "Сестра летала в Москву на прошлой неделе". - "Сестра летает в Москву каждый вторник".

На характер движения, выражаемый глаголами типа "ходить", оказывает влияние отсутствие всяких распространителей. Например: "Рыбы плавают!", "Дети любят бегать", "После болезни он, наконец, начал ходить" и т.п. Как видим, действие, обозначаемое глаголом, осознается как постоянное, не ограниченное временем уже не реальное движение; но признак, характеризующий субъекта. Думается, что характеристика та-

кого значения с помощью признака "направление движения" является неправомерной.

Литература:

1. Муравьева Л.С. Глаголы движения в русском языке. М.: Русский язык, 1975.
2. Битехтина Г.А., Юдина Л.П. Устные тренировочные упражнения по теме "Глаголы движения". Изд. МГУ, 1976.
3. Исламджанова Х. Закономерности построения предложений, обозначающих ситуацию движения. Автореферат диссертации. М., 1982.
4. Митрофанова Ф.Д. Основные положения методики обучения русскому языку. В кн.: Методика. М.: Русский язык, 1982.
5. Чан Эхи Тху Куи. Семантика-синтаксическая структура предложений с предикатами - переходными глаголами перемещения в современном русском языке. Автореферат диссертации. М., 1983.

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ

Г.В. Градова

Тартуский государственный университет

1. Специфика обучения студентов - будущих журналистов профессиональному общению на русском языке заключается в необходимости включения в содержание обучения разнообразных по стилю источников информации с тем, чтобы сформировать профессионально необходимые навыки и умения стилистической дифференциации.

2. Для формирования навыков и умений стилистической дифференциации мы использовали пособие "Язык... Ситуации... Общение" /авторы А.А. Метса, К.П. Алликметс/, которое дает для достижения данной цели широкие возможности: бинарное предъявление текстов с разной стилистической мотивировкой; система заданий для трансформационного перехода из одного стиля речи в другой; вариативность решения одной и той же коммуникативной задачи в разных стилях речи.

Кроме того, мы подбирали дополнительные материалы к данному пособию, специфичные именно для контингента студентов отделения журналистики /статья, очерк, фельетон и пр./.

3. Для проверки результатов обучения было проведено экспериментальное исследование сформированности навыков стилистической дифференциации у студентов-журналистов и эстонских филологов. В качестве исходного материала использовались тексты разных стилей /разговорно-обиходный, художественный, научно-популярный, газетно-информативный и публицистический/. Методика эксперимента основывалась на использовании приема адекватного перевода с эстонского языка на русский.

Данные, полученные нами, позволили а/ выделить наиболее трудные для студентов-эстонцев стили речи и б/ определить конкретные языковые /лексические и грамматические/ трудности каждого из стилей речи. Наиболее трудными оказались научно-популярный и художественный тексты. Что же касается конкретных трудностей в каждом из стилей, то это - расхождения в вариативных и окказиональных /контекстуальных/ эквивалентах. В докладе будет приведен более подробный анализ.

4. Проведенный эксперимент позволяет разработать обоснованную методику обучения журналистов функциональным стилям речи, которая учитывала бы как профессиональные потребности будущих журналистов, так и реальные трудности, с которыми сталкиваются студенты в овладении тем или иным стилем речи на русском языке.

ОБЩЕЕ И ЧАСТНОЕ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНИКА

А.А.Давидянц

Паллацкий педагогический институт им. Э.Вильде

Знание структуры учебника позволяет увидеть в его содержании творческий замысел автора. Раскрыть структуру учебника - это значит выявить, что в его структуре является универсальным, что может быть противопоставлено универсальному как факультативное, наконец, специфику их реализации.

В цепочку логического анализа войдут следующие звенья. Это выявление целей и задач обучения, а также предмета уче-

ния /по терминологии А.Н.Леонтьева/. Цели, задачи и предмет учения позволят определить модель научения, которая реализуется в определенной системе упражнений и находит отражение в структуре учебника.. В этом случае универсальное и факультативное: /в своей специфичной окраске/ в структуре модели научения и будут универсальным и факультативным /опять-таки в специфичной окраске/ в структуре учебника.

Цель обучения коммуникативно ориентированной методики – овладение типами и формами речевого общения – предполагает в конечном итоге: умения воспринимать информацию /в вербальной и невербальной форме/, перерабатывать ее и порождать новую в соответствии с потребностями общения в форме речевых произведений различного объема, формы и жанровой принадлежности /Тородилова Г.Г., Костомаров В.Г., Леонтьев А.А., Митрофанова О.Д., Ровет Э.И., Штейнфельдт Э.А./.. На первый план, таким образом, выдвигается не восприятие и порождение текстов /не рецепция и репродукция речи/, а смысл информации, содержащийся в этих текстах.

Задачи обучения – это развитие умений и формирование составляющих их навыков владения видами речевой деятельности в конкретных ситуациях общения, а также функциональное усвоение языковой системы, обеспечивающей развиваемые умения.

Соответственно целям и задачам обучения предмет учения – это коммуникативное умение, коммуникативный навык. Знание привлекается как зависимый компонент и как самостоятельный предмет учения выделяется не во всех случаях.

В современной методике обучения неродным языкам имеется ряд моделей научения, ориентированных на формирование навыка и развитие умения, однако лишь вторая из них, имея дело со смыслом текстов, предполагает творческие виды и формы работ с различными видами речевой деятельности. Как правило, модель научения подобного типа реализуется в комплексе /системе/ упражнений – своего рода макроупражнений, содержанием которого является:

а/ усвоение логико-смысловой структуры учебных текстов и формирование другой в итоговых речевых произведениях;

б/ усвоение лексики и грамматики исходных учебных тек-

тов и использование их при создании итоговых речевых произведений.

В структуре макроупражнения /модели научения/ можно отметить следующие компоненты:

- мотив учебно-речевой деятельности обучающегося;
- систему заданий на усвоение исходного учебного текста;
- систему заданий на усвоение итогового речевого произведения;
- систему заданий на порождение итогового речевого произведения.

Подобная модель макроупражнения может являться основой учебника, количество которых в каждом конкретном случае следует определять исходя из итоговых целей обучения. Само макроупражнение несет в себе определенные характеристики речевой деятельности ученика в определенной ситуации общения.

В речевой деятельности универсальны структурные элементы, поскольку они присущи любому ее виду. Специфична реализация каждого конкретного вида речевой деятельности /в том числе и учебной/. Факультативны характеристики и элементы, связанные с обучающим характером учебной речевой деятельности.

Если перенести сформулированное правило на модель научения /на макроупражнение/, то получим следующую картину. В любой системе по развитию умений владения видами речевой деятельности универсальными будут те элементы, которые делают речевую деятельность ученика именно деятельностью. Перечислим эти компоненты модели научения:

- коммуникативная задача, моделирующая мотив речевой деятельности ученика во всех ее компонентах;
- исходный учебный текст, на основе которого происходит обучение;
- целостное речевое произведение /завершающий продукт речи/ - результат творческой речевой деятельности обучаемых;
- промежуточные продукты речи - результат тренировочной речевой деятельности обучаемых;
- два типа упражнений, направленных на создание промежуточных и завершающих продуктов речи /Э.Розет, Э.Штейнфельд/.

Специфичными в любой системе по развитию умений владения видами речевой деятельности будут те элементы, которые связаны с реализацией каждого элемента в учебно-речевой деятельности. Например, реализация коммуникативной задачи находится в прямой зависимости от уровня обучения, этапа, контингента и целей. Все: сказанное справедливо и по отношению к исходному учебному тексту и итоговым речевым произведениям.

Факультативны элементы структуры, которые связаны непосредственно с уровнем сформированности навыка и развитости умения. Другими словами, факультативна система подготовительных заданий, количество и качество которых находится в зависимости от качества навыков или умений.

Таким образом, общее и частное в структуре учебника должно отражать универсальное и факультативное / в своей специфической окраске/ конкретной модели научения.

КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ДИДАКТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Т.К.Донская

Ленинградский государственный педагогический институт
им. А.И.Герцена

1. Признание языка как средства общения дает основание рассматривать язык в его основной – коммуникативной функции, представляющей собой сложное интегрированное явление. Тем не менее "как бы ни были своеобразны цели использования языка в различных системах коммуникации... язык остается единым по своей природе, имеющим одну цель – установление взаимопонимания в процессе коммуникации" /1; 3/.

2. Рассмотрение языка в его коммуникативном предназначении позволяет определить принцип коммуникации как стратегический принцип обучения родному языку в школе, а метод коммуникации – как его воплощение в практике обучения /2; 37-39/.

3. Осуществление принципа коммуникации в обучении родному языку предполагает I/ выделение учебно-методической единицы и средства обучения и развития школьников в процессе решения коммуникативных целей. В качестве такой единицы

является текст, поскольку "основной единицей языка в его употреблении является не слово, не предложение, а текст" /Halliday /; 2/ формирование у школьников коммуникативной мотивации в качестве ведущего условия успешности формирования, совершенствования и развития коммуникативных умений учащихся; 3/ развитие коммуникативных способностей носителей родного языка, среди которых способности к интеграции, отбору языковых средств в целях соотношения языковых единиц с их функцией и замыслом высказывания является основной в структуре коммуникативных способностей как способности к общению в различных условиях учебной и естественной коммуникации.

4. В свете сказанного выше представляется возможным определить методические пути реализации поставленных задач при отборе текстов и заданий к ним для учебников, учебных пособий, сборника коммуникативных упражнений и дополнительного дидактического текстового материала к урокам русского языка с целью активизации коммуникативной направленности обучения /3; 78-88/.

5. Реализация принципа коммуникативности при обучении родному языку наталкивается на ряд трудностей: объективные - 1/ наличие психологического барьера у преподавателей, возникшего на основе общепринятого положения о том, что в школу дети поступают, владея речью, в то время как говорящий дошкольник не владеет, порой, элементарными коммуникативными умениями - умением соблюдать речевой этикет в различных условиях общения, умением пользоваться различными жанрами дидактического общения и т.п.; 2/ отсутствием надлежащих методических рекомендаций и др.; субъективные - 1/ некоммуникабельность, 2/ слабое владение речью как средством общения, 3/ особенности характера /стеснительность, неуверенность и т.п./, 4/ дефекты речи и т.п. Активное использование принципа коммуникативности с опорой на текст как единицу обучения способствует преодолению подобных затруднений, особенно в тех случаях, когда он реализуется во взаимодействии с принципом индивидуализации в обучении.

6. Реализация принципа коммуникативности тесно связана с реализацией принципа взаимосвязи теории с практикой, что

способствует формированию коммуникативной мотивации у школьников. Смотрите, например, тексты-образцы на употребление повелительной формы глагола при написании инструкций, рецептов, при выражении советов, пожеланий, рекомендаций и т.п. коммуникативно ориентированных учебных текстов при изучении языковой теории в школе.

7. Ведущим методическим тактическим принципом, практически претворяющим стратегический принцип коммуникации в обучении родному языку, является принцип функциональности. "В соответствии с принципом функциональности отбор и организация языковых форм, последовательность их обучения в практическом курсе определяется... их функцией и конкретными условиями ситуации общения..." /4; 132/.

Грамматическая категория	Спец. речевая форма	Психол. составные: язык, волеизъявление	Место общения	Предм. общение	Цель говорящего	Форма общения
Глагол	Учитель	Принцип и порядок	Классная комната	Деловое общение	Обучение культуре поведения	Устный диалог
Имя существительное	Имя существительное	Имя существительное	Спортзал	Деловой разговор	Убедить в необходимости заниматься физкультурой	Монолог. Устный диалог. Письменная инструкция для начинающих и т.п.

Тем самым организация материала по принципу от функции и значения к языковым средствам их выражения в систематическом школьном курсе родного языка не является отказом от принципа системности, а напротив, "системность" рассматривается с точки зрения дихотомии язык — речь /5; 39/.

8. Рассматривая речь как творческий акт, а текст как продукт речевой деятельности, следует при реализации принципа коммуниктивности иметь в виду, что текст, интегрируя все языковые средства в целях коммуникации, должен обладать 1/ информативной ценностью, удовлетворяя познавательные потребности учащихся, определяемые возрастными особенностями; 2/ коммуникативной направленностью — побуждать к самостоя-

тельному высказыванию, моделировать адекватную или аналогичную ситуацию общения, вызывать определенное отношение к предмету высказывания и т.п.; 3/ быть образцом в использовании языковых единиц в целях коммуникации; 4/ отвечать возрастным особенностям речевого развития учащихся; 5/ обеспечивать индивидуализацию процесса развития коммуникативных умений и способностей.

Таким образом, коммуникативная направленность текста как единицы и средства обучения в свете Реформы общеобразовательной школы, с одной стороны, является средством обогащения речевой памяти учащихся образцами-моделями текстов различного типа /повествования, описания, рассуждения/, различных жанров /письма, заметки в газету, рассказа, рассуждения-доказательства и др./ и стиля /делового, научного, публицистического, разговорного и художественной литературы/; с другой — дидактическим материалом для решения различных учебных задач, в том числе и для развития творческих речевых, в том числе и коммуникативных умений и способностей в процессе создания коммуникативно ориентированных речевых текстов в устной и письменной форме в условиях условно-коммуникативной и естественной коммуникации.

Литература:

1. Колтаковский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. М.: Наука, 1984.
2. Донская Т.К. Развивающая функция методов обучения русскому языку. — Сб.: Методы обучения в средней общеобразовательной школе. Л., 1985.
3. Донская Т.К. Коммуникативная перспектива в преподавании грамматики в школе. — Сб.: Преемственность и перспективность в развитии речи школьников. Л., 1983.
4. Проблемы коммуникативной функции языка. Тюмень, ТГУ, 1981.
5. Донская Т.К. Принципы развивающего обучения русскому языку. Л., 1985.

СИСТЕМА ГРАММАТИЧЕСКИХ И КОММУНИКАТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ
В УЧЕБНИКЕ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ОБУЧЕНИЯ
РАЗНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ж.П.Дубограева, Л.А.Мурина

Белорусский государственный университет им. В.И.Ленина

Обучение разным видам речевой деятельности осуществляется в процессе чтения, аудирования, говорения и письма и, следовательно, рассматривается как единый взаимосвязанный процесс, который предусматривает работу над языковыми единицами всех уровней /с целью овладения нормами русского литературного языка, обогащения словаря, совершенствования грамматического строя речи, выработки навыков правильного употребления языковых единиц в тексте/ и работу над текстом /с целью овладения умениями и навыками построения связанных высказываний различных типов и стилей речи репродуктивного и продуктивного характера/. Для реализации данной задачи в коммуникативно ориентированный учебник включаются две группы упражнений: грамматические /грамматико-стилистические, лексико-стилистические/ и коммуникативные.

Упражнения I-ой группы направлены на выработку грамотной речи. Они систематизируются различными способами. Наиболее целесообразной представляется такая систематизация упражнений, при которой за исходный пункт берутся единицы обучения речи. В этом случае виды упражнений объединяются в соответствии с теми речевыми умениями и навыками, на формирование которых эти упражнения направлены. Все упражнения этой группы носят аналитико-синтетический характер, поскольку при их выполнении осуществляется переход от непосредственного восприятия нормы русского литературного языка к ее реализации и оценке, и включают задания на усвоение нормативного произношения, выработку уместного употребления слов с различными структурами, овладение нормами словоизменения и формообразования и на обогащение речи разнообразными по смысловым, экспрессивным, функционально-стилистическим возможностям грамматическими формами.

Упражнения, направленные на выработку уместного употребления слов с различными морфемами, в практике обучения

правильной речи имеет важное значение, во-первых, потому, что обнаруживают механизм названия понятий при помощи определенным образом объединенных значащих частей, во-вторых, потому, что позволяют выявить условия, когда в речи предпочтение отдается детализированному, а не простому /непроизводным словам/ или описательному /словосочетаниям/ указанию на понятие или предмет. Поскольку морфемы принимают участие в осуществлении номинативной и коммуникативной функции языка, то учащиеся должны видеть разницу в употреблении в речи отдельных типов производных слов и осознанно выбирать нужное для данной речевой ситуации слово, учитывая его смысловое и стилистическое своеобразие.

Одной из основных задач упражнений, направленных на усвоение норм словоизменения и формообразования, является предупреждение появления грамматических ошибок, устранение их из речи. Лингвистической основой упражнений I-ой группы должны быть системные отношения грамматических форм слова, синонимия, антонимия, омонимия, устойчивые единицы, функционирующие в речи, соотносительные лексические и фразеологические средства языка. В заданиях упражнений необходимо предусмотреть работу, учитывающую особенность употребления изучаемой грамматической формы русского слова в отличие от формы родного языка. Для осуществления такой задачи нужна классификация типичных интерференционных ошибок, допускаемых учащимися на всех языковых уровнях.

Эффективность упражнений I-ой группы значительно повышается, если они проводятся в рамках речевой деятельности как один из ее этапов. Умения не только правильно, но и целесообразно, точно, выразительно употреблять языковые средства в речи вырабатываются в основном с помощью коммуникативных упражнений /II-ой группы/. Среди них должны быть представлены:

I. Упражнения аналитико-синтетического характера, требующие анализа готового текста на основе знаний теоретических речеведческих понятий. Задания этой группы упражнений могут быть такими: сформулируйте тему высказывания; определите основную мысль автора; озаглавьте текст; укажите в данном тексте слова или словосочетания, которые называют пред-

мет речи или указывают на него; выделите в тексте три взаимосвязанные смысловые части; каковы средства связи между предложениями и абзацами в тексте; определите ситуацию общения и задачи речи; назовите основные стилистические черты данного текста; укажите языковые средства, с помощью которых передаются стилистические черты текста; определите, к какому стилю и типу речи относится данный текст; создайте композиционную схему текста типа повествования, описания, рассуждения; проследите зависимость употребления таких-то языковых средств от задачи высказывания, типа речи. Перечисленные упражнения способствуют созданию как элементов текста /например, сформулировать тему высказывания, озаглавить текст и др./, так и его частей /например, составить композиционную схему определенного текста, расширить основную часть текста и др./.

2. Упражнения, вырабатывающие у учащихся умение создавать свой текст. Задания этой группы упражнений требуют создания текста на основе исходного, создания текста по образцу и без образца, например: изложите текст на основе исходного; подготовьте сообщение на такую-то тему на основе данного образца; составьте рассказ по аналогии; опишите процесс труда и т.д.; напишите рассказ на такую-то тему; напишите сочинение-описание; напишите отзыв о кинофильме, книге.

При составлении текста по аналогии учащиеся сначала знакомятся со структурными и языковыми особенностями текста этого типа, а затем по аналогии создают подобное высказывание. Работа по образцу способствует лучшему усвоению языковых норм, воспитывает чувство языка, вырабатывает навык целесообразности употребления языковых средств.

Создание самостоятельных высказываний требует от учащихся знания композиционных схем различных типов речи, умения находить и использовать наилучшую языковую форму для выражения определенного стиля речи. Этим умениям школьники должны были научиться, работая над предшествующим типом упражнений.

3. Упражнения на переработку, исправление текста. Задания этих упражнений требуют анализа составленных высказываний, например: определите степень содержательности высказы-

вания ;установите, есть ли отклонения от темы; исключите из текста лишнее; сделайте вывод, соответствует или не соответствует построение высказывания композиционной схеме избранного типа речи; укажите, правильно ли расположены части в тексте, есть ли нарушения последовательности высказывания; выясните, есть ли речевые нарушения в тексте в зависимости от задачи /замысла/ высказывания; найдите и исправьте речевые и грамматические ошибки, имеющиеся в тексте.

Редактирование может распространиться как на содержательную сторону высказывания, так и на языковую форму речи. Совершенствование текстов будет во многом способствовать предупреждению ошибок в содержании, композиции, языковом оформлении будущих высказываний.

Таким образом, обучение разным видам речевой деятельности представляет собой систему работы, в основе которой лежит принцип формирования умений, обеспечивающих правильность, точность, выразительность, образность, логичность речи. Умения в свою очередь вырабатываются с помощью описанной нами системы упражнений. Выбор того или другого упражнения из общей системы определяется принципами целенаправленности и последовательности от простого к сложному.

**ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-
МЕДИКОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

Г.А.Евстигнеева

Львовский медицинский институт

Несмотря на повышение интереса к теоретическим проблемам обучения студентов-иностранцев русскому языку и успешное решение ряда вопросов в этой области, современная лингвометодика все еще не может дать конкретных рекомендаций по вопросу эффективного обучения студентов-иностранцев языку специальности.

Из всех основных аспектов обучения наиболее уязвимым с психологической точки зрения следует считать грамматику, без знания которой невозможно владение языком, а следовательно, и профессиональным общением. Практика обучения

студентов-медиков показала, что именно с усвоением данного аспекта дело обстоит сложно.

Резкое отличие грамматики русского и родного языков студентов усложняет процесс усвоения основных грамматических категорий, способствует появлению многих ошибок. Наиболее употребительными являются ошибки типа: смешение видов-временных форм; глагольное управление; смешение предлогов с различными формами существительных и др.

Устранению многих ошибок способствует четко продуманная система подачи грамматического материала, его последовательность, объем. Успешное усвоение учебного материала находится в прямой зависимости от коммуникативной заинтересованности студентов. Это достигается в том случае, если грамматический материал дается на материале текстов по специальности обучающихся. Таким образом, мотивация обучения вытекает из самого вопроса обучения и содержания учебного материала. По всей вероятности, на основном этапе обучения главное внимание должно уделяться тексту по специальности, что соответствует целям обучения.

При функционально-коммуникативном подходе выработка у учащихся умений правильной ориентации в тексте во многом зависит от методики ввода и закрепления изучаемых конструкций. Анализ показывает, что в каждом из научных текстов используются практически одни и те же средства оформления синтаксических связей. Но предпочтение в употреблении этих средств, их избирательность различны в текстах различных дисциплин.

Существующие учебники и учебные пособия для иностранных учащихся не дают полной картины выражения способов синтаксических связей в научном тексте. Отсутствие стилевой дифференциации приводит к усреднению, что, в свою очередь, не позволяет сформировать необходимые для учащихся навыки прогнозирования синтаксического оформления высказываний в профессиональном общении.

Предлагаемая нами система работы была апробирована в течение ряда лет на кафедре русского языка Львовского медицинского института. В результате заметно повысился уровень владения профессиональным общением студентов. Разработанная

нами система упражнений ставит своей задачей изучение форм выражения различных видов отношений /временных, причинно-следственных, целевых и др./ в научном функциональном стиле с учетом частоты выхода способов выражения. Материал для анализа полностью был отобран из текстов учебников по специальным дисциплинам студентов-медиков /учебники по биологии, анатомии, физиологии/. При составлении заданий применялся поисковый метод, обусловивший деление заданий на три блока: "А" - наблюдение, "Б" - анализ, "В" - воспроизведение.

Для преподавателя наиболее важным является первый блок заданий, когда правильно отобран учебный материал и предложен студенту для наблюдения в готовом виде с выделенными изучаемыми на данном этапе конструкциями. В материале, предложенном для наблюдения, учащиеся должны увидеть разные типы конструкций - это поможет им ориентироваться в самых различных ситуациях речевого общения.

После выполнения заданий на наблюдение проводится анализ тех грамматических явлений, которые были представлены в блоке "А". Но цель их совсем другая. Здесь уже предлагается поиск изучаемых конструкций и их вычленение в тексте. Следующее задание содержит требование постановки логического вопроса к выписанным конструкциям. Выполнение этой работы закрепит навык распознавания типов конструкций в тексте с учетом не только формантов /предлогов, союзов, союзных аналогов/, но и структуры предложения в целом. При выполнении упражнений с требованием вставить подходящие по смыслу предлоги, союзы, союзные аналоги формируется понимание частотных закономерностей употребления их в тексте.

Для учащихся наиболее важными являются задания блока "В", ибо они предполагают умение воспроизводить те конструкции, которые были объектом рассмотрения блоков "А" и "Б". Блок "В" - заключительный этап работы. Он способствует созданию навыков моделирования высказываний и одновременно представляет собой проверку знаний. Навыки моделирования необходимы при выполнении заданий с требованиями дополнить предложения изучаемыми конструкциями. На последнем этапе - этапе воспроизведения, имеют место и задания с требованиями

трансформации предложений. Например: заменить сложное предложение простым; из двух предложений составить одно с изучаемой конструкцией; трансформировать утвердительные предложения в отрицательные, невопросительные в вопросительные и т.д.

Студенты должны научиться не только находить в тексте конструкции, но и уметь их прогнозировать, поэтому целесообразна тренировка в употреблении синонимических конструкций, чтобы наглядно видеть, имеет ли значение употребление той или иной конструкции.

Опыт работы показывает, что предложенная нами система изучения синтаксических связей в предложении и в тексте позволяет успешно осуществлять функционально-коммуникативный подход в обучении.

АНАЛИЗ КОММУНИКАТИВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ТГУ В ИЗУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Г.С.Ермакова

Ленинградский педиатрический институт

1. Овладение письменной речью - это одна из основных практических целей обучения русскому языку студентов различных специальностей в национальных группах вузов. К сожалению, этому виду речевой деятельности в процессе обучения не всегда уделяется должное внимание, что сказывается на неумении студентов формировать и формулировать свои мысли на русском языке. Однако, как отмечает И.А.Зимняя, письменный способ формирования и формулирования мысли посредством языка является самым целенаправленным, контролируемым, осознаваемым, развернутым /1, 36/.

2. Одна из главных задач обучения русскому языку в вузе заключается в том, чтобы подготовить студентов к общению на русском языке в их дальнейшей профессионально-трудовой деятельности. Русский язык для большинства специальностей, изучаемых в ТГУ, является непрофилирующим предметом, поэтому одним из важнейших условий его успешного усвоения является создание такой системы обучения языку, которая в полной мере учитывала бы потребности студента, будущего специали-

та в той или иной области науки, техники и культуры. "Коммуникативные потребности - это те цели и задачи, которые ставит перед собой субъект, приступая к изучению иностранного языка. Благодаря коммуникативным потребностям учащиеся осознанно, а часто и неосознанно, планируют собственную учебную деятельность. Руководствуясь коммуникативными потребностями, они оценивают поступающий учебный материал с точки зрения его пригодности для решения предстоящих задач общения" /2, 12-13/. Таким образом, тематика, содержание письменных упражнений должны быть максимально приближены к реальным формам общения. Важно, чтобы учебные упражнения, направленные на развитие и совершенствование умений письменной речи, воспринимались студентами как подготовительный этап, предшествующий обязательному самостоятельному написанию аннотации на курсовое или дипломное сочинение, конспекта научной литературы на русском языке и т.д.

3. При организации учебного процесса в вузе необходимо учитывать возрастной фактор. Не следует забывать о том, что память взрослого человека фиксируется лишь то, что по его мнению является необходимым, полезным, интересным, ценным для запоминания.

4. С целью выявления коммуникативных потребностей в изучении письменной речи на русском языке среди студентов старших курсов ТГУ в 1984 году кафедрой методики преподавания русского языка было проведено анкетирование. На этом этапе обучения студенты приступают к изучению специальных дисциплин и уже могут представить себе, с каким видом деятельности им придется сталкиваться в будущем. Потребности в изучении русского языка имеют у них вполне целенаправленный характер - они стремятся научиться выполнению лишь тех операций на русском языке, которые понадобятся в их дальнейшей профессионально-трудовой деятельности.

5. Методическая необходимость отбора и организации языкового материала должна прежде всего опираться на разделение учебного материала по функциональным стилям. Среди перечисленных в анкете видов письменных монологических высказываний наиболее полно представлен научный стиль речи: аннотация, реферат, конспект, рецензия, отзыв, тезисы, доклад,

сообщение. Это объясняется тем, что программа по русскому языку для национальных групп вузов предусматривает наиболее тщательное изучение именно этого стиля речи.

6. "С целью выявления и дальнейшего учета коммуникативных потребностей при создании учебников надо предоставить учащимся возможность ознакомиться с содержанием социально-требуемых коммуникативных компетенций, достижение которых, как правило, гарантируется системой обучения. Это поможет учащимся соотнести собственные коммуникативные потребности, представления о том, что значит владеть языком /которые, кстати сказать, редко бывает ясно выраженными/, с научно обоснованным перечнем знаний и умений, необходимых для общения в соответствующих сферах деятельности" /3, 98/. Перед началом учебного курса по русскому языку в вузе целесообразно:

а/ убедить учащихся в необходимости совершенствования умений, полученных в курсе школьного обучения, а также в формировании качественно новых умений письменной речи;

б/ ознакомить учащегося с программными требованиями /в частности, с содержанием раздела по обучению письменной речи/;

в/ ознакомить учащегося с тем, какие навыки и умения будут сформированы при достижении целей, обусловленных программой обучения;

г/ охарактеризовать поэтапность введения учебного материала по обучению письменной речи;

д/ ознакомить учащегося с критериями оценок при выполнении им контрольных письменных работ и т.п.

Литература:

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1985.
2. Шляхов В.И. Индивидуализация обучения русскому языку и коммуникативные потребности учащихся. - В сб.: Русский язык для студентов-иностранцев. Сборник методических статей № 22. М., 1983, с.8-16.
3. Вяттнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного /методические основы/. М., 1984.

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ
КАТЕГОРИИ ВИДА РУССКОГО ГЛАГОЛА В УЧЕБНИКЕ ДЛЯ
НЕРУССКИХ УЧАЩИХСЯ

Б.М.Есаджанян, В.Д.Калашян
ЕГПИРИЯ им. В.Я.Брессова

1. Для определения стратегии управления процессом овладения неродным языком чрезвычайно важным является определение путей и способов перехода от языковых знаний к речевым умениям и навыкам.

2. В плане оптимизации обучения неродному /второму, третьему/ языку самого серьезного внимания требует вопрос об определении тех основных трудностей, которые данный язык представляет а/ для лиц другой национальности в силу присущих особенностей и б/ для лиц какой-либо конкретной национальности в силу различий между родным и изучаемым языками.

3. Специального, методически организованного внимания требует от методистов, учителей, авторов учебников ряд специфических особенностей русского языка, как правило, с трудом усваиваемых нерусскими учащимися. С целью выявления методических трудностей введения в речь учащихся ряда подобных явлений русского языка перспективна классификация ряда языковых категорий по уровню коммуникативной значимости и ситуативной обусловленности, что обычно не дифференцируется ни при описательном, ни при функциональном подходе к изучению языковых явлений.¹

4. Коммуникативно-семантическая классификация языковых явлений, являясь дальнейшим развитием функционального подхода к изучению языка, опирается на фактор значимости данного явления для осуществления акта коммуникации и, обратно, на то, как нарушение системы в употреблении той или иной языковой категории сказывается на реализации коммуникативной задачи. Сравним, например, коммуникативную значимость сле-

¹ Эта классификация была предложена Б.М.Есаджанян на совещании экспертов ЮНЕСКО в 1981 г. в Москве и получила одобрение участников совещания.

дующих нарушений системы языка: "Я вчера уже купил проездную билету" – ошибка при определении рода слова "билет" привела к порождению ошибочно оформленного словосочетания "проездную билету", но коммуникативно-семантическая роль соответствующей реплики в соответствующей ситуации останется неизменной – сообщение о покупке билета. В то же время – "Я вчера уже купил билет" и даже "Я вчера уже покупал билет" может означать и то, что: "Я вчера купил билет" – сообщение, равное вышеприведенному, но также и то, что билет не куплен, что купить билет невозможно и т.п.

Сравним также – "Анна вчера походила в кино" – предложение не имеет коммуникативной значимости, так как непонятно, была Анна в кино или нет, когда была и т.д.

Таким образом, с точки зрения коммуникативно-семантической классификации такие языковые категории, как, например, род имен существительных и вид глагола, оказываются в разных плоскостях восприятия. При этом можно сказать, что вид глагола – самая "ситуативная" языковая категория и введение ее в речь вне ситуации – не только нецелесообразно, но и невозможно.

5. Обращаясь к процессу управления коммуникативно-обуловленным обучением /ситуации, ролевые игры, этюды и т.д./ мы считаем, что такая коммуникативно-семантическая классификация языковых явлений очень перспективна. Она поможет преподавателю регулировать переход от употребления готовых "застампованных" затверженных стандартных ситуаций – к самостоятельному мотивированному порождению речевых единиц, адекватных новым, спонтанно возникающим ситуациям. Эта классификация призвана помочь преподавателю преодолеть те зачастую очень огорчительные трудности, которые возникают в процессе употребления в первую очередь глагольных категорий /особенно – видовых форм/, подсказывая контекст, ситуацию, а также круг возможных нарушений системы и нормы языка, а также слов-спутников, помогающих предупредить эти нарушения.

6. Презентация языкового материала, связанного с введением в речь учащихся видовых форм русского глагола имеет по этому свою специфику, порой отражаемую учебниками "стихийно", на основе интуиции авторов, иногда – недостаточно мето-

дически и лингвистически обоснованно и без достаточного учета особенностей языкового мышления обучающихся.

7. Одним из важных факторов научного обоснования системы презентации и обработки в упражнениях видовых форм глагола является также анализ особенностей поля аспектуальности в русском и в родном языке учащихся.

8. Именно соединение семантико-коммуникативного подхода и сопоставительного типологического анализа поля аспектуальности дает возможность выработки цельной системы представления видовых форм в учебниках для каждого отдельного этапа обучения русскому языку нерусских учащихся.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА АКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-МАТЕМАТИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

С.Н. Заикина

Тартуский государственный университет

В создаваемом пособии по профессиональному общению студентов-математиков обучение строится с учетом коммуникативных потребностей. Переход от специального текста в профессионально-речевой ситуации подготавливает в дальнейшем в решении профессиональных задач средствами русского языка.

Обучение языку специальности студентов-математиков ТГУ имеет свою специфику: у студентов сформированы основные понятия курса математики на родном языке, они владеют лексикой и грамматикой в пределах школьной программы, однако с научным стилем русского языка, со специальной лексикой совсем не знакомы. И, если студент не говорит по-русски, то не от того, что не знает, что сказать, он не знает точно, как сказать, как выразить свою мысль. Поэтому основной задачей является такой отбор и организация учебного материала, которые способствовали бы быстрейшему переносу понятий с родного языка на русский, формировали научный стиль языка и помогали овладению устной формой научного стиля речи. Мышление развивается на базе родного языка, а далее на материале русского языка происходит наращивание синонимов вокруг лексико-грамматических средств родного языка /Г.В. Колшанский/.

Студенты легко осваивают терминологию, но с большим

трудом строят элементарные высказывания по специальной теме. Обучение становится эффективнее, если ведущая роль будет отведена устной форме научного стиля речи, развивающейся во время занятий на основе письменной формы научного языка.

На первом занятии по циклу "Геометрия" предлагается микротекст, содержащий новую лексику и новые синтаксические конструкции. Например:

Эллипс

"Эллипс есть геометрическое место точек $M(x, y)$, сумма расстояний которых от двух заданных точек - фокусов P_1 и P_2 - есть величина постоянная. $P_1M + P_2M = 2a$ /const. /
Точка O - середина отрезка P_1P_2 - называется центром эллипса. AB - большая ось эллипса, равная $2a$. CD - малая ось эллипса, равная $2b$. Простейшее уравнение эллипса имеет вид..."
Учебный текст из пособия Э.Антон/.

На основе такого текста довольно сложно построить коммуникативные задания. Изученный материал можно закрепить в тематическом диалоге:

- Что такое эллипс?
- Какой отрезок называется хордой?
- Как называется самая большая хорда?

Далее следуют микротексты, например: "Урок в школе. Учитель математики проводит объяснение нового материала по теме "Эллипс". Учебно-речевые ситуации помогают освоить синтаксический и лексический материал, но несут небольшую познавательную нагрузку: предмет беседы хорошо знаком. В процессе занятий усваиваются устные формы научного стиля речи. "В норме устная и письменная речь протекает по совершенно различным правилам и строится грамматически совершенно различно"

/А.Р.Дурия/. Приведем запись устного высказывания по изученной теме "Эллипс": "Возьмем оси координат. Горизонтальная ось - ось x -ов. Это ось абсцисс. Вертикальная ось - ось y -ов; ось ординат. Точка пересечения координат - O . На оси x -ов обозначим точки P_1 и P_2 . OP_1 равно OP_2 . Строим эллипс. Точки P_1 и P_2 - фокусы эллипса. Точка O - центр эллипса, и т.д."

На следующем занятии, наряду с микротекстом, идет обсуждение простых следствий из изученного материала, расширение и углубление знаний по отдельным частям темы с целью со-

вдания более полной картины явления. Так, цикл "Аналитическая геометрия" включает следующие микротексты по подтемам: "Вектор. Координаты. Кривые второго порядка на плоскости /эллипс, гипербола, парабола/. Преобразование координат.". Во время занятия затрагиваются прикладные аспекты проблемы.

На третьем занятии студенты получают как специальные, так и популярные тексты по разным аспектам темы для поискового и ознакомительного чтения. Основные требования к популярным текстам: они должны заинтересовать новым, необычным на фоне общеизвестного изученного материала, тексты должны быть подобраны так, чтобы в них была "замена строгих доказательств правдоподобными рассуждениями" /Шойа/. В настоящее время намечается тенденция к популярному изложению учебного материала в учебниках по специальным дисциплинам, находит развитие проблема "популярность как типологическая черта учебника".

Работа над текстами с коммуникативными заданиями по развитию монологического высказывания предшествует ролевой игре на заключительном этапе урока. Перед последним занятием можно дать дополнительный материал для самостоятельного реферирования отдельных глав книг. Таким образом студент получает достаточный запас ориентированных специальных знаний.

Заключительный цикл занятий: "Новые встречи с геометрией. В клубе интересных встреч".

Роли:

Тексты, помогающие связать "клубную"

профессор математики

текст "Многообразие геометрии" /по книге М.Комацу/

писатель - популяризатор математики

текст "Геометрия Евклида" /по книге "Историко-математические исследования/

искусствовед музея современного искусства

текст "Голландский математический график М.Эшер" /по книге К.Левитина "Геометрическая рапсодия"

учителя математики союзных республик

текст "Система обучения Шаталова "Куда и как исчезли тройки"/

психолог, занимающийся проблемами математических способностей
журналист отдела науки
и т.д.

текст "О том, чему надо учить в математике" /по книге Л.Д.Кудрявцева "Современная математика и ее преподавание"/
текст "Математические способности" /по статье В.Крутецкого/
"Интервью с академиком А.Д.Александровым"

Далее в работе используются приемы интенсивного метода обучения: 1/ объединение в группы по 3-4 человека с учетом порученной роли, уровня владения языком /сильные-слабые/, коммуникабельности-некоммуникабельности; 2/ переход участников из одной группы в другую. В этом случае каждый участник получает возможность сыграть свою роль несколько раз в разных группах, но по-разному развить "легенду" роли, так как у каждого возникают свои профессиональные вопросы по специальной смежной области знания.

Занятия можно закончить творческим письменным домашним заданием:

журналист должен представить интервью "В воскресном клубе интересных встреч";
искусствовед - размышления "Геометрия древних в искусстве";
учитель - рассуждение "В жизни нет лучшего, чем изучать и преподавать математику" /Пуассон/
и т.д.

ОТРАЖЕНИЕ СПЕЦИФИКИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УЧЕБНОМ ПОСОБИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Н.В.Замковая, И.М.Моисеевко

Таллинский педагогический институт им.Э.Вильде

1. В свете реформы общеобразовательной и профессиональной школы большое внимание уделяется первоначальному обучению учащихся, увеличению его продолжительности с целью при-
вятия учащимся более глубоких и прочных знаний, умений и навыков для дальнейшего их расширения и совершенствования.

Учитель начальных классов должен быть всесторонне под-

готовлен в вузе, так как в этом и заключается специфика его будущей специальности – преподавание всех предметов в начальных классах. Русский язык является одним из преподаваемых предметов.

2. В учебном пособии по подготовке будущих учителей начальных классов по русскому языку должны найти отражение межпредметные связи курсов практического и современного русского языка и методики преподавания русского языка.

В связи с этим учебное пособие выполняет три функции:
а/ формировать коммуникативные умения студентов /I/, с учетом их реальных и потенциальных потребностей;
б/ дать студентам определенную филологическую подготовку, расширяя и корректируя их знания о системе русского языка с учетом коммуникативных потребностей;
в/ продемонстрировать методические приемы работы на занятиях по русскому языку.

Необходимость учета межпредметных связей продиктована реальными потребностями учителей начальных классов: вести урок и внеклассную работу по русскому языку /методически правильно организовывая работу и оперируя определенным языковым материалом/, общаться по-русски в разных видах речевой деятельности не только в своей профессиональной сфере, но и в других сферах общения.

3. Качество учебного пособия во многом зависит от выбора правильной концепции обучения, которая соответствовала бы целям обучения. В настоящее время такой концепцией является коммуникативная направленность обучения, в рамках которой существует несколько подходов к обучению языку, к управлению учебной деятельностью обучаемых. Один из таких подходов связан с использованием в учебном процессе коммуникативных задач. Именно такой подход дает возможность в наиболее полной мере учесть специфику обучения русскому языку будущих учителей начальных классов эстонской школы.

4. В учебном пособии содержание обучения презентуется в ситуациях общения, которые могут быть раскрыты через основные условия и компоненты коммуникативной задачи. Так как речевая деятельность осуществляется в пределах определенных ситуаций общения, овладение формальными средствами происхо-

дит параллельно с приобретением знаний и умений строить высказывания, программы речевого поведения в соответствии с ситуацией общения. При таком введении учебного материала у учащихся не могут возникнуть сомнения в необходимости изучения грамматики /2, 98/.

Ситуации общения представлены, исходя из потребностей специальности данного профиля /2, 89/.

5. При составлении учебного пособия для будущих учителей начальных классов был учтен принцип от целого к его составляющим и снова к целому. Так, перед обучаемыми ставится коммуникативная задача и они информируются о форме ее реализации, затем представляется система коммуникативных заданий, которая ведет к созданию завершающего решение коммуникативной задачи продукта речи.

6. Специфика будущей специальности студентов должна, прежде всего, отражаться при отборе исходных учебных текстов. Тексты должны отвечать также интеллектуальным запросам обучаемых, так как только в таком случае можно говорить об опоре на учебную мотивацию. При отборе исходных учебных текстов учитывалась их информативность, проблемность, новизна, профессиональная отнесенность, занимательность, доступность, логичность, смысловая законченность, возможность трансформации макростили исходного учебного текста в макростиль завершающего продукта речи студентов. Так, в текстах, включенных в пособие, отражены общедидактические и лингводидактические вопросы, общественно-политические и нравственные проблемы и т.д., в частности, вопросы обучения шестилеток, определения и развития способностей детей, подбора и чтения детской литературы.

В пособии представлены тексты в различных макростиллях русского языка: научном /в основном в научно-популярном подстиле/; официально-деловом; газетно-публицистическом; художественном, что позволяет ознакомить студентов с особенностями данных макростилей. Предполагается работа по трансформации макростили исходного учебного текста в макростиль завершающего продукта речи студентов /например: газетно-публицистический → официально-деловой, художественный → научно-популярный и т.д./.

7. Система коммуникативных задач и коммуникативных заданий учебного пособия иллюстрирует один из возможных путей обучения общению на неродном языке. С помощью "Книги для учителя" студенты знакомятся с методической терминологией, учатся формулировать коммуникативные задачи, выясняют ее структуру и возможности реализации ее через систему коммуникативных заданий. Приобретаемые при этом умения должны помочь студентам строить в дальнейшем учебный процесс в школе в русле коммуникативной направленности.

8. Содержание отобранных текстов, а также активность студентов при реализации коммуникативных задач через систему коммуникативных заданий и использование коллективных форм работы способствует развитию мышления, формированию активной жизненной позиции у будущих учителей. В ходе занятий по учебному пособию уже не преподаватель воздействует на студентов, а происходит субъектно-субъектное взаимодействие обучающихся между собой, а преподаватель выступает в роли помощника, направляя речевую деятельность студентов.

9. При помощи составленного учебного пособия предполагается формировать у обучаемых коммуникативные умения, необходимые в будущей профессиональной деятельности, связанные как с получением информации, исходя из предмета деятельности, так и с передачей информации определенному адресату с целью реализации своего намерения в конкретной ситуации общения.

Литература:

1. Штейнфельдт Э.А. Классификация навыков и умений на основе разграничения двух типов речи. - В журн. "Русский язык и литература в киргизской школе", 1984, № 4, с. 44-50.
2. Вяткин М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М.:Русский язык, 1984.

ПРИНЦИПЫ ПРЕЗЕНТАЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА
В КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННОМ УЧЕБНИКЕ

/на старшем этапе обучения в школе/

Т.А.Казесалу

Таллинский политехнический институт

Э.П.Васильченко

Тартуский государственный университет

Определение принципов презентации грамматического материала в учебнике зависит прежде всего от понимания роли и места грамматики в процессе усвоения неродного языка.

В истории методики известны разные подходы к вопросу о роли и месте грамматики и шире – языковой системы – в процессе обучения неродному языку: от одной крайности – излишней грамматикализации до почти полного изгнания грамматики из процесса обучения.

Время показало несостоятельность крайних точек зрения. Поиски разумной середины в решении вопроса о роли и месте грамматики, характерные для нашего времени, привели, как отмечает Н.А.Лобанова, к признанию следующих положений:

во-первых, при коммуникативной направленности обучения языковой материал, в том числе грамматический, является необходимой частью учебного материала, подлежащего усвоению;

во-вторых, для формирования языковой и коммуникативной компетенции языковой материал должен предьявляться в обобщенном, систематизированном виде;

в-третьих, осознание грамматических явлений является обязательным условием скорейшего овладения языком.

При презентации грамматического материала в коммуникативно ориентированном учебнике целесообразно, по нашему мнению, исходить из двух принципов: функционально-смыслового и иллюстративно-сопоставительного.

Функционально-смысловой принцип предполагает классификацию грамматического материала на семантической основе. Реализуется он: 1/ в мотивационной установке /зачем нужен вводный грамматический материал/; 2/ в инструктивной части /какие грамматические операции и действия нужны для употребления, в том числе образования, или узнавания понимания той

или иной грамматической формы;/ 3/ в тренировочной части /виды и последовательность упражнений для употребления /об-разования/ или узнавания /понимания/ данного грамматического материала/

Иллюстративно-сопоставительный принцип заключается в систематическом применении разных ситуативных и контекстуальных примеров с вводимым грамматическим материалом на изучаемом и родном языках, а также сопоставительных и инструктивных комментариев на родном языке /какие смыслы передаются на изучаемом и родном языке тождественно, а какие нет; употребление каких форм является немотивированным с точки зрения грамматического мышления учащихся/. Потребность таких комментариев вызывается тем, что в условиях обучения в школе /в вузе/ учащиеся усваивают новый язык под углом зрения родного языка /путем не всегда осознанного сопоставления и сравнения/. Практика подтверждает целесообразность использовать грамматические комментарии именно на родном языке. Особенно важно это при объяснении последовательности сложных грамматических операций и действий.

Указанные два принципа подсказывают такую последовательность введения и активизации грамматического материала:

- мотивационная установка /в качестве методического приема используется вводная беседа, в которой, исходя из смысла, объясняется, зачем нужно знать вводимый грамматический материал/;
- инструктивно-сопоставительная часть /в качестве приемов используются таблицы, схемы, грамматические алгоритмы, правила-инструкции, аналитические и переводные упражнения, целью которых является узнавание, анализ изучаемого грамматического материала, сопоставление с родным языком, умозаключение/;
- тренировка-систематизация изучаемого материала в так называемых поисковых упражнениях, целью которых является дальнейшее осознание и умозаключение;
- использование нового грамматического материала /в сочетании с ранее усвоенным/ в речевой деятельности /используются коммуникативные упражнения в слушании, говорении, чтении, письме/.

Основные положения сообщения будут проиллюстрированы на материале рукописи учебника русского языка для X класса эстонской школы.

УЧЕБНИКИ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ДЛЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

И.Л.Капанадзе

Грузинский политехнический институт им. В.И.Ленина

Возрастающая роль русского языка - языка прогрессивной науки и техники, диктует необходимость подготовки высококвалифицированных кадров для народного хозяйства.

Поиски оптимальных путей ускорения и облегчения процесса овладения языком со своей остротой ставят вопрос о необходимости создания целенаправленных учебников и учебных пособий для студентов определенных специальностей.

Учебник русского языка является для студентов одним из источников получения знаний, умений и навыков по русскому языку. Выработка прочных навыков овладения языком нерусскими студентами происходит в результате длительной практики.

Принцип отбора, организация и подача материала в учебных пособиях должны определяться задачами каждого этапа обучения на основе учета методических, психологических и лингводидактических требований.

Формы работы над текстом отбираются в зависимости от поставленной перед студентами задачи и подготовленности группы. Наиболее благодарным материалом надо считать идеологически направленные, фабульные, повествовательные тексты, структура которых прозрачна, а тематика близка интересам студентов. Такие рассказы удобны и хороши для пересказов, так как: 1/ с воспитательной точки зрения представляют ценный материал; 2/ они эмоциональны, а эмоционально-окрашенный материал с интересом воспринимается и запоминается.

Наиболее важным аспектом в выработке навыков культуры речи является использование научных и специальных текстов. Специально отобранный свод текстов и разработанный комплекс упражнений способствует активному усвоению особенности научного стиля и служит оптимальным средством для реализации целевых установок вузовского этапа обучения русскому языку. Работа над текстами по специальности повышает интерес студентов, способствует обогащению словарного запаса и создает базу для самостоятельной работы над технической литературой.

Тексты могут быть адаптированы и группироваться по тематическим циклам и должны сопровождаться определенным количеством лексических и лексико-грамматических упражнений, в которых грамматический минимум органически увязан с лексическим.

Практика показывает, что целесообразно предлагать небольшие связанные тексты как из художественной литературы, так и по специальности. Наряду со стержневыми текстами из художественной и научно-популярной литературы в учебник следует включить познавательные информации из истории своего государства, края, из жизни своего народа, выдающихся людей и т.д.

И наконец, правильная организация обучения русскому языку зависит от учителя - от его такта, от его собственно-го увлечения своей работой. Нет увлечения - никто и ничто ему не поможет: ни учебники и учебные пособия, ни словари, ни методы преподавания. Быть увлеченным и увлечь других - это и есть феномен искусства, мастерство учителя.

ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ РАЗРАБОТКЕ КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НЕРУССКИХ

Т.И.Капитонова

Ленинградский политехнический институт

Соблюдение принципов преемственности и коммуникативности обучения является важнейшим условием при разработке комплексов учебных пособий по русскому языку для нерусских.

Принцип преемственности тесно связан с принципом перспективности обучения, который предполагает установление связей с тем, что будет изучаться позже.

Преемственность - понятие многоаспектное, в него входят прежде всего дидактические требования к постановке всей системы обучения русскому языку нерусских, тесная взаимосвязь всех этапов обучения, соблюдение научно обоснованной последовательности поэтапной подготовки будущих специалистов. Перспективность и преемственность - это те черты, которые во многом определяют эффективность учебного процесса,

это две стороны одного и того же явления: при взгляде "сверху вниз" мы говорим о преемственности; при взгляде "снизу вверх" — о перспективности в работе. Преемственность и перспективность — неотъемлемые элементы систематичности учебно-воспитательного процесса. Соблюдение этих принципов должно найти отражение в учебных программах, учебных планах для всех этапов обучения, при отборе коммуникативных ситуаций, а также при формировании коммуникативной компетенции на каждом конкретном этапе обучения.

Соблюдение принципов преемственности и перспективности обучения потребовало создания планов непрерывной подготовки иностранных студентов по русскому языку на весь период учебы в вузах СССР.

В 1984-85 уч. году кафедрой русского языка подготовительных факультетов был разработан типовой план шестилетнего обучения русскому языку как иностранному с учетом преемственности. При подготовке плана стояла задача разработать форму, рубрикации плана, отражающую специфику подготовки по русскому языку на разных этапах, а также содержание "Программы по русскому языку для подготовительных факультетов".

В настоящее время этот план был принят как типовой для вузов РСФСР, где обучаются иностранные студенты.

УЧЕТ РЕЧЕВЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ПРИ СОЗДАНИИ КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ УЧЕБНИКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ АСПИРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Т.Н.Капустина

Ленинградский политехнический институт

При создании учебников и учебных пособий для иностранных аспирантов технических вузов должна прежде всего учитываться необходимость четкой ориентации на одну из четырех категорий иностранных аспирантов: 1/ с нулевой языковой подготовкой; 2/ изучавших русский язык на родине, но имеющих слабую подготовку; 3/ изучавших русский язык на родине и имеющих хорошую подготовку; 4/ окончивших вуз в Советском Союзе.

Аспиранты первой категории учатся четыре года, второй и третьей — три года, а аспиранты четвертой категории за-

нимаются русским языком один год.

Для каждой из этих категорий необходим комплекс учебных пособий, соответствующих строгой системе обучения русскому языку иностранных аспирантов от подготовительного курса до сдачи кандидатских экзаменов по философии и русскому языку и подготовки к защите диссертации, т.е. обеспечивающих преемственность по годам обучения и удовлетворяющих речевым потребностям.

Основная цель обучения иностранных аспирантов первой категории на подготовительном курсе — дать им средство общения в новой языковой среде, средство для знакомства с Советской страной, ее социально-культурной, общественно-политической и научной жизнью, а также подготовить их к изучению марксистско-ленинской философии и к занятиям по специальности.

Исходя из этого, основное внимание на подготовительном курсе уделяется изучению русского языка, прежде всего, на текстах и диалогах обиходно-бытовой и страноведческой тематики, затем — на текстах общественно-политических и научных.

Характер коммуникации аспирантов, обучающихся на подготовительном курсе, требует основного внимания к развитию у них продуктивных видов речевой деятельности — устной и письменной речи. Учебник должен давать материал для формирования у аспирантов необходимых языковых и речевых навыков и умений в говорении и письме при опоре на аудирование и чтение.

Главная цель обучения иностранных аспирантов на I и II курсах — "подготовить к изучению научной и общественно-политической литературы, к написанию и защите диссертации, а также ознакомить учащихся с советским образом жизни, с достижениями советской науки, культуры, искусства"/I/.

Исходя из этого, основное внимание уделяется материалам для развития профессиональной речи, изучению русского языка, прежде всего, на текстах научного и общественно-политического характера, затем — на текстах социально-культурной тематики, в том числе на текстах современной художественной литературы. На этих этапах обучения должно быть реализовано

знакомство аспирантов со стиливыми особенностями русского языка.

Характер коммуникации аспирантов I-II курсов, обучающихся в техническом вузе, требует развития у них "в первую очередь двух видов речевой деятельности: чтения и письменной речи" /1/.

Учебные пособия для этих курсов должны содержать материал для обучения составлению планов разного типа, конспектированию, развертыванию текста, составлению текста на базе предложенных двух или нескольких, составлению текста по аналогии, тезированию, рецензированию, реферированию, а для II курса, кроме того, - материал для обучения письменному комментированию, аннотированию, написанию критического обзора нескольких источников.

При создании учебных пособий для I и II курсов второй и третьей категории иностранных аспирантов должно быть учтено все сказанное раньше, а также необходимость систематизации и коррекции лексических, грамматических, словообразовательных навыков, полученных в процессе обучения русскому языку на родине. Кроме того, должен быть учтен фактор обучения ранее вне языковой среды.

Цель обучения иностранных аспирантов первой - третьей категорий на III курсе и иностранных аспирантов четвертой категории - подготовить их к написанию и защите диссертации, продолжая при этом знакомить с внешней и внутренней политикой Советского Союза, с достижениями советской науки, культуры, искусства.

В учебных пособиях тексты должны носить познавательный характер и содержать полезную для будущего научного работника информацию. Должен быть представлен материал для продолжения обучения аннотированию, резюмированию, письменному комментированию, ведению научных дискуссий, а также материал, который поможет составить вступительное слово на защите, ответить на замечания рецензентов и оппонентов, оформить документы, связанные с защитой диссертации.

Так как занятия на III курсе индивидуальные, работа по снятию языковых трудностей при чтении текстов должна проводиться в зависимости от уровня подготовки аспирантов.

Кафедра русского языка ЛПИ им. М.И.Калинина сделала первую попытку создания учебно-методических материалов, отвечающих вышеизложенным требованиям, для обучения иностранных аспирантов первой категории, т.е. рассчитанных на 4-летнее обучение.

I. Программа по русскому языку для иностранных аспирантов, обучающихся в вузах СССР естественнонаучного и технического профиля. М.: Русский язык, 1980, с. 3.

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОГО СОСТАВА КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ УЧЕБНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУПП ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Н.Г. Карапетян

Ереванский государственный университет

1. Спределение лексического состава коммуникативно ориентированных учебных пособий по русскому языку - проблема актуальная, поскольку добротное учебное пособие, рассчитанное на обучение активному владению языком, в частности, подбязком своей специальности, может выполнять свои функции только если оно составлено с учетом последних достижений отечественной лингвистики, в частности, лексикологии и лексикографии, а также смежных наук.

2. Лексической основой такого учебного пособия для студентов определенного профиля, а не студентов вообще, является терминология данной специальности, и принципы ее отбора не должны по существу отличаться от принципов отбора лексики вообще. Необходимый лексический минимум формируется при этом на основе как учебных текстов, так и научных.

3. Семантизация и введение в долговременную память терминологии, ее последующая актуализация, работа по обеспечению активной коммуникации, ведению профессиональной беседы, диспута, должны представлять единую систему, цельную в методическом и в лингвистическом планах, с основным упором на обучение русскому языку средствами русского же языка с уче-

том фактов сопоставительно-типологического исследования изучаемой лексики в русском и родном языках.

4. Обеспечение активной коммуникации предполагает выработку навыков как устного /выступление, доклад, беседа, дискуссия/, так и письменного общения /чтение научной литературы, подготовка научной статьи, деловая переписка/, что в целом позволит реализовать задачи, поставленные перед высшей школой по обеспечению активного знания русского языка всеми выпускниками вузов.

ПРИНЦИПЫ СОСТАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЭСХА

И.В.Кирпичникова

Эстонская сельскохозяйственная академия

С целью выявления коммуникативных потребностей, основных речевых действий специалистов сельского хозяйства в русском языке был проведен опрос работающих специалистов. Экспериментально выявлялись их потребности в русском языке: основные речевые действия, схема коммуникации, трудности в общении. Для этого специалистами составлялись по убывающей частотности списки наиболее употребляемых ими на русском языке речевых действий. Затем выявлялась речевая и языковая компетенция студентов и специалистов, владение речевыми действиями, их языковая реализация. Выяснилось, что у студентов весьма слабая речевая и языковая компетенция в области профессионально необходимых речевых действий. Таким образом встала задача создания новых коммуникативно ориентированных учебных пособий. С учетом результатов исследований и требований современной методики создано два учебных пособия, первое из которых /"Беседы о сельском хозяйстве"/ - результат работы авторского коллектива кафедры языков ЭСХА; второе /"Студент, специалист, руководитель"/ - автора данного сообщения.

Новые учебные пособия для студентов сельскохозяйственных специальностей ориентированы на развитие и совершенствование навыков профессионального общения на русском языке.

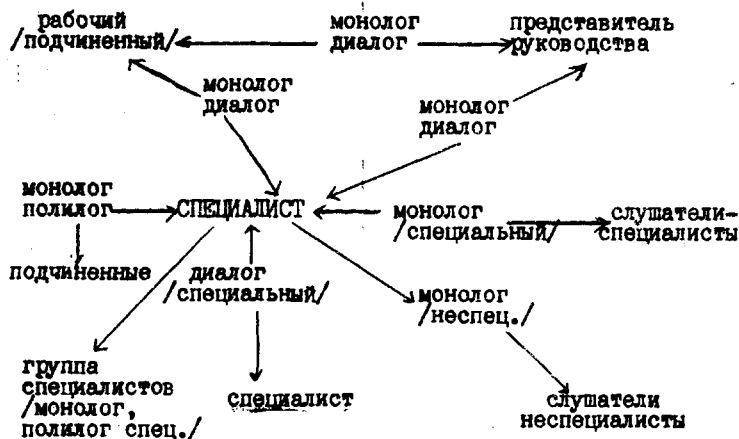
1. Именно принцип учета специфики -

ки профессиональной деятельностью и становится основным специфическим принципом составления учебных пособий для студентов ЭСХА. Вся тематика учебного пособия по деловым играм "Студент, специалист, руководитель" построена на ситуациях делового общения, которые экспериментально выявлены при опросе работающих специалистов.

2. Оптимальная система подготовки будущих специалистов сельского хозяйства при современной степени сложности роли специалиста и руководителя, кроме обучения специальным и общественно-политическим дисциплинам, предполагает формирование у них коммуникативной компетенции в области нормативных моделей деятельности в рамках профессиональной сферы. Приобретение навыков и умений профессионального общения требует, в свою очередь, применения системы активного обучения русскому языку для ускоренного приобретения комплекса знаний и умений работы в условиях, максимально приближенных к реальным.

Выбор и реализация специалистом коммуникативно-профессиональной программы в конкретной обстановке общения при решении народнохозяйственных задач должны соответствовать профессиональным функциям данного специалиста и специфике его общения в конкретной ситуации, при решении конкретных производственных и коммуникативных задач, что в целом и показывает его коммуникативно- профессиональную компетенцию. Таким образом, вторым основным принципом составления учебных пособий для студентов ЭСХА является принцип активной коммуникации /последовательный переход от условно-коммуникативных заданий к коммуникативным и далее - к спонтанным беседам и дискуссиям/.

В ходе проведенных исследований были выявлены основные схемы коммуникации специалистов сельского хозяйства, которые должны реализовываться в учебных пособиях. В частности, они реализуются в пособии по деловым играм "Студент, специалист, руководитель".



3. Учет схем коммуникации в учебном пособии предполагает соответственно и учет адресата речи, степени его профессиональной подготовленности в области общенаучных и специальных сельскохозяйственных терминов, что и представляет собой принцип стилистической дифференциации в действии, его конкретизацию для данного контингента специальностей, что также учитывалось при создании пособия по ситуациям деловой речи.

4. Профессионально направленное преподавание языка, необходимость изучения предмета для будущей профессиональной деятельности являются сильнейшим стимулом при сознательном подходе к усвоению материала. Значимость проблемы и привлекательность ее решения создают положительную мотивационную установку, которая поддерживается учетом выявленных сфер общения и видов речевой деятельности, а также предварительным снятием выявленных трудностей. Работа со взрослыми обучаемыми предполагает, что им предлагаются не только основная терминология, лексический материал и грамматические конструкции, но и рассказ преподавателя об активных методах обучения, краткое изложение сущности данного метода или приема, совместная со студентами разработка общей последовательности действий, проблемной ситуации. Применение принципа сознательности, опирающегося на

теорию речевой деятельности, стимулирует и познавательную мотивацию. В качестве домашнего задания, например, предлагается изучить по соответствующей литературе социально-экономическую ситуацию, оценить возникшие проблемы, изложить свое мнение в письменных заданиях. Принцип сознательности соблюдается также при совместном обсуждении полученных речевых действий с точки зрения правильности и достаточности речевого общения на русском языке, а также во введении к учебным пособиям при обращении к обучаемым и преподавателю.

5. При выработке методической стратегии, применяемой в учебных пособиях, учитывается и принцип опоры на родной язык в виде корригирующего обучения, ибо выявлен уровень владения русским языком студентами ЭСХА и специалистами сельского хозяйства Эстонской ССР, а вместе с тем выявлены их трудности и типичные ошибки в профессиональной коммуникации на русском языке, которые учитывались при составлении предтекстовых заданий в непосредственной связи с каждой предлагаемой ситуацией общения.

Таким образом, в нашем случае конкретизация методических принципов преподавания русского языка как неродного для студентов-нефилологов предполагает учет:

- реальных ситуаций общения специалистов сельского хозяйства на русском языке;
- перечня речевых потребностей по сферам общения и видам речевой деятельности;
- основных схем коммуникации работников сельского хозяйства;
- реального уровня владения русским языком студентами ЭСХА и специалистами сельского хозяйства Эстонской ССР, трудностей студентов-эстонцев в профессиональной коммуникации на русском языке;
- необходимости проблемно-ситуативного подхода и учета обращенности устной и письменной речи в организации учебного материала.

ЛИНГВО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРОДВИНУТОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Л.П.Клобукова

Московский государственный университет

При формировании коммуникативной компетенции учащихся продвинутого этапа обучения в качестве исходных выдвигаются следующие положения:

1. Программа по формированию коммуникативной компетенции составляется на базе выявленных коммуникативных потребностей данного контингента учащихся. Методика изучения коммуникативных потребностей учащихся. Принципы обработки полученных результатов, предваряющей составление программы.

2. Определение программы обучения на основе выявленных коммуникативных потребностей учащихся дает возможность

а/ учесть актуальность формирования тех или иных навыков и умений для данного контингента /примеры/;

б/ определить последовательность и время введения определенного речевого материала /примеры/;

в/ адекватно скорректировать систему методических приемов, используемых в процессе обучения /примеры/.

3. Высшей единицей обучения признается не высказывание, а текст. Для реализации данного подхода необходимо создание законченной, методически обоснованной типологии текстов, используемых в качестве дидактического материала. Целесообразным представляется использование массива текстов, расклассифицированных по следующим основаниям:

а/ функционально-семантический тип;

б/ принадлежность к тому или иному функционально-стилистическому регистру;

в/ форма речи;

г/ способ предъявления;

д/ количество говорящих - продуцирующих текст;

е/ степень адаптированности;

ж/ количество и взаимосвязь организуемых текст тем и подтем.

Учет вышеназванных положений позволяет значительно повысить эффективность формирования коммуникативной компетенции.

ции учащихся на продвинутом этапе обучения.

УНИВЕРСАЛЬНОЕ И НАЦИОНАЛЬНО-СПЕЦИФИЧЕСКОЕ В УРОКЕ
УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

О.Л.Колодий

Львовский государственный медицинский институт

И.С.Костина

Московский государственный университет

Создание рациональной системы учебно-методических материалов, являющееся одной из центральных проблем современной методики преподавания русского языка как иностранного, имеет социальный и методический аспекты. Социальный аспект состоит в обеспечении разнообразных контингентов учащихся эффективными средствами обучения /1/, методический – в создании моделей конструирования, оценки и внедрения учебников /2/. Оба названные аспекта взаимосвязаны и взаимообусловлены.

В настоящем сообщении рассматривается один из возможных путей представления методического и социального аспектов в учебнике русского языка для иностранцев, а именно – учет национального контингента учащихся при структурировании урока учебника.

Национально-ориентированный учебник, создающийся "смешанными" авторскими коллективами в Институте русского языка им. А.С.Пушкина, является достоянием современной теории учебника и методики преподавания русского языка для иностранцев и отражает новый этап развития методики – этап создания учебников с учетом национального адресата.

Новый тип учебника характеризуется универсальными /общая целевая направленность/ и специфическими /обучение в условиях неязыковой среды, психологические и национальные особенности учащихся/ чертами, которые отражаются в содержании и построении учебников и прослеживаются на уровне урока как основной структурной, содержательной и функциональной единицы учебника.

Мы исходим из представления о том, что урок учебника русского языка как иностранного воспроизводит универсальные этапы учебно-познавательной деятельности /3, 4/, и на основе

анализа большого числа учебников русского языка для иностранцев, русского языка для национальной школы, иностранных языков выделяем следующие компоненты урока учебника, соотносимые со стадиями учебной деятельности в следующем порядке: установочная часть – название урока, анонс /определение целей урока/; ориентировочная часть – подготовительные и повторительные упражнения, презентация /введение нового учебного материала/; исполнительская часть – предкоммуникативные упражнения /формирование лингвистической компетенции/, коммуникативные задания /формирование коммуникативной компетенции/, задания на перенос /трансфер/; контрольная часть – обобщение /контроль/ /5, 6/.

В национально-ориентированном учебнике эти универсальные компоненты имеют свою специфику.

При создании национально-ориентированных учебников возникает необходимость в определении правильного соотношения универсального и национально-специфического. В построении урока универсальность проявляется в использовании компонентов, которые присутствуют в уроках учебников общего типа, специфическое – в подаче этих компонентов, их содержательной направленности, ориентации не только на культуру изучаемого языка, но и на родную культуру учащихся, особенности представления учебного материала /выбор каналов презентации, способов семантизации/, широкое использовании средств наглядности, объеме тренировочной работы, типах упражнений.

Проведенный анализ учебников позволяет сделать некоторые выводы.

Содержательный и иллюстративный материал учебника целесообразно ориентировать на культуру страны изучаемого языка и интернациональную проблематику.

Презентация, помимо основных способов введения нового учебного материала, включает параллельные тексты, описывающие факты взаимодействия языков и культур.

Семантизация осуществляется через переводные эквиваленты, лингвострановедческое комментирование, средства наглядности.

Страноведческая информация обеспечивает учебное общение в стране изучаемого языка и реальное общение с носителями

изучаемого языка. Страноведческое комментирование строится на основе сходства и/или различия в родной и изучаемой культуре. Лингвострановедческое комментирование включает в себя комментирование сопровождающей информации /сведения о нормах и традициях общения/.

Обобщение проработанного языкового материала предполагает задания, направленные на осознание учащимися различий в изучаемом и родном языке, порождающих трудности в усвоении соответствующего материала.

Коммуникативные задания включают сведения о родной стране учащегося, которые используются в качестве учебного материала для проведения аналогий с заданиями, построенными на фактах изучаемой культуры.

Литература:

1. Назаров В.И. Новые рубежи издательства "Русский язык". - В кн.: Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации на У Конгрессе МАПРЯЛ. М.: Русский язык, 1982.
2. Вятчатнев М.Н. Методические основы теории школьного учебника русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1983.
3. Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности. - В кн.: Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974.
4. Леонтьев А.А. Психологические основы обучения русскому языку как иностранному. - В журн. "Русский язык за рубежом", 1974, № 4.
5. Колодий О.Д. Структура аудиторного занятия как способ контроля структуры урока учебника. - В журн. "Русский язык за рубежом", 1983, № 6.
6. Костина И.С. Урок учебника и модель учебной деятельности. - В журн. "Русский язык за рубежом", 1984, № 5.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНИКА С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ

Д.С.Корсакас

Шяуляйский педагогический институт им. К.Прейкшаса

1. На обсуждение будет представлен новый учебник по русскому языку для учащихся первого курса национального /литовского/ профтехучилища. /Объем - 14 п.л., Вильнюс, изд. "Мокслас", 1986/. Распределение материала поурочное - 35 уроков, каждый из которых состоит из 3-х частей: а/ учебный текст для формирования профессионального словаря; комментарии и вопросы к тексту; перевод с родного языка на русский язык предложений, связанных с содержанием прочитанного текста; б/ повторение грамматических правил и упражнения к ним; в/ темы для развития устной речи /образцы устного народного творчества, игры, песни, викторины, стихи и пр./.

2. Тексты для чтения подобраны с таким расчетом, чтобы можно было формировать словарь будущих рабочих по четырем основным группам специальностей: машиностроению, сельскому хозяйству, строительству, бытовому обслуживанию.

3. Главное требование к учебному материалу - занимательность, информативность и должное лексическое наполнение. Из 35 учебных текстов 50 % отводится на формирование словаря по специальности, 25 % - на общенаучные тексты, 25 % - на общественно-политические. В целом общеупотребительная, высокочастотная лексика составляет около 75 %. До 25 % словника составляет профессионально направленная лексика. Почти 2 % составляют имена собственные - тоже весьма нужный и информативный учебный материал. Почти 21 % составляет низкочастотная лексика, относимая к пассивному словарю; однако, это необходимый в учебном процессе материал, составляющий фон - интересный и нужный контекст.

4. Материал для третьей части каждого урока состоит обычно из общеупотребительной разговорно-бытовой лексики, удачно контрастирующей на фоне общенаучных текстов.

5. В учебнике имеются ключи для решения некоторых заданий и русско-литовский словарь.

ПРОБЛЕМЫ СОЧЕТАЕМОСТИ В РАССМОТРЕНИИ КОММУНИКАТИВНО ЗНАЧИМОГО УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НЕРУССКИХ

И.А.Краснова

Московский государственный университет

1. Обучение речевой деятельности является основной целью при коммуникативном подходе к обучению языку. Известно, что для построения речевой единицы надо знать языковые единицы. Грамматический материал, являясь отдельным звеном системы языка, должен быть представлен так, чтобы была обеспечена коммуникация на изучаемом языке, т.е. он призван обслуживать процессы речевой деятельности, обеспечивая правильность ее языковой формы. Этому требованию отвечает описание грамматической системы в функциональном плане, с точки зрения "грамматики в действии", и оно должно найти место в коммуникативно ориентированном учебнике русского языка.

2. Сочетаемость, особенно глагольная сочетаемость, представляет собой одну из самых сложных сторон системы языка, где ярко проявляется его национальная специфика. Глагольная сочетаемость является самой большой трудностью и наибольшей важностью при изучении русского языка.

3. Для практики обучения русскому языку нерусских значительную роль играют такие понятия, связанные с сочетаемостью, как обязательность-факультативность, совместимость-несовместимость, упорядоченность-неупорядоченность форм. Обязательность-факультативность распространителя при глаголе определяется с учетом критерия семантической недостаточности глагола или необходимости завершения конструкции. Обязательность восполнения как свойство релятивных /коммуникативно неполных/ слов противопоставляется факультативности, необязательности связей слов, употребленных абсолютивно /информативно достаточных в данном контексте/.

4. Другой аспект характеристики сочетаемости - совместимость-несовместимость форм, т.е. возможность или невозможность одновременной реализации валентностей в речи. По закону сочетаемости равнозначные связи несоподчинимы, неравнозначные соподчинимы. Этот закон имеет также большое практи-

ческое значение для правильного употребления форм в речи.

5. Важным с точки зрения функционирования словосочетания в речи, правильного словопотребления является разграничение упорядоченных и неупорядоченных форм. Упорядоченные формы – два обязательных совместимых распространителя, которые обязательно употребляются вместе, при одном стержневом слове.

6. Для функционирования глагольных словосочетаний, их правильного употребления в речи особенно важно дифференцировать конструкции с обязательной и факультативной связью. Важно вычленение для определенных глаголов обстоятельственных связей, носящих обязательный характер, так как обстоятельственные распространители в этом случае структурно необходимы для грамматической завершенности конструкции. С другой стороны, необходимо учитывать различие между глаголами, которые, обладая способностью глагольного управления, могут употребляться в речи и абсолютно, и такими, употребление которых в речевой практике невозможно без зависимого члена. Неразличение обязательной-факультативной связи может, по наблюдению исследователей, привести к случаям так называемой структурной избыточности, которую необходимо избегать.

7. Изучаемые языковые факты необходимо представлять в Учебнике в связанных текстах /микротекстах/, что и способствует решению задач обучения.

РУССКО-ЭСТОНСКИЙ УЧЕБНЫЙ СЛОВАРЬ :
ПРИНЦИПЫ СОСТАВЛЕНИЯ СЛОВНИКА
Х.В.Кубо

Таллинский политехнический институт

При коммуникативной направленности обучения создание двуязычных словарей т.н. активного / продуктивного / типа приобретает особую актуальность. В отличие от словарей рецептивного типа, предназначенных для чтения литературы и перевода на родной язык, словари активного типа используются при порождении иноязычной речи.

К словарям такого типа можно отнести "Русско-эстонский учебный словарь", Таллин, 1985 /составители Э.Вайгла, Л.Симм, Х.Пярн, Х.Кубо/, который можно использовать при активизации основного ядра русской лексики, а также при формировании у учащихся умений и навыков в порождении речи.

Отбор заглавных слов производился на основе следующих критериев:

1. Коммуникативная актуальность слова, под которой понимается ценностная характеристика слова, определяемая, с одной стороны, его смысловой важностью и употребительностью в рамках заданного перечня методически важных словарных тем и ситуаций, а с другой - его соответствием наиболее существенным коммуникативным интенциям /В.В.Морковин/.
2. Частотность /словник словаря составлен посредством сведения и составления 15 существующих частотных словарей и списков/.
3. Системно-языковая ценность русских лексических единиц.
4. Учет педагогического опыта, накопленного авторами данного словаря.
5. Учет возрастных и национальных особенностей адресата словаря.

Данный словарь является переводно-сочетаемым. К заглавным словам приводятся словосочетания, которые преследуют следующие цели:

1. Показывают употребление слова в разных значениях.
2. Демонстрируют случаи несовпадения семантического объема русских и эстонских слов.

3. Характеризуют русско-эстонскую межъязыковую идиоматичность.
4. Иллюстрируют управление русских лексических единиц.

В словник "Русско-эстонского учебного словаря" входит 5 тысяч заглавных слов - это так называемый "полный лексический минимум" /В.В.Розанова, К.Бабов/, достаточный для устного общения. В словосочетаниях привлекались слова более широкого лексического круга / из расчета 8 - 10 тысяч самых употребительных слов/, что значительно расширяет возможности использования словаря.

СТАНДАРТНЫЕ И СТАНДАРТИЗИРОВАННЫЕ СИТУАЦИИ ОБЩЕНИЯ В КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННОМ УЧЕБНИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Г.И.Кутузова

Ленинградский политехнический институт

Социальной сущностью языка, пронизывающей все формы речи и само мышление, является коммуникативность. По словам М.Н.Кожинной, вне широко понимаемой коммуникативности, взаимодействия, контакта /пусть не явного, внешнего/ вообще невозможно представить речевую деятельность, как и мышление посредством языка /тем более языковую продукцию речемыслительной деятельности/ /1, с.191/.

Коммуникативность как основополагающая категория науки лежит в основе обучения общению на неродном языке. Содержание общения и процесс его протекания не универсальны, поэтому студенты, изучающие русский язык как неродной, должны заново учиться общению в рамках другой культуры. "Поэтому неудивительно, что приходится расходовать время и энергию на усвоение не только плана выражения некоторого языкового понятия, но и плана содержания, т.к. надо выработать в сознании обучающихся понятие о новых предметах и явлениях, не находящих аналогии ни в их родной культуре, ни в их родном языке" /2, с.41/.

Минимальной единицей общения является, по словам М.Н.Вяттневна, речевое действие, которое можно охарактеризовать как процесс взаимодействия его компонентов, направленный на порождение высказываний в конкретной ситуации общения /3/. М.Н. Вяттнев утверждает, что число речевых действий невелико, оно

лимитируется кругом ситуаций, в которых оно употребляется. Выбор же ситуаций общения зависит от сфер общения. Таким образом, при обучении общению необходимо учитывать такое свойство речи как ситуативность. Под ситуативностью следует понимать "не совокупность внеязыковых обстоятельств, а систему взаимоотношений собеседников, отраженных в их сознании. Тогда ситуативность есть соотнесенность высказывания с обстоятельствами" /4, с.10/. Такое понимание ситуативности отражает реальное общение и должно быть учтено при создании коммуникативно ориентированных учебников.

При обучении русскому языку как неродному в технических вузах особое внимание уделяется обучению общению в учебно-профессиональной сфере. При этом занятия по теоретическим и специальным дисциплинам представляют собой реальные ситуации общения. На занятиях по русскому языку преподаватель создает ситуации, чтобы сформировать речевое умение, повысить мотивацию в обучении, организовать учебный материал. В некоторые программы по русскому языку /5/ введен новый раздел "Стандартные и стандартизированные ситуации общения". Под стандартными ситуациями общения мы понимаем такие стереотипные ситуации, которые типичны для определенной сферы общения. Стандартизированные же ситуации - условные /учебные/ ситуации, связанные с вербальным и невербальным поведением студентов и соответствующие русскому речевому этикету, которые готовят студентов к общению в реальных ситуациях.

Следовательно, первая задача, которая стоит перед авторами учебников для технических вузов - отбор стандартных ситуаций общения. С этой целью необходим глубокий анализ учебно-профессиональной сферы общения, который позволит выявить необходимый и достаточный минимум стандартных ситуаций общения. Нам представляется, что для обучения одной стандартной ситуации в учебнике должно быть несколько стандартизированных ситуаций.

Коммуникативные потребности студентов будут удовлетворены лишь в том случае, если им будет полностью соответствовать набор ситуаций.

Литература:

1. Кожина М.Н. Диалогичность письменной научной речи как про-

явление социальной функции языка. - В кн.: Методика и лингвистика. Иностранный язык для научных работников. - М.: Наука, 1981, с. 197-213.

2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 3-е изд. переработанное и дополненное. М., 1983. - с.248.

3. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. - М.; Русский язык, 1984, с.144.

4. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Учебный принцип активной коммуникативности в обучении русскому языку иностранцев. - В кн.: Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. У Международный конгресс МАПРЯЛ: Доклады советской делегации. - М., 1982, с. 3 - 20.

5. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР. - М.: Русский язык, 1984, с.90.

АКТИВИЗАЦИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ПО ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

В.В.Куриц

Таллинский политехнический институт

1. Курс ускорения социально-экономического развития нашей страны ставит перед вузами задачу повышения качества подготовки специалистов. Интеграция науки и производства предполагает наличие у специалистов с высшим образованием не только высокого уровня компетенции по специальности, но и расширения культурного кругозора, эрудиции, развития творческой деятельности. Образовательные цели в техническом вузе тесно переплетаются с развивающими и воспитательными целями и решаются с помощью русского языка, языка межнационального общения народов нашей страны, владение которым должно стать нормой для молодежи.

2. Изучение русского языка в национальном техническом вузе должно помочь студентам удовлетворить потребности в получении более широкой информации по изучаемым проблемам, а также подготовить будущих специалистов к обмену опытом как

одной из форм научно-технического прогресса.

3. Стратегия ускорения социально-экономического развития страны поставила перед преподавателями вузов в целом и перед преподавателями русского языка, в частности, задачи по совершенствованию методов и содержания обучения студентов подъязыку науки и техники. Эти задачи определяют и цели составления учебных пособий по русскому языку с учетом дальнейшей профессиональной и научной направленности будущих молодых специалистов - ученых и производственников - нынешних студентов.

4. В курсе русского языка в Таллинском политехническом институте одинаково большое внимание уделяется как обучению чтению, работе с терминологической лексикой, так и подготовке студентов к профессиональному общению. При составлении учебных пособий для ТПИ мы исходим из программных требований и специфики вуза. Так, например, для студентов механического факультета мы подбираем тексты с учетом основополагающих задач, сформулированных в новой редакции Программы КПСС, где машиностроение рассматривается как своеобразный инструментарий НТП, и приоритет отдается производству машин и оборудования, которое возрастет в XII пятилетке на 40%. На первый план выходит развитие робототехники, роторных и конвейерных линий, гибких автоматизированных технологий, конструкционных материалов и др.

5. На кафедре русского языка ТПИ, кроме учебника "Тебе, будущий инженер" /авторский коллектив А.Егорова, В.Курвиц, Э.Тамм, О.Сваскалова/, составляются пособия для студентов строительного, химического, механического, энергетического факультетов и для факультета автоматки. При создании учебных пособий по узким специальностям исключительно важную роль играет работа по расширению и активизации терминологической лексики. Этап активизации технической терминологии используется одновременно и как работа по расширению словарного запаса, работа по снятию грамматических и орфографических трудностей и как подготовка к извлечению информации и интерпретации текстов.

6. Организация этапа тренировки по терминологической лексике реализуется преимущественно через систему предтексто-

вых заданий, которые могут быть снабжены инструкцией-объяснением, правилом-объяснением, правилом-информацией, правилом-руководством или просто образцом. С учетом предыдущих знаний студентов, полученных до поступления в вуз, не излагая подробно правило, мы напоминаем некоторые его основные веки. Так, правило-объяснение, касающееся отглагольных существительных, этих характерных особенностей технического текста, напоминает их суффиксы. Затем приводится микротекст, где встречаются термины: бюение, промах, балансировка, перекос, удары, доводка, шлифовка, правка, расплавление и формулируется задание.

7. В предтекстовых упражнениях важно снять трудности, связанные с лингвистическими особенностями технической терминологии, с чтением условных, числовых, символистических, графических средств выражения терминов / =, >, <, √, 1/3, 10⁷, км/ч, 0,001 мм, см³, в 7-8 раз и др./ . Для этого используем прямые и обратные диктанты: запись со слуха на русском или эстонском языках с последующим переводом, зрительные диктанты с последующей расшифровкой в форме словесных изображений терминов и указания типов связи: дательный падеж после знака =, родительный падеж после знаков >, <, чтение конструкции "в 8-9 раз", где не употребляется характерное для эстонского "до", а просто используется пауза и др.

8. Особое место при усвоении терминологической лексики занимает снятие дополнительных трудностей для эстонцев в связи с явлением интерференции: незнание рода термина-аббревиатуры, расшифровка его значения и установление правил произношения: ЭВМ, ЧПУ, ВАЗ, ДВС, АЭС, ИСЗ, КБ, СКБ, НИИ и т.п.; усвоение терминов, образованных с помощью сложения основ и части слова: техуход, запчасть, прораб, вибростол; сокращений типа: л.с., к.п.д., т. и др., многие из которых не представляют трудностей для выпускников средних школ с русским языком обучения.

9. Реализация этапа тренировки по терминологической лексике включает и упражнения или задания по синтаксису простого предложения и сложного предложения. Задание, оформленное как правило-инструкция, предлагает заменить конструкции "что - это что" и "что - это не что иное, как", используемые

для определения термина, на конструкции "представляет собой что". Аналогично задание на замену конструкций "составлять столько-то" - "равен чему" и др.

Ю. Истинное понимание и усвоение терминов, конечно, про исходит в сфере практической деятельности, однако изучение терминов на практических занятиях по русскому языку является вкладом в подготовку будущих специалистов к профессионально-трудовой и научной деятельности.

УЧЕТ РАЗЛИЧНЫХ СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Ф.М.Литвинко, Т.В.Сенита

Белорусский государственный университет имени В.И.Ленина

Коммуникативно-речевой принцип обучения русскому языку в условиях неблизкородственного билингвизма предписывает обобщать способы "выражения определенных логико-смысловых категорий в простом и сложном предложении" /1/ по мере математического изучения речевых образцов и структурно-семантических моделей.

В предложении синтаксические отношения реализуются лексическими, лексико-синтаксическими, морфологическими, синтаксическими и морфолого-синтаксическими средствами/2/. Наша цель - установить оптимальную последовательность введения в речь учащихся коммуникативных единиц с учетом способов выражения смысловых отношений.

Обучение моделям простых предложений сопровождается наблюдением над лексическими средствами, реализующими различные смысловые отношения, в частности, пространственные, временные /абсолютные временные/ и причастные: Он идет домой.// Мы скоро окончим школу.// Она не заметила ошибку соследу.// Он идет к дому.// Мы окончим школу в будущем году.// Мальчик раскрасился от морозного воздуха.

Усвоение учащимися структуры и значения сложноподчиненных предложений с придаточными места позволяет попоинить грамматический строй речи обучающихся еще одной моделью, в которой пространственные отношения воплощаются лексико-синтаксическими средствами: соотносительными словами в структуре сложнопод-

чиненного предложения. Например: Он идет туда, где живет.

Значит, намечается такая последовательность в работе над конструкциями с пространственными отношениями: от моделей простых, семантически не осложненных предложений с лексическими локативами, выраженными наречиями и существительными, к конструкциям с лексико-синтаксическими средствами реализации пространственных отношений.

Относительное временное значение /одновременность/разновременность действий/ выражается либо морфологическими средствами: временными формами глаголов-сказуемых /Мы окончим школу и будем работать на заводе/ ; либо морфолого-синтаксическими: деепричастными оборотами в структуре простого предложения /Окончив школу, мы будем работать на заводе/ ; либо лексико-синтаксическими: союзом в сложноподчиненном предложении /Когда мы окончим школу, мы будем работать на заводе/; либо синтаксическими: порядком следования частей, интонацией в сложном бессоюзном предложении /Окончим школу - будем работать на заводе/.

Те же отношения в структурно простом, но предикативно осложненном предложении выражаются отглагольными существительными, употребленными с предлогом ПО : По окончании школы мы будем работать на заводе.

Предложно-падежную форму отглагольного существительного следует квалифицировать как морфолого-синтаксическое средство, появляющееся в результате конденсации предикативной единицы. Усложненность семантической организации подобных конструкций с девербативом объясняется взаимодействием первичной /реальной/ и вторичной /потенциальной/ предикативности, носителем которой является отглагольное существительное. Специфика семантической организации предложений с девербативом может быть уяснена учащимися только при сопоставлении с синонимичными конструкциями. Поэтому построения с отглагольными существительными целесообразно вводить в систему коммуникативных упражнений после того, как будут усвоены учащимися структура и значение их грамматических синонимов.

Русский язык располагает небольшим числом наречий, с помощью которых лексически выражаются каузальные отношения в предложении /сгоряча, со зла, со слезу и др./ . Чаще причинные

отношения реализуются лексико-синтаксическими средствами:

1) указательными словами и союзами в структуре сложноподчиненных предложений /Ученик не выполнил поручения, потому что он болен./ Ученик не выполнил поручения потому, что он болен;/ 2) союзом И, соединяющим однородные сказуемые со строго фиксированным порядком следования предикатов /Ученик болен и не выполнил поручения/; а также синтаксическими средствами: интонацией и порядком следования частей в бессоюзном предложении /Ученик не выполнил поручения: он болен/. Наконец носителями причинных отношений могут быть отглагольные существительные, выступающие в функции обстоятельства причины или подлежащего в предложениях определенной структуры /Ученик не выполнил поручения из-за болезни./ Болезнь помешала ученику выполнить поручение/.

Предикативно осложненные предложения с девербативами — морфолого-синтаксическими средствами каузальности — также рекомендуется вводить в речь учащихся после овладения ими синонимичными конструкциями.

Таким образом, при организации учебного материала в пособиях по русскому языку необходимо учитывать, какими языковыми средствами выражаются те или иные отношения. На начальном этапе в речь учащихся целесообразно вводить модели с лексическими, морфологическими и лексико-семантическими средствами, специально предназначенными языком для воплощения тех или иных синтаксических отношений. На последующих этапах организуется работа над моделями со средствами синтаксическими и морфолого-синтаксическими, усвоение которых предполагает более высокий уровень абстракции. Сказанное в первую очередь касается предикативно осложненных предложений, которые, будучи простыми по форме, часто неоправданно вводятся в речь учащихся одновременно с семантически не осложненными предложениями.

Следовательно, по мере изучения систематического курса синтаксиса происходит постоянное накопление в речи учащихся образцов и структурно-семантических моделей, в которых одни и те же отношения реализуются по-разному, что обеспечивает богатство грамматического строя речи обучающихся.

Литература:

1. Рожкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. - М.: Издательство Московского университета, 1977, с.76.
2. См.: Гулыга Е.В., Шендельс Е.И. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке. - М.: Просвещение, 1969.

ОТРАЖЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В УЧЕБНИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Н.А.Лобанова

Институт русского языка им. А.С.Пушкина

Содержание учебника русского языка для иностранных студентов-филологов в значительной мере определяется профессиональными потребностями будущего специалиста, в первую очередь преподавателя русского языка. Чтобы успешно осуществлять профессиональную деятельность, преподаватель русского языка должен обладать некоторыми специальными знаниями и умениями в области преподаваемого языка, а именно:

- а) нормативно правильно владеть русским языком /коммуникативная компетенция/,
- б) обладать такими знаниями о языке, чтобы отличать правильное высказывание от неправильного и уметь формулировать соответствующие правила /лингвистическая компетенция/,
- в) уметь организовать обучение /методическая компетенция/,
- г) обладать достаточным объемом страноведческих знаний и владеть методикой лингвострановедческого анализа /страноведческая компетенция/.

Таким образом, цели обучения русскому языку студента-филолога определяются как через понятие "умение", так и через понятие "знание". Соответственно учебник русского языка должен быть направлен на формирование умений /коммуникативных и педагогических/ и знаний /лингвистических и страноведческих/. При этом приоритет отдается реализации коммуникативных целей обучения, что определяется спецификой практического курса русского языка, для которого предназначен учебник.

Успешная подготовка зарубежных студентов-филологов по русскому языку во многом зависит от правильного определения необходимого объема и содержания коммуникативной компетенции преподавателя русского языка. Для этого следует определить а) актуальные для его профессиональной деятельности сферы общения, б) актуальные виды речевой деятельности в каждой сфере общения, в) необходимые коммуникативные умения по каждому виду речевой деятельности.

Первой по степени важности для преподавателя русского языка является педагогическая сфера в ситуации "урок" по тематике, предусмотренной программой по русскому языку для школ и других учебных заведений, где будет работать преподаватель. Преобладающий вид речевой деятельности в этой сфере-говорение: ведение урока на русском языке. Формирование коммуникативной компетенции будущего учителя русского языка в профессиоанльно-педагогической сфере общения - одна из основных целей обучения, которая должна определять содержание учебника во всех аспектах, в частности:

в отборе тем и ситуаций, вокруг которых организуется обучение, - в учебнике должна быть представлена тематика школьных учебников;

в определении конкретных речевых умений, подлежащих формированию, - формируются такие умения, которые актуальны для учителя русского языка, например, умение передать содержание прочитанного в кратком и развернутом виде, рассказать о каком-либо событии или лице, обобщить извлеченную из ряда источников информацию, суммировать и оценить высказанные точки зрения, организовать и вести дискуссию, сформулировать задание, обратиться к ученику с какой-либо командой и т.д.;

в способе предъявления языкового материала: языковой материал предъявляется эксплицитно с установкой на сознательный анализ и обобщение этого материала;

в характере заданий и упражнений - в учебник включаются профессионально ориентированные задания: дать определение каких-либо слов или грамматических явлений, объяснить что-либо, исправить и объяснить ошибки, подобрать материал урока и т.д.

Принцип коммуникативности реализуется как в постановке целей обучения - формирование коммуникативных умений в акту-

альных для будущего преподавателя сферах общения, так и в организации процесса обучения во всех его аспектах как коммуникативной деятельности студента. Учет профессиональных потребностей будущего специалиста повышает мотивацию учения, тем самым способствуя успешной реализации этого принципа.

ГРАММАТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РУССКОМУ
ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУПП ТЕХНИЧЕСКИХ
ВУЗОВ : РЕАЛЬНОСТЬ И НЕОБХОДИМОСТЬ

В.В.Мадоян

Ленфилиал Ереванского политехнического института

1. Программа практического курса русского языка для национальных групп неязыковых вузов союзных и автономных республик /М., МинВУЗ СССР, 1983/, хотя и ставит задачу изучения характерных особенностей научного стиля, однако большого материала в этом плане не содержит, в то время как цели преподавания русского языка в национальных группах технических вузов требуют усвоения студентами конкретных лексических и грамматических/ морфологических и синтаксических/ фактов языка своей специальности, умения использовать их в различных ситуациях профессионального общения.

2. Имеющаяся учебная литература, рассчитанная обычно на студента того или иного вуза вообще, как правило, не учитывает особенностей построения технического текста, функционирования терминов в тексте и в живой речи, не обеспечивает достаточной повторяемости лексических единиц, поскольку ориентирована, в основном, на пассивное понимание текста, но не умение говорить и беседовать на различные темы по специальности, т.е. не имеет достаточной коммуникативной направленности.

3. Технический текст отличается от обычного формой подачи информации, последовательностью изложения фактов, логикой построения и изучение этих особенностей в их взаимосвязи дает достаточный материал для моделирования структуры и лексического наполнения текста-ситуации, возникающей при профессиональном общении.

4. В морфологическом плане, в частности, отпадает необходимость обучения студентов всей парадигме склонения терми-

нов, ибо и в тексте и при устном общении они функционируют, как правило, в 2-3 своих словоформах, а остальные могут реализоваться лишь в принципе, теоретически.

5. Учет этого фактора в процессе коммуникации, при создании коммуникативно ориентированного учебника позволит резко снизить количество усваиваемого материала, вывести ряд устойчивых словосочетаний с терминами, реализовать их повсеместно в сравнении с обычной повторяемостью в реальных ситуациях общения, что, в итоге, приведет к лучшему усвоению материала, более свободному обращению с ним, умению активно участвовать и ориентироваться в процессе коммуникации на неродном языке.

СИТУАТИВНЫЙ СЛОВАРЬ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНИКА ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ

Р.В.Мадоян

Армянский ГПИ имени Хачатура Абовяна

1. Актуальность поиска способа выведения в словарь лексического материала коммуникативно ориентированного учебника объясняется тем, что наиболее часто используемые способы его подачи /тематический, потекстовой, алфавитный/ не обеспечивают в должной мере вербализацию ситуаций профессионального общения.

2. Системное представление лексики в учебнике, направленном на обучение профессиональному общению, должно включать в себя, на наш взгляд, следующие компоненты:

- идеографический словарь /ИС/ общей лексики учебника, отражающий семантические связи слов и позволяющий создавать, в итоге связный текст;
- терминологический словарь-дескриптор, отражающий системные связи и соотношения терминов данного подъязыка, используемых в учебнике;
- словарь, учитывающий наиболее стабильные и важные ассоциативные связи слов.

Очевидно при этом, что определяющим характер системы является ИС, а тезаурус и ассоциативный накладываются и дополняют его.

3. Базой отбора лексики такого ситуативного словаря, как отмечалось выше, служат тексты самого учебника, представляющие различные ситуации профессионального общения. Сам словарь при этом целесообразно помещать не в конце учебника, а в его начале, поскольку в этом случае текстовый материал служит примером развертывания ситуативных лексических групп в собственно ситуации - текст.

4. Необходимые ограничения, накладываемые на ввод дополнительного лексического материала в силу закона семантической непрерывности словаря и обусловленного представлением его как целостной системы, очевидно, следует разработать, исходя из степени информативности слова, его частоты и иных лексико-семантических параметров.

5. Справочный аппарат словаря составляют алфавитный список слов с соответствующей индексацией и карты-схемы ориентации в нем.

6. Многократная актуализация терминологической лексики, использование различных типов связей слов, возможность развертывания ситуативных групп в связный текст, способствуя эффективному усвоению лексики, в конечном итоге, заметно повышает и эффективность учебного процесса в целом.

ОТРАЖЕНИЕ СИСТЕМНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СЛОВА В УЧЕБНИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ

Э.П.Макеева

Рязанское ВВАИУ

1. Одна из важнейших проблем при составлении учебника заключается в корректном описании семантики входящих в него лексических единиц. Эффективное усвоение учащимися лексики учебника невозможно без семантизации слов.

2. В зависимости от целей и задач учебника все входящие в него лексические единицы целесообразно разделить на подлежащие активному и пассивному усвоению / "актив" и "пассив" /.

Если исходить из разрабатываемой в педагогической лингвистике модели значения слова, то следует признать, что для адекватной семантизации слова, предназначенного для продуктивного усвоения, помимо указания на лексическое понятие и

и сочетаемость лексической единицы, необходимо показать ее системные характеристики: синонимические, антонимические, паронимические, омонимические связи, экспрессивно-стилистическую окраску и др.

3. При отражении в учебнике синонимических, антонимических, паронимических и др. связей лексических единиц следует учитывать принадлежность слова, вступающего в рассматриваемое отношение с данным, к "активу" или "пассиву", а также последовательность введения лексических единиц в учебнике. При отражении этих связей в поурочном словаре следует указывать только те лексические единицы, изучение которых предшествует введению данного слова. В свободном словаре, завершающем учебник, указание на синонимы, антонимы, паронимы и омонимы данного слова может производиться без учета их принадлежности к "активу" или "пассиву".

С целью отражения последовательности "введения" слов в свободном словаре учебника после каждой лексической единицы может быть указан номер урока, в котором данное слово "вводится".

4. Для адекватной семантизации в учебнике слов, предназначенных для пассивного усвоения, необходимо и достаточно указание на обозначаемое словом лексическое понятие. Такое указание может производиться посредством приведения синонимов и антонимов слова, принадлежащих к "активу" и изученных ранее рассматриваемой лексической единицы.

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОБОБЩЕНИЯ В КОММУНИКАТИВНО-НАПРАВЛЕННОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

М.А.Мартынова

Московский автомобильно-дорожный институт

Вопрос об обобщениях неоднократно затрагивался в ряде работ ученых-методистов. Все авторы единодушны во мнении, что обобщение необходимо при обучении русскому языку как иностранному. В данном докладе рассматриваются проблемы, касающиеся обобщения в связи с изучением сложной грамматической системы русского языка.

Сегодняшний день методики определяется коммуникативно-

стью. Этим объясняется то, что речевая деятельность пронизывает построение всей системы обучения русскому языку как иностранному. Но это не снимает вопроса о грамматических значениях, которые существенны для выражения и понимания мысли, оформленной средствами языка. Необходимо психологически и дидактически обосновать усвоение грамматики, приемы превращения ее в действующее орудие общения. Целесообразность подачи теоретических сведений и их коммуникативно-адекватное употребление объясняется тем, что владение языком прямо пропорционально умениям и навыкам, выработанным при его изучении. Для этого нужно представить изучаемые явления в составе целостных языковых комплексов, соотносимых с ситуациями их функционирования в речи, в обобщенном и систематизированном виде. Такая система теоретических знаний в наибольшей степени соответствует их переводу в практические умения.

Сочетание большого объема материала и функциональной последовательности его преподавания с изучением системы языка помогают специальные этапы систематизирующего обобщения. На практике можно встретиться с различными его формами: это уроки-повторения, уроки-обобщения, сопроводительное обобщение, систематизирующие курсы грамматики и т.д.

Обобщению в большей степени подвергается материал, требующий осмысления. Особенности аналитико-синтетической деятельности взрослого контингента проявляются в ослаблении механической памяти, в связи с чем снижается способность к произвольному запоминанию, но совершенствуется память логическая, склонность к детальному анализу, сравнению, сопоставлению и обобщению. Этим объясняется оптимальное использование такого методического приема, как обобщение при обучении нерусских студентов русскому языку. Изучая новый язык, учащиеся опираются на способность к обобщению, сформированную на родном языке, и переносят умения и навыки на материал русской языковой системы.

Определяя обобщение в качестве методического приема, можно из многочисленных интерпретаций этой категории выделить этот прием как один из способов управления учебным процессом. Обобщение ставит своей целью помочь учащемуся ориентировать-

ся в сложной языковой системе русского языка, избежать мозаичности грамматических представлений. Оно дает возможность переходить от элементарных к более сложным понятиям.

На любом этапе обучения обобщение служит для создания большей прочности в усвоении языка, развивает познавательную активность учащихся, является стимулом самостоятельного поиска, дает возможность приобрести и совершенствовать определенные навыки и умения в систематизации своих знаний, сознательно подходя к осмыслению изученного материала.

ОПЫТ СОЗДАНИЯ КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ УЧЕБНИКОВ

А.А.Метса

Тартуский государственный университет

1. Одним из реальных путей повышения эффективности преподавания и усвоения русского языка в вузах республики является создание системы коммуникативно ориентированных учебных пособий, наиболее полно учитывающих

- цели обучения русскому языку /подготовить студентов к коммуникации в основных сферах общения/ ;
- специфику вуза /гуманитарный, негуманитарный, однопрофильный, многопрофильный/;
- специфику этапа преподавания /полностью управляемый, частично управляемый/;
- специфику контингента /коммуникативные потребности будущих специалистов, реальный уровень владения русским языком, мотивационная готовность студентов/;
- языковую ситуацию в республике /расширение функций русского языка в производственной и общественной деятельности людей, наличие определенных речевых зон по интенсивности взаимодействия эстонского и русского языков/.

2. Коллективный опыт создания коммуникативно ориентированных учебных пособий в республике получил свое начало с пособий "Язык...Ситуации...Общение" и "Поговорим, поспорим". Каждое новое пособие развило и совершенствовало идеи, заложенные в первых коммуникативно ориентированных пособиях.

3. При создании системы учебных пособий для обучения студентов - нефилологов в русскому языку учитывались следующие многоуровневые задачи:

- социальный заказ общества на формирование двуязычия у специалистов с высшим образованием. Отсюда следует, что методическая стратегия коммуниктивно ориентированных пособий должна быть **м о б л ь н о й**, построенной с учетом достижений советской лингводидактики;

- потребности разных профессиональных групп людей в речевом общении. Как показали наши исследования, они различны: различна номенклатура сфер общения и их диапазон, различно языковое и коммуниктивное содержание сфер. Отсюда следовало требование **д и ф ф е р е н ц и р о в а н н о с т и** стратегии, учета выявленных речевых потребностей при ее построении;

- потребности личности самого студента. Студент хочет быть активным соучастником учебной деятельности, испытывать удовлетворение от роста практических умений и навыков.

Отсюда вытекает, что стратегия обучения должна быть **м о т и в и р о в а н н о й**, **л и ч н о с т н о й**.

4. В процессе создания коммуниктивно ориентированных учебных пособий по русскому языку для вузов республики можно условно выделить следующие этапы:

I - подготовительный этап /1975-1980/

На этом этапе проводились конкретные исследования /исследования коммуниктивных потребностей разных профессиональных групп людей, сфер речевого общения, факторов мотивационной активности, реального уровня владения языком и трудностей учащихся-эстонцев в усвоении русского языка/. В результате исследований была создана концепция обучения, которая исходила из специфики будущей профессиональной деятельности студентов /три модели обучений/. Концепция легла в основу создания коммуниктивно ориентированных учебных пособий для студентов-нефилологов.

II - этап реализации /1980-1985/

На этом этапе была принята и реализована развернутая программа создания учебных пособий с учетом потребностей вузов республики. В реализации плана участвовали представители всех кафедр вузов республики.

Работа по созданию новых пособий велась параллельно с созданием всесоюзного типового учебника по русскому языку для нефилологов.

III-этап совершенствования /начиная с 1986 по настоящее время/

На этом этапе создаются учебные комплексы для разных групп специальностей, совершенствуются имеющиеся учебные пособия. Создаются дополнительные дидактические материалы к учебникам.

5. Систему новых пособий можно представить в следующих бинарных качественных характеристиках:
- | | |
|---|---|
| пособия, покрывающие потребности в общении в рамках нескольких сфер общения | пособия, покрывающие потребности в общении в рамках одной сферы общения |
| пособия, в которых в скрытой форме представлена грамматическая информация | пособия, включающие в себя явную грамматику; |
| пособия, построенные с учетом дифференциации видов чтения | пособия, включающие тексты в основном для одного-двух видов чтения; |
| пособия, ориентированные на самостоятельную коррективную и совершенствование речи | пособия, составленные для работы под руководством преподавателя; |
| пособия, построенные по циклической структуре | пособия, построенные по поурочной структуре. |

6. В ходе создания новых пособий формировались авторские коллективы, каждый из которых имеет свое лицо, свой методический почерк, свой творческий потенциал.

Создание коллективного опыта коммуникативно ориентированных пособий в республике способствовало:

- обсуждение проектов учебников на НМС по русскому языку;
- рецензирование и апробация отдельных циклов уроков с привлечением опытных авторов и студентов;
- оценка готовых рукописей новых учебников специалистами, представителями разных профессиональных групп.

Все это позволило накопить определенный опыт создания коммуникативно ориентированных учебников по русскому языку для студентов-нефилологов.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНИКА

А.А.Метса

Тартуский государственный университет

1. Коммуникативно ориентированные учебные пособия, созданные и создаваемые в нашей республике, можно разделить на две группы:

- учебники, обеспечивающие формирование коммуникативных умений в общих сферах коммуникации /социально-культурной, социально-бытовой, науки, общественной деятельности и др./;
- учебники и учебные пособия, готовящие студентов преимущественно к общению в профессионально-трудовой сфере.

2. Методический потенциал коммуникативно ориентированных учебников по русскому языку во многом зависит от того, в какой мере удается синтезировать в каждой конкретной модели учебника общее и специфическое, понимая под "общим" - совокупность принципов, обеспечивающих формирование коммуникативных умений в любой сфере, и под "специфическим" - необходимое для реализации коммуникативных потребностей данной профессиональной группы.

3. Исследования речевых потребностей и коммуникативного содержания профессионально-трудовой сферы врачей, позволили конкретизировать содержание и методическую стратегию учебного пособия "От студента к врачу" для обучения студентов-медиков профессиональному общению. В пособии прежде всего учитывался адресат, его коммуникативные потребности, а также условия и характер общения.

4. Структура коммуникативных потребностей врачей включает в себя:

- потребность в высоком уровне владения устной коммуникацией в профессионально-трудовой сфере;
- потребность в высоком уровне владения умениями аудирования в сфере профессионально-трудовой и общественно-политической;
- потребность в коммуникативном письме в профессионально-трудовой сфере;
- потребность в высоком уровне владения навыками поискового и изучающего чтения.

При этом преобладающим видом мотивации является социальная мотивация. Профессиональная деятельность врача реализуется в определенных речевых действиях.

5. Методическая стратегия учебного пособия "От студента к врачу" впитала в себя следующие общие черты ранее составленных нами коммуникативно ориентированных учебников:

- четкую структурную организацию учебного материала, которая позволяет целенаправленно развивать коммуникативную деятельность студента во всех ее разновидностях;
- соблюдение определенной иерархии в формировании коммуникативных умений;
- стимулирование у студента активного отношения к учебному материалу путем постановки конкретных целей с показом реальных результатов работы;
- мотивированность учебных действий студента с учебником;
- высокий эмоциональный тонус уроков в учебнике /текстов, заданий и т.д./ ;
- комплексное развитие всех видов речевой деятельности в рамках цикла уроков;
- близость модели обучения в учебнике к модели реального общения;
- создание в учебнике системы контрольных заданий для проверки коммуникативной компетенции.

6. Специфическое в учебном пособии вытекает из концепции обучения медиков русскому языку. Это определяет не только содержание учебника и формы учебной деятельности, но и виды итогового общения.

- Все циклы обеспечены коммуникативным минимумом, создающим студенту опору для подготовки к итоговой коммуникативной деятельности.

- Унифицирована методика подачи лексики. Продуктивная лексика вводится по семантическим группам в начале цикла, что облегчает ее активизацию.
- Вводится "сквозная" форма деятельности - составление-профессиограммы врача. Тем самым студент имеет возможность, "общаясь" с авторами текстов, видными учеными, критически оценить свою профессиональную пригодность и готовить себя к профессии врача.

- Совершенствование грамматической компетенции происходит в рамках тех тем, которые актуальны для профессионального общения врача /выражение совета, приказа, предупреждения, неопределенности, уверенности, количественные и качественные характеристики и др./. Грамматическая парадигматика дана в приложении к учебнику.

- **Формы** речевого общения на итоговых уроках дифференцированы: первый вариант - групповое профессиональное общение официального характера /симпозиум, конференция, пресс-конференция и др./; второй вариант - индивидуальное общение непринужденного характера /консультация, прием больных, вызов на дом/. Такая дифференциация позволяет практиковаться как в официальном, так и в неофициальном общении.

- Структура учебного пособия отличается сравнительно короткими циклами / 3 + 1 урок/, а также методической автономностью каждого урока в цикле.

7. Методический потенциал учебного пособия во многом зависит от учебных текстов. Условно можно выделить следующие подвиды текстов и их функции в формировании коммуникативных умений:

- **мотивационная функция** - выполняется небольшими текстами, вводящими в проблему. Они призваны показать привлекательность и значимость проблематики цикла;

- **информативная функция** - выполняется **стержневыми** текстами, своего рода "банками" новой информации по проблеме;

- **коммуникативная функция** - обеспечивается текстами, создающими потребность в общении;

- **эстетическая функция** - реализуется на текстах, содержащих сведения об известных врачах, их героических поступках и т.д.

- **побудительная функция** - обеспечивается короткими текстами, содержащими разные точки зрения на одну и ту же проблематику.

8. В методической стратегии пособия важное место занимает ролевой подход. Выступая в постоянных ролях, врач устанавливает и поддерживает контакты с носителями других ролей. Например, с пациентом, медсестрой, работниками регистратуры, коллегами по работе. Различия между ролями отражает де-

ление всех ситуаций на симметричные, когда общение происходит между равными по возрасту, полу, социальному положению, и несимметричные, когда указанные признаки отсутствуют. Все это определяет набор речевых действий и поведенческую позицию врача.

9. Реализация методического потенциала учебника предполагает соблюдение ряда условий. К ним относятся:

- оптимальный режим педагогического взаимодействия /демократический, доверительный/ преподавателя со студентами в процессе формирования коммуникативных умений;

- четкая интеграция аудиторной и внеаудиторной работы с учетом этапа учебного цикла;

- использование в учебном процессе надежных союзников при формировании коммуникативных умений /радио, телевидение, печать/;

- создание рабочих программ для студентов на весь период обучения для лучшего управления учебной деятельностью студентов по формированию коммуникативной компетенции в профессиональном общении.

О ВОЗМОЖНЫХ ПРИЧИНАХ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ

Я.А.Михк

Тартуский государственный университет

Устная и письменная коммуникация являются сложным процессом, в котором одним человеком формируется сообщение, а другой осмысливает для себя полученные сигналы. Затруднения в процессе коммуникации часто возникают из-за неадекватного применения или понимания языковых средств.

Коммуникативные умения быстро развиваются, если в процессе упражнения учащиеся ставят перед собой необходимость преодолевать трудности. Успешное решение коммуникативных задач зависит от мотивации к достижению цели, от опыта и от языковой сложности сообщения.

Последний фактор рассмотрим подробнее. Многочисленными исследованиями установлены разные причины затруднений в понимании текста. Прежде всего непонятными могут оказаться слова, которые в языке редко употребляются, длинные слова и на-

учные термины. Отвлеченные слова, как правило, понимаются с большим трудом, чем слова конкретные. Легко понимаются простые повествовательные предложения, союз "и" и др. простые конструкции. Затруднения вызывает причастные и деепричастные обороты, сложно-подчиненные предложения и т.д. При обучении неродному языку особое внимание следует уделять тем конструкциям, которые не совпадают с соответствующими конструкциями выражения мысли на родном языке /например, виды русского глагола для эстонских учащихся и система временных форм эстонского глагола для русских учащихся/.

Трудности, вызываемые подобными причинами, должны быть умеренными для учащихся. Но чтобы судить об этом, мы должны суммировать показатели трудности каждой конструкции в сообщении. В этих целях разработано много конкретных предписаний для разных европейских языков. М.С.Мацковским разработана соответствующая формула и для русского языка. Х.Тыэвере и Т. Рейксаар установили, что в учебниках немецкого языка для младших классов эстонских школ больше усложнений, чем в учебниках старших классов. Исследования по многим предметам показали, что учащиеся успевают лучше, если учебники написаны понятным языком. Поэтому важно, в частности, систематически выявлять причины затруднений эстонских школьников в процессе коммуникации на русском языке и построить соответствующую формулу прогноза. Подобные исследования позволяют не только оценивать доступность учебных текстов, но и систематизировать конкретные рекомендации по оптимизации уровня коммуникативных трудностей.

ПРИНЦИП ОТБОРА И ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА
В КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННОМ УЧЕБНИКЕ

Г.Н.Молоткова

Ленинградский политехнический институт
имени М.И.Калинина

Принципы отбора и организации языкового материала в коммуникативно ориентированном учебнике опираются, как нам представляется, на разрабатываемые современной методикой приемы проблемного, "развивающего" обучения, призванного активизи-

ровать мыслительную деятельность на изучаемом языке, переход от стадии активного владения неродным языком /умение понимать нестандартную речь и умение порождать речь/ к его творческому использованию.

Ориентация на постановку сложных разноаспектных задач в процессе обучения, обеспечивающих глубину усвоения предъявляемого языкового материала и выход в активное говорение, требует тщательного отбора языковых фактов и явлений и их системной организации в соответствии с принципами научности и новизны, подводя обучаемых к осмыслению и усвоению основных особенностей грамматической системы русского языка как неродного.

Реализация в учебнике принципа сознательности и активности предполагает поэтапное введение обобщающих сведений, допускающих систематическое и научное описание грамматического строя русского языка на функциональной основе. Расширение и углубление полученных ранее сведений об отдельных фактах и явлениях языка, их систематизация и обобщение способствуют более глубокому пониманию грамматических форм, постижению упорядоченной и обобщенной системы изучаемого языка.

Принцип научности и лингвистической обоснованности в отборе и подаче языкового материала предусматривает как систематизацию, обобщение, переосмысление уже имеющихся знаний, так и введение новых сведений с акцентом на подлежащих максимальной активизации на данном этапе обобщения грамматических структур.

Опора на дидактический принцип сознательности в организации специальных этапов систематизирующего обобщения, необходимого взрослым учащимся при накоплении новой информации, обеспечивает действие принципов обобщающей и упреждающей системности, направленных на активизацию самостоятельного поиска и творческого участия студентов в учебном процессе.

Ориентация на овладение различными языковыми средствами в их комплексном функционировании определяет целесообразность введения сведений о структуре простого, сложного и комбинированного словосочетания, об основных вариантах порядка слов в простых повествовательных предложениях, о возможнос-

лях и ограничениях определенных взаимосвязей в рамках языковой системы, способность оперирования которой, по признанию ведущих методистов, подводит к подлинной свободе общения.

Организация специальных этапов систематизирующего обобщения на усложняемой синтаксической основе словосочетания, предложения, сверхфразового единства и целого текста предполагает опору на систему оригинальных текстов различных жанров и стилей, подводит обучаемых к выявлению структурных особенностей связного текста, отличного от бессвязного набора предложений, различных видов повтора как ведущего средства межфразовой связи в системе текста.

Поисковые задания к оригинальным текстам помогают выявить несущие основную смысловую нагрузку словосочетания, предложения и сверхфразовые единства, обнаружить их трансформационные варианты в устной и письменной формах изложения, осмыслить текст и составить по аналогии собственное высказывание.

МЕТОДИКА ПОДАЧИ ПРИЧАСТНЫХ ФОРМ В НАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ

Е.А.Нелисов

Таллинский педагогический институт имени Вильде

1. Причастные формы являются одной из трудных тем русской грамматики. Изучение образования причастных форм в национальной аудитории идет обычно по этапам: действительные причастия настоящего времени и их суффиксы, действительные причастия прошедшего времени и их суффиксы, страдательные причастия настоящего времени и их суффиксы, страдательные причастия прошедшего времени и их суффиксы. От такого подхода подачи причастных форм в национальной аудитории необходимо отказаться. Только одновременная, комплексная подача всего материала дает, на наш взгляд, четкое и последовательное восприятие и понимание механизма образования и взаимодействия всех причастных форм. Прежде чем в национальной аудитории непосредственно приступить к объяснению материала, необходимо повторить две основы глагола, вид, переходность-непереходность, спряжение.

2. Механизм образования причастных форм дается нами в ви-

де двух таблиц: таблицы образования всех причастных форм и таблицы суффиксов причастий. По первой таблице устанавливается возможность/невозможность образования всех причастных форм /сравниваются знаки вида и переходности-непереходности, определяется общее количество возможных форм причастий и т.д./.

Вторая таблица помогает выбрать нужный суффикс причастия.

3. При такой подаче материала студентам национального отделения показывается, что в современном русском языке не каждый глагол обязательно должен иметь все причастные формы, что полный набор указанных форм у одного глагола скорее всего исключение /как, скажем, у глагола "читать", который до сих пор приводится в наших учебниках в качестве образца/, что возможны глаголы, имеющие только одну причастную форму.

4. После усвоения техники работы по таблицам необходим соответствующий тренаж, и здесь целесообразно привести в систему подбор глаголов для упражнений. Мы даем их в такой последовательности:

- глаголы, имеющие чередование показателя класса /суффикса/ в основе /все глаголы без суффикса "-ся" /: решить - решать, бросить - бросать, отметить - отмечать, погрузить - погружать, прочитав - прочитывать, оправдать - оправдывать, зацвести - зацветать, вырастить - выращивать и т.д. Нетрудно заметить, что данные видовые пары позволяют выработать у учащихся определенный навык различать похожие по звуковому оформлению, но разные по виду и переходности причастные формы;

- особого внимания требуют к себе глаголы с суффиксами "-сва-", "-ева-", "-ва-". Их целесообразно разбить на две группы:

а) вставать, голосовать, ночевать, танцевать, уставать, чувствовать и т.д. ;

б) забывать, накрывать, овладевать, открывать, подогревать, скрывать, успевать, устаревать и т.д.

Глаголы первой группы образуют причастия настоящего времени как действительного так и -реже - страдательного залога без указанных суффиксов. Глаголы же второй группы при образовании этих же причастных форм суффиксы сохраняют;

- парные глаголы движения: бежать - бегать, везти - возить, вести - водить, ехать - ездить, идти - ходить и т.д.

Характерная особенность парных глаголов движения - все они несовершенного вида, что отражается при образовании причастных форм;

- глаголы с суффиксами "-е-" и "-ну-", подавляющее большинство которых выражает "состояние", являются непереходными и не образуют видовых пар: болеть, гореть, кипеть, сидеть, светлеть, темнеть, чернеть и т.д.; влнуть, глхнуть, гаснуть, мерзнуть, слепнуть и т.д. Все эти глаголы не образуют, как правило, страдательных причастий настоящего и прошедшего времени;

- глаголы разных классов по виду и переходности / все без суффикса "-ся"/ : зависеть, ожидать, соревноваться, угнетать, промолвить, участвовать и т.д.;

- глаголы с суффиксом "-ся", которые желательны разбить на две группы:

а) соотносительные / суффикс "-ся" не меняет лексического значения/: лечить - лечиться, мыть - мыться, одевать - одеваться, хранить - храниться и т.д.;

б) несоотносительные /суффикс "-ся" меняет лексическое значение глагольных форм/: бить - биться, вертеть - вертеться, задержать - задержаться, оказать - оказаться и т.д.

Особую группу составляют глаголы, которые без суффикса "-ся" не употребляются: бороться, бояться, гордиться, надеяться, трудиться, улыбаться и т.д. Отдельные из них безличные: нездоровиться, смеркаться, случаться.

Однако, прежде чем вводить эти глаголы, необходимо дать учащимся правило: все глаголы, имеющие суффикс "-ся", в современном русском языке являются непереходными и страдательных причастий не образуют.

5. После овладения техникой образования причастных форм отрабатываются отдельные вопросы правописания. Очень полезной является работа "обратного" восстановления: по заданной форме причастия восстанавливаются форма инфинитива и остальные причастные формы.

Изучение образования форм причастий не самоцель /хотя и весьма важный аспект работы!/. Преподаватель всегда должен помнить, что овладение причастиями нельзя сводить только к упражнениям по их образованию и что при изучении данной фор-

мы глагола очень важна работа по развитию речи учащихся национальных аудиторий.

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННОМ УЧЕБНИКЕ

Е.В.Парра

Киевский институт инженеров гражданской авиации

При описании модели современного учебника русского языка основное внимание уделяется регламентации содержания учебника /экстралингвистического и собственно лингвистического/, а также обоснованию и описанию его представления в форме презентующих, тренировочных и контролирующих упражнений.

Объем и соотношение структурных компонентов учебника, как известно, зависят от целей и конкретных задач обучения. Способ описания языкового и речевого материала определяется возможностями современной практической лингвистики. Вместе с тем методическая интерпретация учебного материала: система и форма презентации, уровень обобщения /образцы, схемы, модели и др./, характер и полнота конструкций одновременно зависят от функций учебных пособий или их комплекса в учебном процессе.

В настоящее время в методике четко обозначилась тенденция перераспределения функций: преподаватель – учебник. Учебник наполняет конкретным /языковым, понятийным, речевым/ содержанием рамки требований программы, во многом предопределяет методику ввода основных предметных понятий /набор существенных характеристик, их обобщенность, способ получения, возможности наполнения, широта ассоциативных замен и пр./. Таким образом учебный комплекс в системе отбора, организации, предъявления учебного материала интериоризует, с большей или меньшей жесткостью, функцию управления учебным процессом. Ориентация на вид и форму обучения – самообучение, групповое, индивидуальное – проявляется, в первую очередь, в форме контроля и слабо соотносится со способом организации учебного материала, характером и формой заданий.

Анализ коммуникативно ориентированных учебников, полагающих общение средством формирования и развития речевых навыков, а следовательно, группу – субъектом и специфичным сред-

ством обучения, позволяет выделить основные виды заданий, предназначенные для собственно коммуникативной групповой работы. Это игровые или условно мотивированные задания /инсценировка интервью, пресс-конференция, решение социально речевой задачи /СРЗ/ в варьируемых условиях и т.п./ и задания естественно мотивированные /решение СРЗ в реальных условиях, организация диспутов, встреч, бесед, задания на практику в социальной перцепции, проблемный анализ текста и пр./. Такие задания обслуживают уровень речевой реализации и обычно не носят системного характера.

Грамматический раздел учебника в большинстве случаев выделяет эталонный речевой образец или готовую обобщенную модель, не вскрывая алгоритм их выведения, процесс и способы фиксации или наоборот реализации в конкретных элементах языка существенных признаков.

Нормативное оформление высказывания обеспечивается корректным употреблением языковых единиц всех уровней системы языка и предполагает усвоение алгоритма операций, осознанных, обобщенных и освоенных на доречевом этапе. В это же время данные психологопедагогических исследований обосновали преимущество усвоения, основанного на самостоятельном определении существенных и достаточных ориентиров деятельности /П.Я.Гальперин, 1965/.

Подобная эвристическая познавательная деятельность оптимальным образом реализуется в коллективных и групповых формах организации обучения. Осуществление делового общения членов группы в ходе когнитивной деятельности позволяет последовательно проводить в жизнь принцип коммуникативной направленности обучения с учетом различных аспектов учебной работы, распространить данный принцип на формы выполнения так называемых подготовительных или условно-речевых упражнений.

Учебная познавательная деятельность, организуемая в форме делового общения, как специфический вид деятельности способствует оптимизации изучения иностранного языка. Эффективность ее организации во многом зависит от обеспечения вспомогательными учебными материалами, позволяющими целенаправленно формировать заданную последовательность действий уча-

щихся по осмыслению и обобщению языковых явлений, существенных для выработки речевых навыков и умений, обладающих способностью к переносу.

Учебный материал должен быть методически организован и предъявлен таким образом, чтобы сам способ организации обеспечивал ориентировку в нем учащегося по третьему типу /термин П.Я.Гальперина/. Это в свою очередь предполагает:

I) компрессию учебного материала, достигаемую за счет его насыщения изучаемыми явлениями;

II) подачу материала в жестко регламентированных условиях проявления изучаемого явления с последующим снятием ограничений, фиксирующих заданные условия;

Принцип регламентации условий выдерживается также в случае ввода ограничений /лингвистических и экстралингвистических/, связывающих многозначность интерпретации.

Соблюдение данных принципов направлено на:

- создание оптимальных условий для наблюдения функционирования изучаемых явлений, выделения их существенных характеристик;

- выявление связи существенных характеристик данного языкового явления и условий его функционирования в тексте;

III) составление ориентировочной основы учебно-познавательной деятельности как:

- принципиальной структурной схемы исследовательской деятельности учащихся;

- алгоритма конкретных действий с материалом;

- опоры для осуществляемой учащимися классификации исследуемых явлений;

- опоры при переходе от познавательной деятельности к собственно речевой деятельности, т.е. к использованию результатов осознания языковых явлений при продуцировании речи.

При организации делового общения особое значение приобретает характер инструкций. Само построение указания по выполнению задания должны предусматривать выбор определенной стратегии общения и ее формальной структуры, способствовать развитию отношений ответственной зависимости как необходимо-го условия решения задачи.

СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЯХ ПО ОБУЧЕНИЮ
СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ СЛУШАНИЮ И
ЗАПИСИ ЛЕКЦИЙ

Н.С.Полякова

Ленинградский политехнический институт им. М.И.Калинина

Представляется очевидным, что студентов-иностранцев, приступающих к занятиям на основных факультетах, необходимо обучать слушанию и записи лекторской речи. Структурная организация учебного материала в пособиях по обучению слушанию и записи лекций требует четкого определения. Предлагаемая с этой целью для учебно-методических пособий "Модель обучения студентов-иностранцев I курса слушанию и конспектированию" сочетает в себе принципы обучения двум видам речевой деятельности - слушанию и письму .

Цель создания модели: 1. Помочь преподавателю при формировании у студентов-иностранцев навыков и умений в области аудирования и конспектирования. 2. Послужить основой при создании методических разработок и учебных пособий. Исходя из этого ставятся конкретные задачи и предлагается необходимый материал для их решения / предметное наполнение может быть избирательным/.

Структура модели включает в себя общие и поэтапные задачи обучения слушанию и записи лекций с указанием качественных и количественных показателей /понимание аудиотекста в % извлеченной информации, степень свернутости текста/.

Общие задачи обучения сформулированы таким образом:

1. Научить студента понимать на слух тексты, близкие по содержанию и языку к текстам лекций по ведущим дисциплинам I курса, прочитанных в среднем темпе до 250 слогов/мин. и содержащим новую лексику в количестве I - 2%.

2. Научить студента воспроизводить указанные выше аудиотексты в письменной форме /в виде плана разных типов; в виде конспекта/.

Так как каждому виду речевой деятельности присущ определенный "набор" действий, определены также поэтапные задачи, связанные с формированием умений и навыков. На I курсе выде-

лено 6 этапов, которые включают 8 календарных месяцев.

Для выполнения поставленных задач в модели выделен учебный материал - это неадаптированные аудиотексты с различными типами монолога, в основу которых положены тексты из учебников и учебных пособий по общеобразовательным дисциплинам /физика, химия, математика/.

Исходя из поэтапных требований в модели учитывается объем аудиотекстов - 1-2,5 машинописных страниц; количество неизученных лексических единиц, не мешающих пониманию основного содержания текста /в процентах от общего количества слов текста - 1-3% /; количество избыточной информации - 10-25% в начале и конце абзацев.

В зависимости от этапа обучения рекомендуется темп предъявления - 200-250 слогов/мин., время звучания и количество предъявлений аудиотекста. Предлагаются виды коммуникативных заданий, отражающие рост поэтапных требований и формы контроля. Задания составлены с учетом содержательных, лексико-грамматических и синтаксических особенностей различных типов монолога, а также композиционно-смысловой структуры письменного текста. Форма контроля соответствует этапу обучения.

При определении качественных и количественных параметров стартового и промежуточного уровней /I курс/ мы исходили из показателей существующих программ и методических рекомендаций к ним.

За исходный /стартовый/ уровень в известном приближении принимается уровень, соответствующий конечным требованиям программы по русскому языку для подготовительных факультетов.

Использование предлагаемой "Модели обучения студентов-иностранцев слушанию и конспектированию" в качестве опоры при создании учебно-методических пособий способствует взаимосвязанному обучению двум видам речевой деятельности /слушание и письмо/ и является одним из средств интенсификации процесса обучения иностранных специалистов.

ОРГАНИЗАЦИЯ МАТЕРИАЛА В УЧЕБНОМ ПОСОБИИ ПО СТИЛИСТИКЕ
РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ТЕХНИКОВ

Т.А.Потапенко

Ленинградский политехнический институт им. М.И.Калинина

Студенты-техники в Советском Союзе составляют большинство среди всех иностранных учащихся, поэтому улучшение методов и средств их обучения русскому языку особенно необходимо. Повышению качества обучения служит спецкурс стилистики, который наряду со спецкурсами методики перевода преподается студентам-иностранцам старших курсов. С целью учебно-методического обеспечения этого спецкурса нами была составлена программа, а затем опубликованы два пособия. Оба составлены на одних и тех же принципах и материале, но поскольку пособие, изданное как междузоровское в Саранске, значительно полнее, то именно о нем и пойдет речь.

Во время написания пособия существовали учебники по систематическому курсу стилистики русского языка исключительно для филологов, русских и иностранных. В настоящее время центральными издательствами опубликованы два учебных пособия по стилистике, предназначенные для нефилологов.

Целью нашего спецкурса, а следовательно, и пособия, было, в первую очередь, совершенствовать умения и навыки студентов во владении русской речью. Необходимо было поэтому не только правильно отобрать языковой и речевой материал, но и подчинить саму структуру пособия принципу активной коммуникации. В связи с этим мы выбрали теоретической основой функциональную стилистику, в которой особенности использования языковых средств рассматриваются в зависимости от функциональных стилей. На функциональной стилистике построены большинство учебников для иностранцев, на грамматической — только те, где автором или соавтором является Д.И.Розенталь. Не что иное, как функциональная стилистика позволяет обобщить и систематизировать сведения о языке, уже накопленные студентами к четвертому курсу, именно она позволяет активизировать и развивать их умения в определенно очерченных рамках функциональных стилей, соответствующих основным сферам деятельности иностранных учащихся: учебно-профессиональной /научный, дело-

вой стили/, общественно-политической /публицистический, деловой/, бытовой /разговорный/, социально-культурной /язык художественной литературы/.

Изучение стилистики требует некоторых теоретических знаний из области использования русского языка и его выразительных возможностей, потому что благодаря этим знаниям и на их основе критическому осмыслению своего языкового опыта учащиеся не только в ограниченное время смогут достичь более высокого уровня владения русским языком, но и увидят перспективу его изучения. Однако над теоретической частью учебного материала преобладает практическая в связи с тем, что главное внимание в аудиторной и самостоятельной работе студентов должно быть отдано совершенствованию навыков и приобретению новых умений.

Как же сочетать теоретическое и практическое в пособии? Существуют три вида подачи учебного материала по стилистике. Первый: теоретический материал излагается в одной книге, практический - в другой, дополняющей первую. В этом случае повторяется классический способ написания вузовских учебных пособий. Он для нас неприемлем, так как предполагает больший по объему, преимущественно лекционный курс; кроме того, здесь обычно происходит нежелательный разрыв во времени между изучением теории и практикой; и, наконец, несколько пособий менее удобны в пользовании. Второй: теоретические сведения представляют подробно, когда за каждой кратко объясненной в отдельном параграфе стилистической особенностью следует практическое задание для ее усвоения. Это также классический способ, но уже способ создания школьного учебника. Для достижения наших целей такой путь тоже не представляется нам наиболее удачным, так как он рассчитан на чисто практический курс стилистики, затрудняет показ взаимообусловленности внеязыковых и языковых особенностей каждого стиля, взаимосвязи отдельных внутрестилевых языковых признаков, общих и отличительных признаков разных стилей, то есть затрудняет понимание системы языка, снижая логический компонент в обучении. Студенты-техники к четвертому курсу вполне готовы воспринимать лекции по русскому языку, поэтому мы построили спецкурс как лекционно-практический и в организации материала

выбрали третий вариант.

Теоретический и практический материал объединен в одной книге. Пособие состоит из пяти глав:

1. Стилистика как раздел науки о языке. Стилистические ресурсы русского языка.
2. Научный стиль речи.
3. Деловой стиль речи.
4. Публицистический стиль речи.
5. Разговорно-бытовой стиль речи.

Каждая глава начинается теоретическими сведениями, количественно примерно соответствующими двухчасовой лекции, затем даются вопросы для повторения, за ними следуют практические задания, рассчитанные на несколько аудиторных занятий и предполагающие использование дополнительного материала, не вошедшего в издание из-за ограничений по объему и вследствие своего переменного характера. В конце пособия приводятся ключи и даны три приложения с языковыми единицами для обучения письменным жанрам научной речи и деловой переписки. Самая большая глава, посвященная научному стилю, разбита на три темы, включающие теоретические сведения и практические задания: 1. Внеязыковые и языковые особенности научного стиля. 2. Научно-информационный подстиль. 3. Устная научная речь. Стили изучаются по однотипной схеме: 1. Сфера и условия функционирования. 2. Конструктивные /внеязыковые/ особенности. 3. Языковые особенности: а/ лексические и словообразовательные, б/ морфологические, в/ синтаксические. При необходимости рассматриваются также специфические особенности, например, фонетические у разговорного стиля и устной научной речи. Пособие было закончено и рекомендовано к печати весной 1982 г., а к лету того же года был выпущен учебник по стилистике для студентов-журналистов, в котором мы нашли подтверждение правильности своего методического решения, ибо авторы его пошли тем же путем.

В заключение хочется сказать, что по рассмотренному выше пособию занимаются студенты-иностранцы нескольких технических вузов РСФСР; в Ленинградском политехническом институте оно используется также в преподавании курса "Культура речи" русским студентам, готовящимся к работе в качестве пре-

подавателей техникумов и ПТУ, и практического курса русского языка студентам из союзных республик, окончивших национальные школы.

ОРГАНИЗАЦИЯ СИНТАКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА С УЧЕТОМ ПРИНЦИПА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ
ЯЗЫКУ КАК СПЕЦИАЛЬНОСТИ

И.А.Рабчинская

Белорусский государственный университет им. В.И.Ленина

Преподавание русского языка в условиях двуязычия определяет становление особых направлений в лингвометодике, обусловленных специфическими целями, задачами и адресатом обучения. В обучении неродному русскому языку как специальности принято выделять несколько основных компонентов, в комплексе обеспечивающих подготовку будущих преподавателей русского языка: а/ фундаментальные филологические знания, б) свободную речевую деятельность на изучаемом языке, в/ профессиональные, педагогические навыки и умения, г/ общеобразовательные задачи. Роль теоретических дисциплин в системе подготовки филолога-русиста может быть определена предельно просто — это один из компонентов обучения неродному языку, обеспечивающих высшее филологическое образование и профессиональную подготовку обучаемого.

Одна из особенностей теоретической подготовки филологов-русистов в условиях двуязычия связана с тем, что с каждым годом усложняется система научных знаний о языке. Для современного языковедения характерен многоаспектный подход к языковым явлениям, анализ фактов с учетом разных характеристик — со стороны структуры, семантики, функции. Перечисленные аспекты чрезвычайно плодотворно разрабатываются и в синтаксисе, в результате чего предложение рассматривается как синтаксическая единица, имеющая по меньшей мере три организации — формальную, семантическую и коммуникативную. За каждым из таких аспектов стоит своя концепция, и хотя эти концепции не противоречат, а дополняют одна другую, тем не менее "разные стороны устройства предложения относительно автономны" /1/. Современное состояние синтаксической науки сделало фактом /хотя и не об-

щепризнаным! / автономность разных устройств предложения, что нашло отражение в учебной литературе для высшей школы.

Однако возникает ряд проблем лингвометодического характера, связанных с организацией синтаксического материала в ориентированном теоретическом курсе и учебниках к этому курсу. Теоретический материал, сохраняя свою системность и соответствие современному состоянию синтаксической науки, должен быть адекватным целям, задачам и адресату обучения. При организации синтаксического материала возникает проблема выбора целеустановки: организация материала с установкой на изолированное описание различных устройств предложения или с установкой на их соотношение и взаимодействие? На наш взгляд, плодотворным является осознание обучаемым соотношения и взаимодействия различных сторон устройства предложения – формальной, семантической, коммуникативной. Такая целеустановка обеспечивает не только осознанное овладение языковым фактом, но и реализацию объяснительных возможностей каждой из сторон устройства предложения – этим одновременно обеспечивается и профессиональная направленность обучения. В плане объяснительных возможностей также представляется методически целесообразной интерпретация устройств предложения в их тесном взаимодействии.

Можно привести ряд синтаксических фактов, имеющих место в формальной организации предложения, которые, однако, не могут быть осмыслены и объяснены "изнутри", без привлечения семантического и коммуникативного анализа конструкций. Если исходить из того, что будущая профессиональная деятельность обучаемого в качестве школьного учителя тесно связана с коммуникативно ориентированной организацией учебного материала, то как научить студента видеть "подводные камни" в объекте анализа, если не заложить /теоретически и практически/ в его языковом сознании идею о взаимодействии /симметричном и асимметричном/ разных сторон устройства предложения? Такие факты обнаруживаются, если обратиться к проявлениям асимметрии различных организаций предложения. В случае симметрии автономное рассмотрение устройств предложения не имеет негативных методических последствий /хотя это не является аргументом в пользу подобного подхода к подаче синтаксического

материала/. Негативные последствия в полной мере обнаруживают себя, если имеет место асимметрия названных организаций предложения.

Одним из таких синтаксических фактов является представление и форма выражения семантического субъекта. Сложившаяся традиция "членов предложения" порождает многочисленные факты асимметрии при анализе конструкций с замещенной и незамещенной позицией субъекта. И если сложившаяся традиция не позволяет пока привести к единому знаменателю синтаксические интерпретации семантического субъекта, то настоятельной потребностью ориентированного курса является осмысление фактов асимметрии формального и семантического наполнения этой категории. Автономный же анализ различных устройств предложения затрудняет осмысление природы субъектной номинации в конструкциях с субъектом-детерминантом /Мне грустно/, с субъектом в номинализованных конструкциях /шум ветра, приезд отца/, с субъектом при объектном инфинитиве /Я просил его приехать/ и т.д.

Факт асимметрии находит отражение и в явлении однородности так называемых "разнофункциональных" членов предложения. Видимо, недостаточно априори зафиксировать это явление в конструкциях типа: Когда, кому и какой задали вопрос? Объяснение этого факта кроется в поликоммуникативности приведенной монопредикативной конструкции: Когда задали вопрос? Кому задали вопрос? Какой задали вопрос? Факт, нашедший отражение в формальной однородности, можно осмыслить только с привлечением коммуникативного анализа конструкции.

Анализ лишь некоторых синтаксических явлений, не поддающихся осмыслению "изнутри", позволяет сделать вывод о том, что автономность различных устройств предложения, являясь фактом современной теории, открывает различные возможности для организации синтаксического материала в учебном курсе. Целеустановка на соотношение и взаимодействие этих устройств и в особенности в случае их асимметрии, в большей степени отвечает лингвометодическим целям теоретической подготовки филологов-русистов.

Поскольку объяснительные возможности различных устройств предложения позволяют осмыслить синтаксический факт в целом,

то при решении проблемы организации синтаксического материала приоритет, видимо, должен принадлежать тем сторонам взаимодействия различных устройств предложения, которые обладают наибольшей объяснительной силой в решении проблемных ситуаций, относительно предсказуемых профессиональной направленностью обучения будущих школьных учителей. Известно, что коммуникативный подход в обучении русскому языку как неродному предполагает сочетание сознательного пути усвоения материала с имитативным. Один из принципов коммуникативного подхода требует от учебного процесса естественности в создании ситуации, максимального приближения условий тренировки к условиям будущей профессиональной деятельности. Представляется, что для реализации этого принципа в теоретическом курсе синтаксиса надёжной основой может стать взаимосвязанное описание различных устройств предложения.

Литература:

1. Современный русский язык. /Под ред. В.А.Белашапковой/. М.: 1981.

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД СОЗДАНИЕМ КОММУНИКАТИВНО-ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО УЧЕБНИКА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В.В.Ревецкий

Белорусский государственный университет им. В.И.Ленина

Мысль о том, что ведущей, доминирующей идеей современного процесса обучения вообще и коммуникативно-индивидуализированного обучения в частности является концептуальная методическая установка, направленная на формирование у иностранных учащихся коммуникативной компетенции на русском языке, в настоящее время считается аксиоматичной, поскольку признается практически всеми исследователями. Между тем анализ научно-методической литературы со всей очевидностью свидетельствует о том, что далеко не все исследователи принимают во внимание тот факт, что подобная формулировка целей обучения вследствие своей чрезмерной обобщенности приемлема лишь в тех случаях, когда речь идет о решении широкого круга общетеоретических и общепрактических задач обучения,

таких, например, как определение содержательной направленности современного процесса обучения русскому языку как иностранному, установление перечня основных средств передачи знаний, умений и навыков иностранным учащимся, выработка некоторых наиболее общих методических приемов и способов обучения и т.п.

Что же касается реализации конкретно-методических задач обучения, которые в первую очередь должны быть отражены в программных материалах, и в том числе в коммуникативных учебниках, то с этих позиций в силу целого ряда объективных причин исходную формулировку целей обучения едва ли можно считать приемлемой.

Во-первых, если под коммуникативной компетенцией обучаемого понимается его умение хорошо говорить, слушать, читать и писать по-русски, то что в данном случае значит "хорошо говорить, слушать, читать и писать", насколько оно, это "хорошо", конкретно и мобилизующе, насколько оно согласуется со всеми концептуальными установками коммуникативно-индивидуализированного обучения - это не определено /В.К.Журавлев/.

Во-вторых, если учащиеся обучаются иностранному языку /и в том числе русскому как иностранному/, то формируемая при этом коммуникативная компетенция будет в огромной степени зависеть от того, например, в каких условиях они обучаются, каковы сроки обучения, каков контингент обучающихся и т.д.

Разумеется, перечисленные выше факторы в определенной степени влияют на уровень сформированности коммуникативной компетенции. В то же время мы вовсе не склонны преувеличивать их роль, ибо, во-первых, известны такие методики обучения иностранным языкам, которые позволяют в кратчайшие сроки и в условиях отсутствия языковой среды достичь весьма значительных результатов в овладении иностранным языком; а во-вторых, перечисленные выше факторы, играя определенную, порой весьма существенную роль в решении проблемы определения уровней коммуникативной компетенции, вместе с тем оставляют практически нерешенной другую не менее важную проблему - проблему наполнения этих уровней конкретным коммуникативно-содержательным материалом. Вот почему в качестве

основных, доминирующих факторов, в решающей степени влияющих на уровень и характер формируемой в процессе обучения коммуникативной компетенции, выступают не только и не столько условия и сроки обучения, сколько такие факторы, как 1) коммуникативные потребности обучаемых, 2) их познавательные интересы, 3) их личностно-типологические особенности и индивидуально-психологические возможности. Причем особую значимость и актуальность перечисленные факторы приобретают в условиях получившей в последнее время широкое распространение коммуникативно-индивидуализированной концепции обучения, поскольку в этом случае их учет и использование не только уместно, но и оправдано.

Что же касается конкретной реализации проблемы учета коммуникативных потребностей, познавательных интересов, личностно-типологических особенностей и индивидуально-психологических возможностей иностранных учащихся в процессе работы над созданием коммуникативно-индивидуализированного учебника, то здесь необходимо учитывать следующее.

Сначала, как нам кажется, следует установить достаточно полный перечень личностно-типологических особенностей того или иного контингента обучаемых, в иерархической последовательности определить перечень их коммуникативно-познавательных интересов и потребностей и на их основе, хотя бы в общих чертах, ограничить конечный продукт будущей учебной коммуникативно-познавательной деятельности в рамках предложенного коммуникативно-индивидуализированного обучения. Иначе говоря, основной целью данного этапа является не что иное, как установление качественных и количественных показателей конечного уровня владения коммуникативной компетенции. В качестве текущих задач настоящего этапа подготовительной работы можно выделить: 1) установление совокупности знаний, умений и навыков, необходимых и в то же время достаточных для осуществления речевой деятельности на русском языке обучаемыми в пределах предложенной программы обучения; 2) установление сфер применения русского языка иностранными обучаемыми; 3) выявление предполагаемых видов коммуникативной деятельности; 4) установление тем общения; 5) определение примерного перечня ситуаций общения; 6) определение структуры предполагаемо-

го речевого поведения обучаемых; 7) выявление набора речевых операций и действий, реализующих коммуникативные ситуации, а также перечня языковых и речевых средств, наполняющих данные коммуникативные ситуации.

По вполне понятным причинам круг тем и ситуаций общения, набор речевых операций и действий, реализующих отобранные коммуникативные ситуации, а также перечень языковых и речевых средств, наполняющих их, может быть непомерно велик как с точки зрения продолжительности обучения, так и с позиции реальной возможности изучения и усвоения данных учебных материалов иностранными обучаемыми. Вот почему основной методической задачей второго этапа подготовительной работы является, с одной стороны, выявление реальных индивидуально-психологических возможностей иностранных учащихся применительно к овладению ими коммуникативной деятельностью на изучаемом языке; а с другой стороны, определение возможного предела усвоения ими отбираемого учебного материала, т.е. того объема коммуникативно-содержательной информации, который может активно усвоить каждый обучаемый, работающий по программе коммуникативно-индивидуализированного обучения.

Центральной методической задачей третьего этапа подготовительной работы является соотнесение всех тех практических результатов, которые были получены в процессе реализации двух предыдущих этапов с целью исключения лишних коммуникативно-содержательных учебных материалов, окончательного установления конечного продукта будущей учебной коммуникативно-познавательной деятельности иностранных учащихся в рамках избранного коммуникативно-индивидуализированного обучения, а также с целью окончательного установления всех качественных и количественных характеристик конечного уровня коммуникативной компетенции.

В рамках четвертого этапа подготовительной работы представляется целесообразным решить две методические задачи: 1) установить все промежуточные уровни коммуникативной компетенции, а также их качественные и количественные характеристики и 2) распределить отобранные ранее учебные материалы по циклам и этапам обучения, каждый из которых представ-

ляет собой относительно самостоятельный, законченный период учебного процесса, имеющий определенную коммуникативную цель, а следовательно, и определенное коммуникативное содержание, необходимое и в то же время достаточное для её реализации.

В качестве основных методических задач пятого этапа подготовительной работы над коммуникативно-индивидуализированным учебником выступают: 1/ поурочное распределение учебных материалов, 2/ постановка промежуточных /поурочных/ целей и задач обучения.

При реализации первой методической задачи важно, чтобы конкретный текущий коммуникативно-значимый материал отбирался главным образом исходя из текущих коммуникативных потребностей иностранных учащихся, а текущий конкретно-содержательный материал был бы выявлен в соответствии с их текущими познавательными интересами и запросами.

Что же касается решения второй методической задачи, то здесь необходимо следить за тем, чтобы промежуточные цели обучения, с одной стороны, не были бы чрезмерно обобщенными и расплывчатыми; а с другой стороны, не только бы соответствовали текущим коммуникативно-познавательным интересам и потребностям обучаемых, но и учитывали бы их реальные индивидуально-психологические возможности в отношении овладения ими теми или иными избранными учебными материалами.

Наконец, центральной методической задачей шестого заключительного этапа подготовительной работы над созданием коммуникативно-индивидуализированного учебника является выработка стратегий и тактик презентации, закрепления и активизации отобранных языковых и речевых единиц обучения.

В рамках принятой нами коммуникативно-индивидуализированной концепции обучения специфика данного этапа состоит в том, что при выработке подобных стратегий и тактик, с одной стороны, учитываются практически все индивидуально-национальные особенности овладения каждым из обучаемых коммуникативной деятельностью на иностранном языке, что достигается на практике обычно при помощи различного рода экспериментов, опросов, анкетирования и личных наблюдений преподавателя; а с другой стороны, используются различные подходы к презентации, к закреплению и активизации учебных материалов исходя

из индивидуально-внутренних особенностей овладения вторым языком каждым учащимся.

КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ НА РУССКОМ
ЯЗЫКЕ

М.Г.Ройтли

Тартуский государственный университет

1. Коммуникативно ориентированное обучение студентов-нефилологов русскому языку направлено на подготовку будущих специалистов с высшим образованием к межличностному общению в основных сферах коммуникации.

2. Коммуникативная направленность учебного процесса на экономическом факультете предполагает создание учебного пособия по формированию навыков и умений профессионального общения, составленного с учетом речевых потребностей данного контингента.

3. В основе составления учебных пособий по русскому языку для студентов различных специальностей лежат исследования в области сфер речевого общения, проводимые на кафедре методики русского языка ТГУ.

4. Исследования сферы речевых потребностей экономистов позволили выделить наиболее актуальные ситуации профессионального общения, которые инсценируются нами на итоговых занятиях цикла уроков.

5. Эффективность проведения ролевых и деловых игр на итоговом уроке зависит от ряда условий:

- от общей целевой установки;
- от композиции урока;
- от наличия у студентов дополнительной информации по теме;

теме;

- от самостоятельной подготовки студентов к занятию.

6. Использование тематически адекватных учебных материалов /новой информации/ стимулирует речевое общение студентов на итоговом занятии, создает у студентов положительную мотивацию.

Такая система организации работ дает возможность совер-

шенствовать речевые навыки и умения студентов-нефилологов, а также стимулирует развитие спонтанной речи.

7. В докладе будет описана структура и организация итогового урока по одному из циклов создаваемого учебника "Товар и дефицит".

О РЕЧЕВЫХ ПАРАМЕТРАХ УЧЕБНОГО ТЕКСТА

О.Н.Семенова

Таллинский политехнический институт

Определение места и роли текста в учебном пособии предполагает уточнение ряда параметров и категорий текста, в частности, его методического статуса и его специфики как единства речевой и референциальной моделей.

Так, повышение методической значимости текста при функционально-коммуникативной направленности обучения требует уточнения его характеристик как основной единицы обучения и одной из учебных единиц при множественности и динамике последних, отражающей комплексность обучения и его многоаспектность.

При реализации текста как единицы обучения представляется целесообразным учитывать, что в качестве речевой модели текст характеризуется совокупностью двух единств. Во-первых, он реализуется как единство определенного речевого стиля /при работе над художественными текстами дело осложняется способностью художественного текста интегрировать различные функциональные речевые стили/, во-вторых, текст выступает как единство повествовательной структуры, совокупность различных форм и типов речи.

При анализе учебного текста как повествовательной структуры выдвигается задача обучения языковому оформлению монологической и диалогической форм русской речи и языковым характеристикам различных её типов. В этой связи, в зависимости от типа речевого высказывания, обычно выделяют повествование, описание и рассуждение, каждое из которых обладает специфическим набором языковых средств выражения.

Следует однако отметить, что повествование в узком смысле слова, описание и рассуждение, как представляется, явля-

ются динамической и статической моделям повествования в широком смысле - т.е. речевой структуры, не включающей прямой речи. Поскольку, если в первом случае - собственно повествования - речь идет о последовательно сменяющейся цепи действий, поступков, явлений, фактов, предметов, то во втором и третьем случаях - описании /определении признаков и качеств, свойств и состояния частей предмета и их назначение/ и рассуждении /рассмотрение возможных точек зрения на предмет, сопоставление фактов, обоснование одной из точек зрения, умозаключение/ подвергается рассмотрению одно из событий, явлений или один из фактов.

В методическом аспекте существенна дифференциация между различными типами речи: повествованием в широком смысле и прямой речью; динамической и статической моделями повествования /рассказ - с одной стороны, описание или рассуждение - с другой/; и в рамках статической модели повествования - между описанием и рассуждением, поскольку за этими типами речевых высказываний стоят различные логические отношения, обуславливающие характер языкового оформления текста. При этом методическая значимость того или иного типа речи текста определяется характером его функционального стиля и жанром учебного текста как сообщения.

Для референциальной модели текста как единицы обучения существенно то, что текст является не источником единой информации, а выступает совокупностью различных типов информации: тематической и аналитически обобщающей.

Наличие или преобладание того или иного типа информации зависит от коммуникативной цели текста. Извлечение разного типа информации и её распределение и организация в воспроизводимом тексте зависит от коммуникативной задачи воспринимающего текст.

Вышесказанное диктует необходимость при подаче текстов в коммуникативно нацеленные учебные пособия четко определять и дифференцировать как различные способы интерпретации текстов /дискретный и связный/, так и разные её формы /аннотация, резюме и т.д./, с их специфическим, опирающимся на определенный тип информации, набором, соотношением и функциональной значимостью структурных элементов, придерживаясь

при этом определенной последовательности обучения этим формам интерпретации текста.

Отсюда вытекает также необходимость при презентации различных форм интерпретации текста соотносить их с разными видами чтения и характером речевых средств, обусловленных речевой и референциальной моделями данного текста. Учитывая сложность речевой и референциальной моделей текста, при его презентации существенно выделять структуры, выявляющие различные типы и формы речи, способствующие переключению с одного вида речевой деятельности на другой.

При анализе и презентации речевых средств учебного текста, представляется целесообразным, во-первых, выделять в нем речевые средства, привязанные к данному тексту, разграничивая речевые средства, необходимые для его понимания /пассивные/, и средства, обеспечивающие воспроизведение и продуцирование текста на основе извлечения информации различного типа /активные/.

Последнее предполагает учет мобильности опорной лексики и конструкций, обусловленной как коммуникативной установкой самого текста, так и коммуникативным заданием интерпретирующего текст.

Во-вторых, целесообразно выделять в учебном тексте сквозные текстообразующие средства, ориентированные на определенный тип информации любого текста и соотношенные со спецификой его функционального речевого стиля и с жанром.

ВИДЫ И СТРУКТУРА КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ УЧЕБНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Н.В.Сепп

Таллинский педагогический институт

В свете требований сегодняшнего дня к владению молодежью национальных республик русским языком как средством межнационального общения представляется перспективным создание ряда "функционально окрашенных" пособий по русскому языку, на базе которых могли бы развиваться речевые умения нерусских учащихся в различных сферах русскоязычного общения:

1. Учебное пособие, целью которого является развитие речевых умений на основе текстов публицистического и научно-популярного характера. Система работы направлена на развитие преимущественно монологической речи и основана на взаимосвязанном обучении всем видам речевой деятельности /ВРД/. Взаимосвязь ВРД отражается в решении коммуникативных задач, структура и содержание которых разработаны межкафедральной проблемной группой отделений русского языка института /1; 2; 3 и др./.

2. Учебное пособие, целью которого является развитие речевых умений на основе художественных текстов. Система работы направлена на развитие преимущественно рецептивных ВРД в монологических формах /устные и письменные высказывания учеников как результат/контроль восприятия и понимания текста/.

3. Учебное пособие, целью которого является развитие речевых умений в области разговорно-бытовой сферы общения. Система работы направлена на развитие ВРД в устной диалогической форме.

Указанные пособия могут быть включены как соответствующие разделы в единый комплексный учебник по русскому языку.

При создании подобных функционально окрашенных пособий необходимо осуществлять следующие этапы предварительной работы:

1/ на основе применений методов социологических исследований выявить реальные и потенциальные потребности в общении на русском языке данного контингента учащихся в различных сферах. В основу шкалы потребностей положить виды речевой деятельности /например, слушать программу "Время", делать политинформацию, читать статьи в журнале "Дни техник", делать обзоры по прочитанному, уметь запросить информацию на улице, в музее, на почте и т.п., заполнить анкету, выразительно процитировать стихотворение и т.д./;

2/ исходя из систематизированных потребностей, составить перечень коммуникативных целевых установок в единстве их составляющих /зачем? кому? что?/ - для 1 и 3 пособий, рецептивных целевых установок - для 2 пособия.

3/ подобрать необходимые для выполнения целевых установок учебные тексты /основные – графические/звуковые и дополнительные – изобразительную/графическую/звуковую наглядность/, учитывая их смысловую и языковую доступность для конкретного возрастного этапа обучающихся;

4./ отобрать согласно определенной методике активное языковое /лексико-грамматическое/ ядро, усвоение которого необходимо для решения каждой конкретной целевой установки. Учитывать при отборе инвариантность целевых установок, которая проявляется в различных вариантах по пути "от простого к сложному" /например, инвариант установки "рассказать о своей семье" варьируется: в IV классе – познакомить одноклассников со своей мамой, в V классе – написать заметку в праздничную стенгазету "Наши мамы – наша гордость", в VI классе – сделать политинформацию к Международному женскому дню, в VII классе – принять участие в теледискуссии по проблеме "Микроклимат в семье: от чего он зависит?", в VIII классе – написать характеристики на членов своей семьи/. Поэтапная вариативность целевых установок влечет за собой концентрический отбор языковых единиц для оформления высказываний: в нем должна соблюдаться преемственность в расширении и усложнении языковых средств определенной стилистической окраски с учетом их эквивалентов или отсутствия таковых в родном языке учащихся. К примеру, если в IV классе ожидается устный текст-описание внешности, где главное внимание обращено на согласование в числе, роде и падеже, то в V классе предполагается описание с элементами рассуждения уже в письменной форме, где усложнение языкового материала заключается, помимо усвоения согласования, в усвоении предложного и беспредложного управления, оформлении причинных связей, соблюдении орфографических норм, расширении лексического запаса и т.д.

На основе результатов предварительной работы возможно создание пособий по развитию ВРД в монологических формах речевой деятельности, в которых должны быть два базовых элемента структуры: 1/ источники информации /учебные тексты/ и 2/ задания по её восприятию, переработке, созданию "своего" текста, где формировались бы речевые умения и навыки языко-

вого оформления.

Для успешного функционирования подобных пособий предстоит решить комплекс проблем, связанных:

- с отбором учебного материала /например, унификация и дифференциация в методике анализа текстов различных функциональных стилей и различных типов речевого воздействия; учет возрастных особенностей обучаемых при отборе текстов, их адаптации; необходимость, степень и форма этой адаптации; классификация арсенала языковых единиц с точки зрения инвариантности и вариативности в определенных ситуациях общения; определение основы взаимодействия языковых единиц в рамках определенных функционально-семантических полей и другие вопросы т.н. коммуникативной лингвистики/;

- с усвоением отобранного материала /например, оптимальная форма презентации языковых единиц для нужд учебно-речевой деятельности конкретного этапа обучения, место и содержание языковых обобщений и комментариев в ходе текстовой деятельности, дозировка языкового материала в заданиях, разнообразие форм и приемов организации усвоения, контроля его прочности и ряд других/.

Не менее актуальной и недостаточно разработанной является проблема учета родного языка на всех уровнях отбора и усвоения языковых средств русского языка в процессе текстовой деятельности на этом языке.

Намеченные перспективы позволят на основе выработанной стратегии /1; 2; 3; 4/ разносторонне совершенствовать тактику обучения русскому языку как средству общения в национальной /эстонской/ школе.

Литература:

1. Роовет Э.И. Обучение речевому общению. Теоретические основы. - Таллин, 1983. 132 с.
2. Вопросы методики обучения русскому языку в национальной аудитории. - Таллин, 1984. 132 с.
3. Функциональная организация языкового материала и обучение речевой деятельности. - Таллин, 1986. 151 с.
4. Сепп Н.В. Обучение монологической речи учащихся среднего звена национальной школы. Автореферат диссертации... канд. пед. наук.-Москва, 1986. 17 с.

СОСТАВЛЯЮЩИЕ УЧЕБНОГО ЦИКЛА

И.Г.Сильвестрова

Таллинский педагогический институт

1. В основу цикла, как показывает опыт, должен быть положен материал, работа с которым носила бы эвристический характер, он должен быть новым в информационном, лингвострановедческом и других отношениях. Такой подход снижает долю "рационализма", включает в учебный процесс чувства и эмоции. /Ср.: Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров. Язык и культура. М., 1983, с.243/.

2. Ключевая проблема цикла решается на достаточно высоком уровне языковой сложности. Формирование языковой части цикла требует учета частотности употребления того или иного слова; деления не на активный и пассивный словарь, а на две другие группы:

1/ материал, необходимый для восприятия текста /"дотекстовый" словарь, включающий слова, словосочетания и синонимичные конструкции/;

2/ материал, без которого обучаемый не может построить высказывание о прочитанном, а в итоге - создать завершающее речевое произведение по циклу.

3. Учебный цикл планируется с учетом временного оптимума, даже если в основу цикла положена в высшей степени актуальная, по мнению автора, проблема. Всякая проблема требует разрешения; если /в ходе работы над ней/ она не углубляется, не становится интересней, а наоборот, то вместе с интересом к проблеме гасится интерес к языковому материалу, на котором она решается.

4. Учебник в целом, каждый цикл в отдельности должен предусматривать уровень общей и языковой компетентности обучаемого, без знания которого весьма затруднительно планировать выход в коммуникацию как на специальных, так и на общегуманитарных текстах; кроме того, знание уровня компетентности помогает построить цикл таким образом, что повышается осведомленность обучаемого в той или иной области, совершенствуется его речь, исключается анализ предлагаемых проблем на "житейском" уровне

5. Не должны упускаться из виду дидактические принципы преемственности, последовательности, систематичности; они предполагают наряду с прочим повторение материала /на различных уровнях/ за пределами одного цикла. Это касается характера, структуры, объема предполагаемых завершающих речевых произведений по циклам.

6. Поскольку конечной целью коммуникативно ориентированного учебного пособия является развитие речевой самостоятельности и речевой активности обучаемого, то каждый студент, слушающий цикл, должен предусматривать повышение доли самостоятельной работы с учебником.

ОБ ОДНОМ ТИПЕ КОММУНИКАТИВНО НАПРАВЛЕННОГО УЧЕБНИКА
РУССКОГО ЯЗЫКА
Е.М.Степанова

Институт русского языка имени А.С.Пушкина

Коммуникативная направленность учебной серии "Темп" /I/, по представлениям авторов, должна была отразиться во всех основных характеристиках учебников этой серии.

Определяя адресата каждого "Темпа", авторы исходили из речевых потребностей определенной, довольно распространенной, категории изучающих русский язык в Советском Союзе и за рубежом. Это те учащиеся, которые у себя на родине в предшествующем обучении познакомились с теорией русской грамматики, изучили фонетическую, морфологическую, иногда и синтаксическую системы русского языка, но нуждаются в развитии или активизации русской речи.

Каждый из учебных комплексов адресован учащимся разного уровня владения языком - слабого, среднего и сильного.

При определении цели обучения по "Темпам" учитывались коммуникативные потребности и коммуникативные возможности учащихся каждого уровня. Учащиеся слабого уровня обладают знанием основ системы русского языка, они владеют небольшим запасом лексики /до 500 единиц/ но у них не развиты или даже не выработаны навыки и умения речевой деятельности, в том числе произносительные навыки.

Цель обучения "Темпа I" - активизация усвоенного в пред-

вестующем обучении языкового и речевого материала; развитие навыков аудирования и активного говорения; умения построить высказывание, обменяться простой информацией, задать вопрос, обратиться с просьбой, высказать побуждение, приглашение, совет, выразить свое мнение, дать объективную и эмоциональную оценку - овладеть основными формами русского речевого поведения в избранных темах и ситуациях повседневного культурного и социально-бытового общения, умениями вступить в реальную коммуникацию с носителями русского языка.

Учащиеся среднего уровня 2-3 года изучали русский язык, но владеют им несвободно; их довольно большой пассивный запас слов намного превышает активный; понимание при чтении значительно лучше, чем при аудировании. Они понимают несложные вопросы и в состоянии ответить на них. Однако, речь их бедна идеоматическими оборотами, устойчивыми сочетаниями. Владение разговорной речью ограниченное. Цель учебника "Темп 2" - качественно новое по сравнению с исходным владение устной речью: освоение большого языкового и фактического страноведческого материала в процессе активизации навыков устной речи и чтения. И как результат - свободное владение этим материалом при проведении бесед и обсуждений; углубленное знакомство с темами страноведческого характера.

Учащиеся сильного уровня хорошо знают язык, обычно это выпускники языкового или гуманитарного вуза. Поэтому основная задача "Темпа 3" - обеспечить устное общение с носителями языка, приближающееся к свободному; интенсивное развитие навыков устного речевого общения и прежде всего в условиях, когда учащиеся выступают инициаторами, организаторами речи во время проведения бесед и дискуссий в русской речевой среде, во время участия в мероприятиях культурной программы.

Общая система обучения, заложенная в серию "Темп", характеризуется некоторыми признаками, которые придают обучению коммуникативную направленность:

1. Сформированность целей обучения в терминах конкретных речевых действий, которыми должны овладеть учащиеся в процессе обучения по данному уроку и последовательное обучение этим действиям, что в сумме приближает владение русской речью в определенном круге тем и ситуаций к уровню владения речью

носителями языка.

2. Учет коммуникативных потребностей учащихся каждого уровня в соответствии с выделенной целью обучения и условиями обучения и поведения учащихся в русской речевой среде. Вынесение коммуникативных потребностей в целеустановку каждого учебника и каждого занятия.

3. Представление всего учебного материала в коммуникативных единицах, соответствующих поставленным задачам обучения: 1/ реплики, диалогические единства, этикетные формулы, элементарные формы русского речевого поведения; 2/ инициативные реплики, сложные формы речевого поведения, средства самовыражения и ведения обсуждения и дискуссии; 3/ монологические высказывания; типы текстов: описание, повествование, рассуждение/размышление, разъяснение, интерпретация, комментирование, раздумье/. Навыки ведения споров, дискуссии.

4. Построение занятий - организация речевой деятельности на уроках как средство и цель обучения одновременно. Основной тип тренировки - выполнение ситуативных заданий, целью которых является достижение реальных коммуникативных потребностей. Переход от формального к личностному общению.

5. Ориентация на занятия на индивидуальные интересы и потребности учащихся, раскрытие их личности в процессе освоения учебной темы; усиление мотивации за счет индивидуальных характеристик учащихся.

6. "Коммуникативное отношение" к оценкам и контролю. Использование контроля как фактора повышения мотивации учения.

7. Открытость учебных комплексов по отношению к современному страноведческому материалу, использование естественных средств коммуникации и массовой информации.

О ПРИНЦИПАХ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

"ТЕБЕ - БУДУЩЕМУ ИНЖЕНЕРУ"

О.А.Свешкалова, Э.И.Тамм

Таллинский политехнический институт

I. Основными принципами в системе обучения рус-

скому языку как языку межнационального общения является такие как коммуникативность, сопоставление и преемственность.

2. Рассматриваемое учебное пособие предназначается для студентов I и II курсов технических специальностей и состоит из двенадцати циклов, каждый из которых объединен одной лексической темой, а грамматический материал представлен с учетом интерферирующего влияния эстонского языка /1/.

3. Авторы учебного пособия руководствовались, во-первых, учебной программой вузов /2/, во-вторых, современными требованиями теории учебника русского языка как языка межнационального общения, разработанными заведующей кафедрой методики русского языка Тартуского государственного университета А.А.Метса.

4. Предлагаемое учебное пособие дает возможность:

- развивать у студентов коммуникативные умения в сфере учебно-профессиональной деятельности;

- формировать у студентов навыки и умения по разным видам чтения /изъяснительное, ознакомительное, реферативное, просмотровое/;

- формировать умение работать с текстом с целью извлечения нужной информации /от простого плана до аннотации и рецензии/;

- знакомить студентов с актуальными проблемами техники и градостроительства, экономики и производства и тем самым повышать социальную и познавательную мотивацию учащихся;

- воспитывать у студентов чувство любви к нашей стране и своей республике, гордости за свой институт.

5. Новое учебное пособие создавалось в соответствии с современными методическими принципами обучения русскому языку, требующими достижения практической направленности обучения.

Литература:

1. Егорова А.С., Курвиц В.В., Сыскалова О.А., Тамм Э.И. Тебе - будущему инженеру /в печати/.
2. Программа практического курса русского языка для национальных групп неязыковых вузов союзных и автономных республик, М., 1983.

МЕСТО ДЕЛОВЫХ ИГР В КОММУНИКАТИВНОМ ПОСОБИИ ДЛЯ
СТУДЕНТОВ ПРАВИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

В.А.Тарве

Тартуский государственный университет

В основе составления пособий по русскому языку для студентов-пристов лежат исследования, проведенные кафедрой методики русского языка ТТУ в области сфер речевого общения и концепций учебников, разработанная А.Метса и К.Алликметс.

Исходя из специфики профессиональной деятельности пристов, основное место в пособии отводится формированию навыков студентов в рамках официально-делового и разговорно-обиходного стиля. Вместе с тем значительное место отводится и научному стилю речи. Для этого последний урок цикла имеет цель создать максимально близкие условия для стимулирования естественной речи с учетом проблемы.

В докладе рассматривается роль деловых игр в учебном пособии для пристов /Х.Виссак, В.Тарве/. Итоговый контроль речевых навыков и умений проводится, как правило, в конце каждого цикла занятий в форме какой-либо деловой игры /интервью со специалистом, пресс-конференция, семинара, диспута, судебного заседания по бракоразводному, уголовному и т.п. делу, заседания товарищеского суда, заседания комиссии по делам несовершеннолетних и т.д./.

Более подробно мы остановимся на заседании товарищеского суда. При организации этой деловой игры пособие дает следующую разработку:

I этап: формирование лексических навыков, поиск информации по теме, т.е. составление словника по теме, чтение литературы, задания на снятие лексических и грамматических трудностей;

II этап: формирование навыков извлечения информации в разные речевые произведения из текстов по специальности /ознакомление с личными делами обвиняемых, обвинительные и защитные речи и т.д./;

III этап: теоретическая подготовка к деловой игре /посещение заседания товарищеского суда, знакомство и составление протоколов судебного заседания по заданным каусам, озна-

комление с протоколами допроса свидетелей и обвиняемого, выявление особенностей при проведении заседания товарищеского суда/;

IV этап: подготовка к деловой игре "Заседание товарищеского суда" /распределение ролей, проверка результатов самостоятельной работы, составление сценария деловой игры и проведение деловой игры/.

Каждую деловую игру завершает какая-либо письменная работа в форме протокола судебного заседания, судебного очерка, защитной или обвинительной речи, заметки в местную газету и т.д.

Большим плюсом данного рода занятий является то, что студент ставится в условия реальной жизненной ситуации, может вылить свои организаторские способности, развить творческое мышление.

КАКИМ ДОЛЖЕН БЫТЬ ТЕКСТОВЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Л.П.Ткаченко

Институт русского языка им. А.С.Пушкина

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

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

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

1. В содержательном плане для работы на первом курсе используются как общенаучные, так и узкоспециальные тексты. Последние отбираются из стабильных учебников и первоисточников, рекомендуемых кафедрой, отвечающей за профессиональную подготовку учащихся. Тематика узкоспециальных текстов охватывает узловые проблемы изучаемого курса, а порядок представления отдельных тем обуславливается внутренней логикой изучаемой дисциплины.

Введение нового лексико-грамматического материала осуществляется в основном на текстах общенаучных, а узкоспециальные тексты дают возможность познакомить учащихся с лексикой, терминологией и специфическими грамматическими структурами, характерными для подъязыка той или иной специальности. На втором курсе обучение языку специальности продолжается преимущественно на материале текстов общенаучной проблематики.

2. В функционально-семантическом плане предлагаемые тексты должны отражать все представленные в научном стиле типы организации текста /описание, рассуждение, повествование, сообщение/. При этом следует учитывать, что удельный вес тех или иных типов будет различным для разных специальностей /примеры/. Ориентация на функционально-семантический тип текста позволяет сформировать и развить у учащихся умение воспринимать и самостоятельно продуцировать специальные тексты, различающиеся коммуникативной направленностью, логико-композиционной структурой, языковой формой выражения смысла.

3. Поскольку речевая деятельность студентов формируется на основе монологического и диалогического текстового материала, предъявляемого как в графической, так и в звуковой форме, а тексты, предназначенные для визуальной и аудитивной рецепции, обладают разными специфическими характеристиками, то каждая тема должна быть представлена не одним, а несколькими текстами /для изучающего, просмотрового и поискового чтения, для аудирования/, которые содержательно дополняют и расширяют друг друга и на базе которых осуществляется параллельное и сбалансированное развитие навыков и умений во всех четырех видах речевой деятельности.

Практика убеждает, что учет изложенных выше требований является необходимым условием при создании коммуникативно

ориентированных пособий на материале языка специальности. Он позволяет также обеспечить и постоянно поддерживать высокий уровень мотивации на занятиях по русскому языку, так как создает благоприятные условия для формирования профессиональной компетенции учащихся.

УЧЕБНАЯ МОДЕЛЬ ТЕКСТА-ОПИСАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ

Л.И.Харченко

Ленинградский государственный педагогический
институт имени Герцена

Коммуникативная направленность обучения родному языку предполагает формирование и совершенствование коммуникативных умений, которые в самом общем виде определяются как "умения решать в различных коммуникативных ситуациях с помощью языковых средств учебные коммуникативные задачи" /1;81/.

Решение различных коммуникативных задач непосредственно связано с текстовой деятельностью, которая занимает особое место в структуре коммуникации /2/. Работа над текстом на уроках родного языка позволяет усилить коммуникативный аспект в его преподавании.

Одним из основных методов работы над текстом является метод моделирования. Метод моделирования способствует лучшему усвоению изучаемых понятий, позволяет наглядно представить объект изучения со всеми его взаимосвязями.

С целью показать, какими языковыми средствами выражается семантическая общность в типовых текстовых фрагментах /например, описание предмета, описание животного, описание времени суток, описание времени года и т.д./ можно использовать понятие учебной содержательной модели текста. Модель была создана на основе контент-анализа типовых текстовых фрагментов, который показал, что существует определенная зависимость между темой описания и отбором признаков слов, способом связи предложений в тексте и способом представления в тексте предмета описания. Выявленные особенности позволили создать учебную содержательную модель делового и художественного описания, которая имеет универсальный характер и может служить схемой

анализа описания текста. Так, в модели художественного описания представлены в качестве компонентов содержания способ представления в тексте описываемого предмета, совокупность предметов в описании, их признаки, их действия, состояния; способы образной характеристики предмета, выражение отношения к описываемому. Аналогичная модель была создана и для делового описания. Для каждого компонента содержательной модели отмечены типичные средства выражения связности.

Созданная модель принадлежит к числу узувальных информативных моделей, т.е. моделей, носящих "довольно общий характер, однако компоненты информативного минимума легко обрастают добавочной информацией или наоборот сокращаются, их последовательность также отличается некоторой гибкостью" /3; с. 55/.

Использование учебной содержательной модели описательного текста дает возможность проводить работу по формированию умения создавать текст.

Так, стержнем или каркасом любого текста являются тематические линии или смысловые опоры, с которыми оказываются связанными слова соответствующей тематической группы. Первый этап работы над созданием текста по содержательной модели составляет подбор слов, связанных с определенной темой /10 - 12 слов/.

На следующем этапе обращается внимание на то, с помощью каких языковых средств могут быть оформлены начала сочинений /Именительный темы, номинативное предложение и др./.

Далее проводится работа над прилагательными и глаголами, отражающими признаки предмета описания, воспринимаемые различными органами чувств: цветовыми прилагательными, глаголами слухового восприятия и др.

На следующих этапах работы над способами образной характеристики и средствами выражения отношения к изображаемому.

На заключительном этапе подбираются соответствующие средства выражения связности.

Опора на содержательную учебную модель делового и художественного описания способствует преодолению в процессе обучения трудностей, возникающих при создании этого типа текста, дает возможность совершенствовать умения, связанные с анализом

и продуцированием текста, которые, стимулируя речевое развитие обучаемых, повышают их речевую культуру.

Литература:

1. Донская Т.К. Коммуникативная перспектива в преподавании грамматики в школе. - В кн.: Приемственность и перспективность в развитии речи школьников. Межвузовский сб. научных трудов. - Л., 1983, с. 78-87.
2. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. - М.: Наука, 1984.
3. Кожевникова Квета. Об аспектах связности в тексте как целом. - В кн.: Синтаксис текста. - М.: Наука, 1979, с.49-67.

ОТБОР И ОРГАНИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА В УЧЕБНИКЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Х.Й.Хейтер

Эстонская сельскохозяйственная академия

1. Вопрос обучения подьямку 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 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. Как показывают наши исследования, у студентов ЭСХА большинства специальностей весьма широкий диапазон речевых потребностей, включая как учебно-научную и профессионально-трудовую сферы речевого общения, так и социально-культурную, социально-бытовую и др. сферы. Следовательно, выпускники ЭСХА должны овладеть 1/ навыками и умениями чтения учебной и научной литературы, 2/ навыками говорения в профессионально-трудовой, социально-бытовой сферах, а также в сфере культуры, 3/ навыками научного и делового письма. Все эти потребности в большей или меньшей мере находят свое отражение в составленном нами учебнике для студентов сельскохозяйственных специальностей "Сельское хозяйство вчера, сегодня,

завтра”.

3. Вопросам отбора и организации текстового и языкового материала в составленном нами учебнике уделяется основное место в докладе. При отборе текстового материала мы исходили из общеизвестного тезиса, высказанного многими методистами, по которому в основе отбора текстов должны лежать принципы коммуникативности и тематической целостности.

Кроме того, при расположении отобранного материала в учебнике мы исходили из принципов построения коммуникативно ориентированных учебников, разработанных в Тартуском государственном университете под руководством А.Метса. Все учебные тексты в составленном нами учебнике объединяются общей тематикой в циклы. Каждый цикл состоит из четырех тематически взаимосвязанных уроков, последний из которых - итоговый. Циклы начинаются с мотивационной установки, показывающей значимость темы, приводится перечень навыков и умений, которые должны быть сформированы к концу цикла.

На первом уроке создается установка на восприятие, планируются промежуточные и итоговые цели работы, вводится и активизируется лексико-грамматический материал, необходимый для общения по изучаемой теме.

На втором и третьем уроках вводится основная информация по проблеме, формируются навыки и умения чтения, говорения и аудирования, а также письма в рамках научного и официально-делового стиля, совершенствуются лексические навыки и умения ситуативно обусловленного разговора.

Четвертый урок/итоговый/ - естественное речевое общение - беседа за круглым столом, дискуссия, семинар, деловое совещание, конференция, день открытых дверей.

В пособие включены тексты из периодических изданий, научно-популярных книг, журналов, отличающихся новизной информации, проблемностью, вызывающие интерес и желание у учащихся высказывать свое отношение к обсуждаемым вопросам.

В учебник включены следующие циклы:

1. Прошлое, настоящее и будущее земледелия.
2. Пища, созданная самой природой.
3. Охрана природы - задача общечеловеческая.
4. Пути развития сельскохозяйственной техники.

5. Мир животных в мире машин.
6. Руководитель: слово и дело.
7. Лес наше богатство.

Тексты учебника отличаются интересной с точки зрения студентов ЭСХА проблематикой, актуальностью и информативностью содержания, что позволяет использовать их в целях развития навыков речевого общения.

4. Правильный подбор текстов – это одна из предпосылок успешной работы в процессе овладения подъязыком специальности. Прежде всего студент встречается с трудностями лексического характера. Для преодоления этих трудностей необходима продуманная система презентации лексико-семантических особенностей подъязыка специальности. В настоящее время наибольшее распространение в учебных пособиях завоевал тематико-ситуативный принцип отбора и организации лексического материала. Объединение слов в тематически связанные группы облегчает семантизацию слов, способствует лучшему запоминанию в силу особенностей формулирования ассоциативных лексических связей и обеспечивает потребности коммуникации в пределах тем, выделенных в учебном пособии для изучения и усвоения в учебном процессе. В составленном нами учебнике также применяется принцип тематической организации лексики. Новые слова и выражения, содержащиеся в учебных текстах и подлежащие активизации, вводятся тематически и семантически связанными группами перед каждым циклом занятий.

Принцип тематической организации лексики в сочетании с последовательным усложнением изучаемого материала позволяет упорядочить весь учебный материал в учебнике, способствуя овладению русской лексикой и практическому употреблению ее в речи.

КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ УЧЕБНИК ИНОСТРАННОГО
ЯЗЫКА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Д. Р. Цискарашвили

Тартуский государственный университет

1. На материале учебника-самоучителя по итальянскому языку для эстонской аудитории будет рассмотрен ряд вопросов, связанных с особенностями построения учебника такого типа, способами и видами презентации языкового материала, ролью наглядности и организацией форм контроля.

2. Учебник-самоучитель представляет собой пособие, в котором/наряду с информативной и контролирующей функцией/ реализованы мотивирующая и прагматическая функции, обеспечивающие и стимулирующие применение иноязычных знаний, навыков и умений.

3. Внешняя структура учебника представлена тремя взаимосвязанными частями. Первая часть содержит 15 развернутых уроков, состоящих из ряда текстов, объединенных общей тематикой и грамматического минимума, включающего основную информацию из парадигматических и синтагматических оппозиций знаковых единиц. При описании языкового материала мы использовали сочетание семасиологического и ономазиологического подходов с прагматическим истолкованием ряда языковых явлений. Грамматический материал представлен в виде правил-инструкций и элементов невербальной информации /таблиц, диаграммы, условных иллюстраций/.

Каждому уроку предшествуют установки, формулирующие содержание урока и ориентирующие читателя на конечный результат.

Завершается каждый урок серией упражнений / до 15/, включающих в себя упражнения на перевод /наиболее эффективный способ толкования лексических единиц на начальном этапе/, морфологические, лексические упражнения, различные упражнения коммуникативного характера, кроссворды, тесты, требующие творческой догадки.

4. Во второй части учебника содержатся тексты, обладающие насыщенной лингвострановедческой информативностью /по возможности лишённые т.н. универсальной информации/. Третья часть представляет собой подборку неадаптированных текстов из про-

изведений современных итальянских писателей. Пояснительная и установочная информация, которой снабжены тексты, облегчает их восприятие для изучающего язык.

5. Основное внимание в выступлении будет уделено рассмотрению инструкций к заданиям уроков. Кроме словесных инструкций в учебнике использовались и невербальные элементы в виде графических рисунков /символов/, которые помогают однозначно истолковать задания и вносят разнообразие в структуру учебника.

О ПРИНЦИПАХ СОСТАВЛЕНИЯ СПРАВОЧНИКОВ ПО РУССКОЙ ГРАММАТИКЕ ДЛЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ

М.А.Шелякин

Тартуский государственный университет

1. Принципы составления справочников по русской грамматике для национальных школ не были еще предметом специального внимания и обсуждения. Между тем такие справочники способствуют сознательному усвоению учебного материала, пониманию специфики грамматической системы русского языка и необходимы для самостоятельной работы учащихся при выполнении практических упражнений или при выборе в затруднительных случаях правильных словоформ, синтаксических конструкций и т.д.

2. Справочник по русской грамматике – это не учебник, а информативное пособие к учебникам русского языка и для самостоятельной работы по овладению русским языком. Он должен, с одной стороны, содержать систематическое изложение базовых сведений о русской грамматике и, с другой стороны, уделять особое внимание трудным случаям русской грамматики на фоне родного языка. Поэтому справочники по русской грамматике для национальных школ не должны полностью повторять школьные грамматики для русских учащихся и не иметь по содержанию типовой для всех национальных школ характер.

3. Целесообразно, чтобы справочники по объему и по содержанию грамматических сведений были шире школьных учебников для нерусских и отражали в известных пределах полноту описания грамматической системы русского языка в научных грамма-

тиках академического типа.

4. В справочниках, как правило, не должны излагаться те теоретические сведения и определения, которые либо совпадают с теоретическими сведениями и определениями грамматик родных языков, либо являются спорными в самой науке о языке. Главным принципом составления справочников является принцип описания фактов языка, а не их теоретического истолкования.

5. По своему целевому назначению справочники по русской грамматике должны обеспечивать активное овладение русским языком в его устной и письменной формах. С этой точки зрения в справочники необходимо включать сведения не только о формальной стороне грамматических единиц, но и о их функциях и употреблении в сопоставлении в надлежащих случаях с родным языком /для того, чтобы избежать грамматической и функциональной интерференции/.

6. Наиболее трудной задачей при составлении справочников является отбор базовых грамматических сведений и особенно - описание синтаксической системы русского языка. По этому поводу в докладе будет высказан ряд соображений и изложен с комментариями проект справочника по русской грамматике для эстонских школ.

ОТБОР УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА С УЧЕТОМ ЗАПРОСОВ СТУДЕНТОВ

Т.В.Щиплецова

Таллинский педагогический институт им. Э.Вильде

В связи с увеличением часов для изучения русского языка в непрофилирующих группах педвузов в Таллинском педагогическом институте остро встает вопрос об обеспечении учебного процесса учебными материалами. На XII пятилетку запланирована подготовка ряда учебных пособий с учетом узкой специальности студентов.

Поскольку основу учебного пособия составляют учебные тексты, изучены запросы студентов относительно учебного текста; мнения студентов соотнесены с общими задачами курса русского языка и возможностями их реализации в пособиях. Опрос студентов филологического факультета показал следующее:

I. Снижается интерес к проблемному тексту, с ним успеш-

но конкурирует информативный текст. Такое явление закономерно, так как в настоящее время проблемное обучение заняло важное место в обучении языку уже в общеобразовательной школе, и в вузе эта форма работы не нова, как это было 4-5 лет назад. А частое решение на занятии проблем, которые не решаются в действительности, девальвирует эту интересную форму работы.

2. При отборе проблемного материала требуется учет личного опыта обучаемых /опыта жизненного, возрастного, эмоционального, национального и т.д./. Зачастую проблемы отбираются с учетом опыта авторов пособий, и они не вызывают ожидаемой мыслительной и речевой активности обучаемых. Требуется обращенность к адресату в широком смысле этого слова.

3. Не воспринимаются обучаемыми тексты дидактические, поучительные, несущие в понимании составителей большой воспитательный заряд.

4. Растет интерес к художественным текстам, к лучшим образцам многонациональной советской литературы. Учебные циклы о советских писателях получили наивысшую оценку. В сочетании с художественными текстами лучше находят адресата и публицистические тексты тех же авторов.

5. Обучаемые испытывают интерес к материалу, расширяющему их общекультурный кругозор: большинство опрошенных высказали пожелание изучать язык на материале об изобразительном искусстве, о музыке, о киноискусстве, о театральном искусстве, на страноведческих текстах.

Вместе с вышеназванными тезисами, имеющими отношение к содержанию текста, следует учитывать и учебно-коммуникативный потенциал учебного текста, т.е. насколько текст позволяет обучать нужным коммуникативным умениям. Особенно важно, чтобы на начальном этапе коммуникативные возможности были легко доступны, лежали на поверхности. Необходимо также и то, чтобы учебные тексты имели различный коммуникативный потенциал и выход.

КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ УЧЕБНИК
"ЯЗЫК...СИТУАЦИИ...ОБЩЕНИЕ..." ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ

А.Н.Янесе

Тартуский государственный университет

1. На кафедре методики русского языка Тартуского государственного университета разработана концепция коммуниктивно ориентированных учебников, основывающаяся на анализе сфер общения и мотивационной активности студентов. Учебное пособие "Язык...Ситуации...Общение..." /авторы: К.П.Ааликметс, А.А.Метса/ - единое для студентов всех специальностей, обеспечивает формирование умений коммуникации в основных сферах речевого общения /социально-культурной, социально-бытовой, в сферах общественной деятельности, науки, учебы/.

2. Подготовка к переизданию учебного пособия вызвала необходимость провести экспертную оценку учебного материала, содержащегося в учебнике. Нами был проведен анкетный опрос как преподавателей, так и студентов II курса ТГУ, чтобы учесть в новом издании учебника актуальные сегодня познавательные интересы и коммуникативные потребности студентов.

3. Учебник был проанализирован по комплексному методу, выявлялась эффективность учебника как в целом, так и по его компонентам в отдельности. Оценивались: 1/ тексты /с точки зрения возможности развития разных видов речевой деятельности/; 2/ система заданий; 3/ итоговые уроки.

Сильной стороной пособия, по мнению студентов, является проблемный характер текстов, способствующий развитию познавательной мотивации. Для обучения говорению предпочитались в основном сюжетные тексты /позволяют обмениваться мнениями, являются хорошим материалом для беседы/. Сюда относятся такие тексты пособия как "Человек будущего - каков он?", "Путь, который мы выбираем", "Картина".

Для обучения чтению, аудированию и для развития навыков письменной речи на первое место студентами выдвигаются научно-популярные, общеобразовательные тексты информативного характера /"Города будущего", "Университет на пороге XXI века"/. В любом случае текст в учебном пособии, по мнению студентов, должен иметь развивающую функцию. На лексическом

уровне текст в пособии должен быть посильным для среднего студента, интерес к трудному, даже интересному тексту обычно падает. По длине предпочитают короткие /1 - 2 стр./ тексты, рассчитанные на одно занятие. По тематике предпочитаемы тексты о проблемах молодежи, общения, психологии; подчеркивается роль имористических текстов.

4. Оценки преподавателей и студентов о хорошем учебном тексте в основном совпадают. Предложения сводятся к следующему: 1/ включить в пособие больше информативных и сюжетных текстов, отвечающих познавательным интересам и учебным возможностям студентов; 2/ обеспечить хорошую лексическую подготовку к тексту.

5. Студенты удовлетворены системой заданий в учебнике. Особенно их устраивает то, что преобладают задания речевого характера, требующие умения рассуждать, высказывать свои мысли и отношение к поднятым проблемам, обобщать информацию и факты. Грамматическим заданиям, по мнению студентов, нет места в коммуникативно ориентированном учебнике. Однако, студенты положительно относятся к заданиям на перевод с эстонского языка на русский. Таких заданий могло бы быть больше, т.к. они требуют поиска информации, учат самостоятельно работать. Высоко оцениваются студентами задания по русскому речевому этикету.

6. Высоко оцениваются студентами следующие типы итоговых уроков: 1/ диспуты на заданную тему; 2/ ролевые игры; 3/ проведение экскурсий; 4/ участие в викторинах; 5/ заполнение анкет с последующим обсуждением результатов. На последнем месте в этом плане стоят учебные конференции. Данный факт, видимо, объясняется тем, что на II курсе студенты чувствуют себя неуверенно в роли докладчика на конференции. Это, однако, не снимает актуальности задачи формирования у студентов умения участвовать в работе конференции.

ОТРАЖЕНИЕ ПРИНЦИПА АКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В
ПОСОБИИ ПО ОБУЧЕНИЮ АУДИРОВАНИЮ

К. П. Алликуметс

Тартуский государственный университет

1. Обучение аудированию подчинено задаче комплексного развития навыков и умений устной речи студентов неязыковых вузов. Вместе с тем оно преследует и свои самостоятельные цели, ибо необходимость осмысления информации, представленной такими средствами массовой коммуникации, как телевидение, радио, кино, становится в наше время все актуальнее.

2. Совершенствование навыков аудирования предполагает выработку определенных требований к разным аспектам этого вида речевой деятельности. Основное внимание следует уделять развитию навыков, связанных

- с действием оперативной памяти,
- с механизмом вероятностного прогнозирования,
- с действием механизма эквивалентных замен.

Оперативная память и вероятностное прогнозирование в процессе аудирования обеспечивает "синтез в одновременности", что является необходимым условием понимания речи.

3. О сформированности навыка полноценного аудирования свидетельствуют умения студентов запоминать смысловые блоки /до 5 - 7 единиц/, схватывать смысл сказанного однократно, понимать общее содержание и смысл при наличии в тексте неизвестного языкового материала, создавать направленность мысли по заглавию и экспозиции, прогнозировать дальнейший ход событий, проникать в подтекст и улавливать эмоциональные оттенки речи.

4. Посobie по обучению аудированию "А Ваше мнение?", составленное с учетом факторов, влияющих на успешное протекание этого процесса, состоит из 55 уроков.

Каждый урок представляет собой законченное целое и в то же время является составной частью цикла, объединенного общей тематикой, как, например, "Искусство жить", "Дела семейные", "Память сердца", "Цвет в нашей жизни", "Эстония глазами туристов" и другие.

5. Уроки имеют четкую структуру, включающую следующие

компоненты:

мотивационную установку, призванную пробудить у слушателей интерес к обсуждаемым проблемам;

перевод ключевых слов и выражений, так как одним из затрудняющих факторов при аудировании является наличие в нем новых, неизвестных слов;

чтение текста с предваряющей установкой;

проверку понимания содержания текста с помощью контрольных вопросов или беседы;

инсценировку диалогов и разыгрывание ситуаций с целью уточнения или дополнения информации и закрепления вводимых образцов;

уточнение сферы употребления некоторых лексических единиц, грамматических конструкций и образцов речевого этикета;

подведение итогов беседы в виде тезисного плана.

Обсуждение проблем происходит в дискуссионной форме, которая позволяет выявить разные точки зрения.

6. Устная основа уроков способствует усвоению тех социальных, ситуативных и контекстуальных правил, которых придерживаются носители языка. Слушателям предоставляется возможность почувствовать богатство речевого звучания, представить язык живым и реальным. Мы разделяем точку зрения тех исследователей, которые считают, что "окрашенное живыми эмоциями звучащее слово обладает несравненно большей энергией, большей активностью, большей способностью привлечения умов и сердец, чем слово написанное". /1/

Литература:

1. Язык и стиль средств массовой информации и пропаганды /Под редакцией Д.Э.Розенталя/, М., 1980, с.13.

ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
В КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННОМ УЧЕБНИКЕ

Л.В.Дуличенко

Тартуский государственный университет

"Пособие по русскому языку для студентов гуманитарных специальностей", созданное коллективом преподавателей кафедры методики преподавания русского языка Тартуского государственного университета, призвано способствовать совершенствованию речевых умений и навыков на русском языке. В его основу положена концепция вузовского учебника А.Метса, согласно которой материал распределяется по циклам уроков, из них четыре - подготовительные, одно - итоговое. Каждый цикл предваряется эпиграфом, который раскрывает основную направленность коммуникативного содержания всего цикла уроков. Приводится мини-текст с целью введения в проблематику цикла, дается общая установка на работу с перечислением вопросов для обсуждения, выносятся общим списком активная лексика всего цикла. Каждое рабочее занятие включает вводный текст для постановки проблемы, вопросы для обсуждения, задания и текст. Итоговый урок - это решение коммуникативной задачи. Он дается в форме заданий творческого характера типа: ролевая игра, дискуссия, викторина, анкета, беседа за круглым столом, вечер вопросов и ответов.

В качестве одной из основных ставилась задача совершенствования навыков монологической речи. Как известно, монологическая речь маркирована целями общения. Она направлена прежде всего на более или менее последовательную передачу информации, на оценку того или иного события, явления, предмета, лица и, наконец, посредством монологической речи оказывается возможным определенное воздействие на слушающего. В качестве существенных признаков монологической речи выступают ее более или менее непрерывный характер, последовательность ее компонентов /что связано с логичностью/ и относительная содержательная завершенность. Таким образом, монологическая речь - это прежде всего связанная речь, которая носит контекстуальный характер /в то время как диалогическая речь более тяготеет к ситуативности/. В практике, однако, и контекстуальность

и ситуативность взаимодействуют.

Совершенствование навыков монологической речи связано с учебным текстом. В пособии приводится система заданий, которые призваны способствовать выработке и развитию монологических умений /имея в виду связанное, логически последовательное, в языковом и содержательном плане достаточно полное и верное выражение мысли/. Все задания в указанном пособии условно можно распределить на три группы: ситуативные, информативные и проблемные.

Ситуативные задания направлены на активизацию языкового /лексического и грамматического/ материала в диалогических и монологических речевых произведениях с опорой на слова и словосочетания, на образец и ситуацию. Это задания типа: "Используя данные слова и словосочетания, скажите...", "Используя материал комментария, употребите следующие фразеологические выражения ...", "Ответьте по образцу, обращаясь к материалу справок..." и др.

Информативные и проблемные задания непосредственно связаны с учебным текстом. Первые, т.е. информативные, требуют от студентов правильного понимания содержания текста и последовательного и полного его изложения. Это задания типа: "Прокомментируйте следующее высказывание...", "Объясните с точки зрения прочитанного содержания /информации/...", "Найдите в тексте абзац, в котором содержится ответ на следующий вопрос...", "Опираясь на содержание текста, ответьте на вопросы...", "Упростите данные абзацы текста, передайте мысль своими словами", "Перескажите текст и дайте оценку следующим событиям, лицам и т.д.".

Последняя выделяемая нами группа заданий имеет проблемный характер. Они направлены на творческую переработку информации, содержащейся в учебном тексте, и обеспечивают, по сути дела, выход в реальное общение. Здесь следует выделить также задания: "Как вы думаете, справедливо ли утверждение...", "Прочтите приведенные ниже высказывания, сравните их с информацией, данной в тексте. Какое из них кажется вам наиболее правильным? Аргументируйте свою точку зрения", "Опираясь на содержание текста, выразите согласие или несогласие по поводу бытующего мнения...", "Один из ваших знакомых убежден в том, что существ-

ует явление... Переубедите его", "Выскажите точку зрения на проблему и сравните ее с точкой зрения автора статьи".

Все эти задания снабжены разнообразными лексико-грамматическими справками. Итоговые уроки, таким образом, обеспечены как программой речевого поведения, так и языковыми средствами их реализации.

В докладе будет подробно изложена система работы над усовершенствованием навыков монологической речи по циклу "Твои возможности, человек".

ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ НАГЛЯДНОГО УЧЕБНОГО КОМПЛЕКСА

А.К.Родима

Тартуский государственный университет

Процесс обучения на современном этапе характеризуется повышением значимости самостоятельной работы студентов, широким интересом к возможностям использования ТСО.

Нами создан наглядный учебный комплекс "Цветы вокруг нас - цветы для нас", позволяющий сочетать интенсивную работу в аудитории с самостоятельной внеаудиторной работой студентов на базе широкого использования технических средств.

Комплекс содержит:

- сборник текстов /со словарем/;
- многослойные транспаранты для графопроектора;
- кассетные магнитные ленты с записью текстов.

Учебный комплекс предназначен для студентов фармацевтического, лечебного и биологического отделений вузов республики, а также для учащихся медучилищ с целью интенсификации занятий по практическому русскому языку при работе над специальной лексикой по теме "Лекарственные растения". Пособие может быть использовано также для студентов других специальностей /гуманитарных/, поскольку содержит интересный материал о цветах и лекарственных растениях /происхождение цветов, легенды о них, описание и распространение цветов, использование в научной и народной медицине, рецепты чаев и отваров/. Тексты снабжены словарем и озвучены. Это дает возможность работать над произношением, темпом и интонацией речи. На многослойных транспарантах нарисованы цветы и растения, написаны

названия растений /на русском и латинском языках/, даны краткие характеристики растений, распространение и использование их в медицине.

Многослойные транспаранты позволяют разнообразить методы и приемы работы над специальной лексикой.

Опыт работы по данному пособию показывает, что восприятие учебного материала на базе слуховой наглядности, динамический синтез зримых образов и звучащей речи, возможность повторного аудирования текста или просмотра кинофильмов в зависимости от уровня владения языком и индивидуальных потребностей студентов является доступным и эффективным способом усвоения учебного материала. Комплексное использование ТСО как на занятиях, так и во время внеаудиторной работы позволяет сконцентрировать учебный материал, а процесс обучения в целом сделать более целенаправленным и компактным.

Данный учебный комплекс способствует развитию всех видов речевой деятельности. Комплекс апробирован и вызывает положительную мотивацию студентов.

К ПРОБЛЕМЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧЕБНИКА

Н.А.Валк

Тартуский государственный университет

История создания и исследования школьных учебников разработала сложную систему их разносторонней оценки. Основным критерием качества и эффективности школьного учебника является его функциональная направленность, что предполагает при создании и оценке учебников по русскому языку уделять особое внимание его коммуникативной ориентации.

Анализ существующих в республике учебников русского языка для старшего этапа обучения в эстонской общеобразовательной школе показал, что их авторы, придерживаясь в целом коммуникативной концепции, могли бы совершенствовать задания, направленные на обучение диалогической речи. С диалога начинается усвоение и развитие языка в онтогенезе, диалог является наиболее естественной и распространенной формой коммуникации, поэтому обучение речевой деятельности на иностран-

ном языке предполагает прежде всего формирование умений и навыков диалогического общения. Анализируемые учебники содержат минимальное количество упражнений, направленных на обучение диалогу: в учебнике IX класса /Л.Бреганова, 1982/ такие упражнения составляют только 14,1 % /47 из 333/, в учебнике X класса /Н.Бурбо, И.Соргина, 1983/ их всего 10,3 % /24 из 232/, в учебнике XI класса /Л.Бреганова, 1979/ - 16,4 % /46 из 280/.

Представляется, что учебные пособия должны содержать материал, который поможет ученику научиться естественно общаться на русском языке, т.е. уметь в зависимости от ситуации соглашаться, противоречить, советовать, переспрашивать, приглашать, убеждать, уклоняться от прямого ответа, переводить разговор на другую тему и т.д. В основу разработки учебного диалога могли бы быть положены некоторые типы диалогов, характерные для обиходно-бытовой сферы общения, разработанные в исследованиях Д.И.Изаренкова /1986/, А.Р.Балаяна /1971/, В.Л.Складкина /1964/ и др.

Диалогические задания анализируемых учебников /Л.Бреганова, 1979, 1982, Н.Бурбо, И.Соргина, 1983/ не отличаются разнообразием. Наиболее распространена форма вопросно-ответного диалогического диалога. Модальные диалоги встречаются редко. Вряд ли можно считать обоснованным игнорирование унисонного диалога.

Представляется, что усиление коммуникативной направленности учебников русского языка для старшего этапа общеобразовательной школы с этноским языком обучения заключается в увеличении количества диалогических заданий и разработке специальных упражнений на обучение разнообразным формам диалога.

ПРИНЦИПЫ СОСТАВЛЕНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ

"ОБЩЕНИЕ УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ"

И. А. Титс

Тартуский государственный университет

1. Формирование навыков и умений профессионального общения будущих учителей русского языка в национальной школе начинается уже в вузе, что определяет эффективность их профессиональной деятельности.

2. Профессиональное общение учителя является специфическим видом общения, детерминированным особенностями труда педагога; оно имеет свои цели и задачи в организации взаимодействия учителя и учащихся в ситуации учебного процесса.

3. В составляемом нами учебном пособии, целью которого является обучение профессиональному общению учителя на уроке русского языка, мы исходим из взаимосвязи профессионального педагогического общения со всеми аспектами деятельности учителя: социально-психологического, психолого-педагогического и методического, а также всех требований, которые предъявляются к педагогической речи: ясности, логичности, доступности, выразительности, точности, богатству.

4. При отборе содержания пособия учитывались:

4.1 факторы, определяющие цели, содержание и задачи педагогического общения:

- деятельность учителя по формированию личности учащихся;
- обучающая деятельность учителя;
- учебная деятельность учащихся;
- взаимодействие деятельности учителя и учащихся;
- характер учебного процесса;
- специфика учебного предмета;

4.2 коммуникативные потребности учителя /типичные речевые действия по функциям, ситуациям, интенциям общения в рамках структуры урока/;

4.3 коммуникативные трудности в общении.

Коммуникативные потребности учителя русского языка и реальные трудности в общении определялись экспериментальным путем: на магнитную ленту фиксировались речевые поступки

учителя в процессе общения с учащимися на уроках русского языка в 4 - 8-ых классах эстонской школы.

В пособии представлено коммуникативное содержание профессиональной педагогической речи учителя, типизированы речевые действия на уроке по основным

- функциям общения;
- ситуациям /экстралингвистическим и коммуникативным/;
- коммуникативным намерениям общения;
- структурным компонентам урока.

5. При отборе речевых образцов были учтены следующие критерии:

1/ критерий коммуникативной ценности, предполагающий учет цели высказывания;

2/ критерий структурной законченности и грамматической оформленности, т.е. способность данного образца включать в себя все структурные компоненты, необходимые и достаточные для оформления в речи того или иного высказывания.

6. Пособие состоит из двух частей. В I части, исходя из принципов функциональности и комплексности даются типичные речевые действия учителя на уроке русского языка. Они организованы следующим образом:

- функция педагогического общения;
- структурный компонент урока;
- коммуникативное намерение;
- типичные речевые образцы высказываний.

Вторая часть пособия имеет своей целью формирование навыков и умений профессионального общения на русском языке уже в конкретной практической деятельности - выполнение упражнений и проведение ролевых игр. Упражнения по формированию навыков и умений коммуникативного общения подразделяются на:

- а/ имитативные, репродуктивные, продуктивные /моделирование/;
- б/ упражнения на саморегуляцию /социально-психологический аспект формирования навыков и умений общения/;
- в/ ролевые игры /микропреподавание, миниуроки и т.п./

СОДЕРЖАНИЕ

Проблемы коммуникативно ориентированного учебника русского языка

1. Агулян А.О. Проблемы реализации воспитательных функций обучения в учебниках и учебных материалах по русскому языку для педагогических вузов 3
2. Азизханова Г.Р. Пособие по курсу практической стилистики в системе коммуникативно ориентированного обучения 5
3. Айказян Э.Ц. К принципам составления системы лексических упражнений в учебниках по русскому языку для студентов национальных групп неязыковых вузов 6
4. Алиева И.Т., Кани М.Н. Создание предпосылок коммуникативной деятельности в учебном комплексе для интенсивного курса /этапа/ обучения языку 7
5. Апполонова Т.П. Обучение некоторым видам письменной речи студентов национальных групп.... 8
6. Арах М.О. Участие студентов методического семинара в разработке проблем коммуникативно ориентированного учебника на кафедре методики русского языка ТГУ 9
7. Баженова С.И. Типология языкового материала в коммуникативно ориентированном учебнике..... 11
8. Байкова Л.С. Принципы отбора и организации языкового материала в коммуникативно ориентированном учебнике 13
9. Баудер А.Я. Структура учебного цикла..... 15
10. Борзенко С.Г. Потребности реального общения – главный критерий отбора учебных материалов для коммуникативно ориентированного обучения 18

11. Васильченко Э.П., Казесаду Т.А. Структура школьного коммуникативно ориентированного учебника по русскому языку для старшего этапа обучения..... 21
12. Виссак Х.Д. Игровые задания в пособии по профессиональному общению для юристов..... 24
13. Виссак Х.Д., Раэсте Э.А. Применение ЭВМ при корректировке грамматических навыков и умений..... 25
14. Вязовик Т.П. Коммуникативный подход к описанию бесприставочных глаголов движения в целях обучения иностранных учащихся..... 26
15. Гроздова Г.В. Формирование у студентов - будущих журналистов навыков и умений стилистической дифференциации 30
16. Давидяц А.А. Общее и частное в структуре учебника. 31
17. Донская Т.К. Коммуникативная направленность дидактических текстов..... 34
18. Дубограева М.П., Мурин Л.А. Система грамматических и коммуникативных упражнений в учебнике для реализации взаимосвязанного обучения разным видам речевой деятельности 38
19. Евстигнеева Г.А. Функционально-коммуникативная организация грамматического материала при обучении студентов-медиков языку специальности..... 41
20. Ермакова Г.С. Анализ коммуникативных потребностей студентов ТГУ в изучении письменной речи на русском языке 44
21. Есаджания Б.М., Калашян В.Ю. К вопросу об особенностях представления категории вида русского глагола в учебнике для

- нерусских учащихся..... 47
22. Зайкина С.Н. Реализация принципа активной коммуникации в обучении студентов-математиков русскому языку 49
23. Замковая Н.В., Мойсеев И.М. Отражение специфики подготовки учителей начальных классов в учебном пособии по русскому языку..... 52
24. Казесалу Т.А., Васильченко Э.П. Принципы презентации грамматического материала в коммуникативно ориентированном учебнике..... 56
25. Капанадзе И.Л. Учебники и учебные пособия для национальных технических вузов..... 58
26. Капитонова Т.И. Проблема преемственности при разработке коммуникативно ориентированного учебника русского языка для нерусских 59
27. Капустина Т.Н. Учет речевых потребностей при создании коммуникативно ориентированных учебников русского языка для иностранных аспирантов технических вузов ... 60
28. Карапетян Н.Г. К определению лексического состава коммуникативно ориентированных учебников по русскому языку для национальных групп технических вузов..... 63
29. Кирпичникова И.В. Принципы составления учебных пособий по русскому языку для студентов ЭСХА 64
30. Клобукова Л.П. Лингво-методические основы формирования коммуникативной компетенции учащихся продвинутого этапа обучения.... 68
30. Колодий О.Л., Костина И.С. Универсальное и национально-специфическое в уроке учебника русского языка как иностранного 69

31. Корсакас Д.С. Структура и содержание учебника с профессиональной направленностью..... 72
32. Краснова И.А. Проблемы сочетаемости в рассмотрении коммуникативно значимого учебного материала при обучении русскому языку нерусских 73
33. Кубо Х.В. Русско-эстонский учебный словарь: принципы составления словаря..... 75
34. Кутузова Г.И. Стандартные и стандартизированные ситуации общения в коммуникативно ориентированном учебнике русского языка.... 76
35. Курвиц В.В. Активизация терминологической лексики в учебных пособиях по обучению чтению технических текстов..... 78
36. Литвишко Ф.М., Семюта Т.В. Учет различных способов выражения синтаксических отношений при организации учебного материала 81
37. Лобанова Н.А. Отражение профессиональных потребностей учителя русского языка в учебнике русского языка для иностранных студентов-филологов.....84
38. Мадоян В.В. Грамматический материал учебных пособий по русскому языку для студентов национальных групп технических вузов: реальность и необходимость..... 86
39. Мадоян Р.В. Ситуативный словарь как составная часть коммуникативно ориентированного учебника по профессиональному общению 87
40. Максеева З.П. Отражение системных характеристик слова в учебнике русского языка для иностранцев 88
41. Мартынова М.А. Грамматические обобщения в коммуникативно-направленном процессе обучения..89
42. Метса А.А. Опыт создания коммуникативно ориентированных учебников.....91
43. Метса А.А. Методический потенциал профессионально

	ориентированного учебника.....	94
44.	Млик Я.А. О возможных причинах коммуникативных затруднений.....	97
45.	Молоткова Г.Н. Принцип отбора и организации языкового материала в коммуникативно ориентированном учебнике.....	98
46.	Нелисов Е.А. Методика подачи причастных форм в национальной аудитории.....	100
47.	Парра Е.В. Формы организации учебной деятельности в коммуникативно ориентированном учебнике..	103
48.	Полякова Н.С. Структурная организация учебного материала в учебно-методических пособиях по обучению студентов-иностранцев слушанию и записи лекций.....	106
49.	Потапенко Т.А. Организация материала в учебном пособии по стилистике русского языка для иностранных студентов-техников.....	108
50.	Рабчинская И.А. Организация синтаксического материала с учетом принципа профессиональной направленности при обучении русскому языку как специальности.....	111
51.	Резицкий В.В. Основные этапы работы над созданием коммуникативно-индивидуализированного учебника по русскому языку.....	114
52.	Ройтли М.Г. Коммуникативно ориентированный учебник как средство формирования профессионального общения на русском языке.....	119
53.	Семенова О.Н. О речевых параметрах учебного текста.....	120
54.	Сепп Н.В. Виды и структура коммуникативно ориентированных учебников по русскому языку для средней школы.....	122
55.	Сильвестрова И.Г. Составляющие учебного цикла.....	126
56.	Степанова Е.М. Об одном типе коммуникативно направленного учебника русского языка.....	127
57.	Сусскалова О.А., Тамм Э.И. О принципах создания учебного пособия по русскому языку для студентов технических специальностей....	129

58. Тарпе В.А. Место деловых игр в коммуникативном пособии для студентов юридического факультета.....	131
59. Ткаченко Л.П. Каким должен быть текстовый материал для коммуникативно ориентированных учебных пособий по языку специальности.....	132
60. Харченко Л.И. Учебная модель текста-описания как средство формирования коммуникативных умений.....	134
61. Хейтер Х.Й. Отбор и организация языкового материала в учебнике для студентов сельскохозяйственных специальностей.....	136
62. Цискариашвили Д.Р. Коммуникативно ориентированный учебник иностранного языка для самостоятельного обучения.....	139
63. Шелякин М.А. О принципах составления справочников по русской грамматике для национальных школ.....	140
64. Щипецова Т.В. Отбор учебного материала с учетом запросов студентов.....	141
65. Ямесе А.Н. Коммуникативно ориентированный учебник "Язык...Ситуации...Общение..." глазами студентов.....	143
66. Аглиметс К.П. Отражение принципа активной коммуникации в пособии по обучению аудированию.....	145
67. Дуличенко Л.В. Динамика монологической речи в коммуникативно ориентированном учебнике.....	147
68. Родина А.К. Из опыта создания наглядного учебного комплекса.....	149
69. Вали Н.А. К проблеме совершенствования коммуникативной направленности учебника.....	150
70. Тийтс И.А. Принципы составления учебного пособия "Общение учителя на уроке".....	152

**ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНИКА
РУССКОГО ЯЗЫКА.**

Тезисы докладов междуязыковой научно-методической
конференции.

На русском языке.

Тартуский государственный университет.

СССР, 202400, г.Тарту, ул.Вильмсоли, 18.

Ответственный редактор В.П. Васильченко.

Подписано в печати 18.08.1986.

МВ 05346.

Формат 60x84/16.

Бумага ротаторная.

Машинопись. Ротапринт.

Условно-печатных листов 9,30.

Учетно-издательских листов 9,05. Печатных листов 10,0.

Тираж 250.

Заказ № 650.

Бесплатно.

Типография ТГУ, СССР, 202400, г.Тарту, ул.Тийги, 78.