

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI
TOIMETISED

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS

732

ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Русский язык в вузе

№ 10

TARTU  1986

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
ALUSTATUD 1893.a. VIHK 732 ВПУСК ОСНОВАНЫ В 1893.g.

ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Русский язык в вузе

№ 10

ТАРТУ 1986

Редакционная коллегия: А.Метса (отв. редактор), К.Аллик-метс, С. Зайкина, Л.Дуличенко, С.Мазик

Ученые записки Тартуского государственного университета.
Выпуск 732.
ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ.
Русский язык в вузе № 10.
На русском языке.
Тартуский государственный университет.
ЭССР, 202400, г.Тарту, ул.Вяиксооки, 18.
Ответственный редактор А. Метса.
Подписано к печати 10.03.1986.
№ 03211.
формат 60x90/16.
Бумага писчая.
Машинопись. Ротапринт.
Учетно-издательских листов 7,95. Печатных листов 8,25.
Тираж 400.
Заказ № 206.
Цена 1 руб. 20 коп.
Типография ТГУ, ЭССР, 202400, г.Тарту, ул.Палсона, 14.

6 - 4

ПРИНЦИП СОЗНАТЕЛЬНОСТИ ПРИ КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Э.П.Васильченко

Почти десятилетняя история развития коммуникативной направленности в обучении владению иноязычной речью показала, что если сама коммуникативная ориентация была принята методистами и учителями практически безоговорочно, то практическая ее реализация осуществлялась далеко не однозначно. В частности, параллельно с направлением, которое мы условно назовем "собственно коммуникативным" (при котором содержание обучения определяется природой общения, а не последовательностью прохождения грамматики), развивается направление, названное М.Н.Вяткиным как компромиссный способ решения проблемы коммуникативной направленности [1, с. 28 и далее] и нами - как коммуникативно-грамматическая модель обучения [2], для которой характерно сочетание грамматического подхода в определении содержания обучения с коммуникативно ориентированной стратегией его усвоения. Появление такой компромиссной модели обучения является, на наш взгляд, естественным следствием неразработанности вопроса о принципе сознательности в коммуникативной стратегии обучения владению иноязычной речью: ниже подробнее остановимся на этом вопросе.

Известно, что выбор метода обучения зависит от целого ряда факторов, среди которых важнейшими являются объективно заданные обществом цели обучения и методологические основы, определяющие систему методических и дидактических принципов, последовательно проводимых на всех уровнях организации конкретно-методической системы [12, с. 47]. Таким образом, определение той или иной системы методических и дидактических принципов зависит не только от методологических основ (того или иного понимания языка и психологического процесса обучения), но и от социального заказа, предъявляемого обществом к процессу обучения. Например, перед предметом "русский язык в национальной школе" общество ставит довольно широкие задачи:

- прагматические: овладение русским языком в целях об-

щения;

- общеобразовательные и воспитательные;

- социальные: выпускник национальной школы должен владеть русским языком в таком объеме и в такой степени, чтобы иметь равные с выпускником русской школы возможности для выбора профессии, т.е. чтобы он мог продолжить свое образование в любом вузе Советского Союза.

Практическая реализация этих довольно широких задач неизбежно приводит к тому, что в общей системе методических принципов коммуникативность, сознательность и учет родного языка учащихся приобретают равный статус. Однако, поскольку содержание принципа сознательности не получило своего обоснования с новых позиций - позиций коммуникативности (получилось так, что сторонники коммуникативной ориентации невольно избегали даже употребления термина "принцип сознательности", хотя имплицитно он постоянно присутствует в теоретических обоснованиях коммуникативного подхода), то естественным оказалось механическое соединение традиционно понимаемого принципа сознательности, идущего еще от переводно-грамматического метода, с принципом коммуникативности, что и привело к появлению коммуникативно-грамматической модели обучения. Однако, если для переводно-грамматического метода понимание сознательности, как достижение определенного уровня осознания учащимися языковой системы в ее линейно-парадигматических связях, является методологически вполне оправданным, то для коммуникативного подхода такое узкое понимание сознательности неприемлемо: коммуникативная ориентация опирается на иные методологические основы и на первое место выдвигается принцип коммуникативности как ведущий и основополагающий. Отсюда вывод: социально обусловленная необходимость реализации принципа сознательности должна осуществляться таким образом, чтобы он не вступал в противоречие с принципом коммуникативности, а составлял с ним единый, системно связанный комплекс. К настоящему времени системные связи принципов коммуникативности и сознательности уже довольно четко определились - это легко установить при ознакомлении с теоретическими работами по обоснованию коммуникативной ориентации в обучении иноязычной речи именно с точки зрения принципа сознательности: оказывается, что принцип коммуникативности системно реализует и принцип сознательности, однако в несколько ином его понимании. Приведем здесь высказывание В.Г.Костомарова и О.Д.Митрофановой: "Основное возражение противников

коммуникативной методики сводится к утверждению, что она, игнорируя якобы систему языковых связей, вступает в противоречие с принципом сознательности обучения. Во-первых, следует заметить, что сомнительно само понимание сознательности как обращение к системе предмета. Во-вторых, нельзя не отметить, что под системой языковых связей тут привычно понимается линейно-парадигматические, в основном даже только морфологические связи. На самом же деле системность применима и к иным, для функционирования языка не менее существенным связям — синтагматическим, ассоциативно-семантическим, лексическим, стилистическим и т.д." [3, с. 31]. Совершенно очевидно, что назрела необходимость дать четкое определение принципу сознательности при коммуникативно ориентированном обучении иноязычной речи, установить его системные связи с принципом коммуникативности и уточнить варианты (уровни) его реализации в зависимости от конкретных целей обучения. В настоящей статье делается попытка наметить в самом общем виде (в плане постановки проблемы) подходы к решению указанных вопросов.

Итак: в чем заключается коммуникативная трактовка принципа сознательности и как он согласуется с принципом коммуникативности?

Коммуникативная трактовка принципа сознательности вытекает из психологической концепции, которая разработана советскими психологами школы Л.С.Выготского и на которую опирается советская методика обучения русскому языку как иностранному.

Прежде всего, обучая русскому языку, "мы обучаем не столько самому русскому языку, сколько речевой деятельности, средством которой является русский язык" [4, с. 49]. Далее, обучение речевой деятельности предполагает учет активного характера этой деятельности человека и учет единства сознания и деятельности. В соответствии с этими основными положениями в содержании принципа сознательности можно выделить три аспекта (см. табл. I), которые, с одной стороны, отражают единство сознания и деятельности и активный характер участия сознания в овладении этой деятельностью, а с другой стороны, отражают системные связи принципов коммуникативности и сознательности [5, с. 20-21].

Мотивационный аспект принципа сознательности вытекает из целенаправленности и мотивированности речевой деятельности и, соответственно, всей учебной деятельности учащихся.

Именно этот аспект определяет все стратегии обучения иноязычной речи, являясь ведущим положением всей коммуникативной ориентации, прежде всего - в определении содержания обучения: его отбор и последовательность введения обуславливается природой общения, т.е. теми мотивами и целями, которые побуждают человека вступить в общение, а не последовательностью прохождения грамматики. Мотивационный аспект принципа сознательности предусматривает создание таких условий обучения, которые максимально побуждали бы учащихся к активной, творческой коммуникативной деятельности, поэтому его реализация пронизывает весь учебный процесс обучения владению иноязычной речью, начиная с конкретизации целей обучения в соответствии с реальными и потенциальными потребностями учащихся в иноязычном общении и кончая воздействием на эмоциональную сферу учащихся через создание такой учебной атмосферы, когда учитель и ученик выступают как равные участники свободного, раскованного общения [о мотивации см. 3, с.6-8].

Функциональный аспект принципа сознательности вытекает из методологических принципов в понимании языка, речи и речевой деятельности. Язык трактуется как "практическое, действительное сознание", как единство общения и обобщения (Л.С. Выготский), а в языковом сознании человека язык является "механизмом", обеспечивающим речевое общение. Это означает внимание к смысловой стороне языка и учет лингвистической обусловленности языковых факторов при разработке учебного грамматического материала [см. 3, 9, 10 и др. работы]. Таким образом, функциональный аспект принципа сознательности учитывает роль сознания в процессах порождения речи и то "место", которое занимает грамматика в сознании говорящего - она является средством для выражения мыслей, вызванных коммуникативными потребностями говорящего, потребностями общения и совместной деятельности, когда "сознание сосредоточивается на тех мыслях субъекта, которые он стремится сообщить своему партнеру /говорение, письмо/, на той информации, которая передается ему в словесной форме /аудирование, чтение/" [3, с. 8].

Деятельностный аспект принципа сознательности дополняет два предыдущих и объединяет их через учет динамики сознательности в процессе последовательного формирования навыков и умений в речевой деятельности учащихся. Реальное воплощение данного аспекта (в комплексе с предыдущими) находит в системе упражнений, которая, с одной стороны, подчиняет форми-

Т а б л и ц а I

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ

Принцип коммуникативности	Принцип сознательности	Принцип учета родного языка учащихся
I	2	3
I. МОТИВИРОВАННОСТЬ ВСЕЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:	МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ	
а) конкретизация целей обучения в соответствии с потенциальными и реальными потребностями учащихся;		
б) подчинение всех учебных задач практическим целям обучения общения иноязычными средствами.		
2. ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОТБОРУ И ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА:		
а) отбор и организация языкового материала на функциональной и ситуативно-тематической основе;		

I**2****3**

б) представление грамматического материала по схеме "от смысла к форме";

"КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ":

- учет роли и участия сознания в процессе порождения речи;
- решение вопроса о правиле;
- решение вопроса о систематизации языкового материала.

естественный учет родного языка учащихся;

конкретизация с точки зрения интерференции;

в) организация усвоения языковых средств в процессе самого общения.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ АСПЕКТ:

создание системы упражнений в соответствии с этапами формирования умственных действий.

дозировка упражнений по типам трудности.

рование языковой компетенции формированию коммуникативной компетенции (т.е. все задания в общей системе коммуникативно мотивированы и ситуативно обусловлены), а с другой стороны, включают последовательное продвижение по стадиям в соответствии с этапами формирования умственных действий (от сознательного выполнения отдельных операций до их полной автоматизации в составе речевого действия) /см. 13-15 /.

Таким образом, мы приходим к выводу, что коммуникативная ориентация не отвергает принципа сознательности, а включает его в принцип коммуникативности, и именно в этом заключается сущность понятия "принцип активной коммуникативности". Отсюда мы можем дать предварительное определение принципу сознательности при коммуникативно ориентированном обучении иноязычной речи:

принцип сознательности - это педагогический учет роли и участия сознания в процессах порождения речи, создание условий для мыслительной и коммуникативной активности учащихся при овладении иноязычной речью, основанных на управляемом характере формирования языковой интуиции в процессе обучения деятельности общения иноязычными средствами.

Возникает естественный вопрос: включает ли данное определение такое понимание сознательности, которое основано на осознании системы языка? Да, включает. Но осознание системы языка рассматривается здесь не как единственно заданная категория, а как один из уровней осознания. Остановимся на этом вопросе.

Принцип сознательности с позиций теории речевой деятельности - это не некая статическая, раз и навсегда определенная в своих границах категория, это - динамическая система последовательного формирования, "движения" осознания от одного уровня к другому. При этом каждый из уровней осознания может быть конечным в зависимости от целей обучения иноязычной речи, но в то же время включение каждого последующего уровня возможно только по достижении предыдущего уровня осознания. Соответственно в реализации принципа сознательности можно выделить следующие уровни:

- формирование навыков и умений владения иноязычной речью путем механического приспособления к условиям деятельности (когда осознаются только коммуникативные цели и условия деятельности, а языковые средства запоминаются произвольно по принципу: "употребляя новую лексику, запоминай ее", "осуществляя речевую функцию, запоминай форму" /17, с. 36-

- осознанное овладение речевыми действиями для реализации коммуникативных интенций. Это--"целенаправленная коммуникативно-аспектная тренировка, суть которой состоит в том, что новый грамматический материал тренируется в условно-коммуникативных упражнениях на знакомой лексике, новая лексика - на знакомом грамматическом материале" [II, с. 59];

- осознание функций грамматических форм и структур и способов их реализации. На данном этапе организующим центром содержания обучения становится ситуативно-тематический подход и функциональная грамматика. Кроме того, наряду с коммуникативной системой упражнений здесь необходимо включить в учебный процесс и некую долю языковых упражнений, однако не в традиционном понимании (типа: "вместо точек вставь ...", "найди такую-то часть речи или такой-то член предложения" и т.п.), а направленных на осмысление "ряда явлений языка, не поддающихся непосредственному восприятию, осознанию глубоких закономерностей, реализующихся в речи" [9, с. 43]. Это более сложный уровень осознания, связанный с формированием сложных интеллектуальных действий и операций;

- осознание языковой системы. Данный уровень подразделяется на два подуровня, которые мы условно определили как "знание языка" и "знания о языке". Первый подуровень предполагает систематизацию ранее пройденного на функциональной основе языкового материала в его линейно-парадигматических связях и формируется при обильном и целенаправленном чтении [см. I6]. Здесь вполне уместно включение в общую систему упражнений некоторой доли заданий традиционного характера (типа: "замени данную форму на другую", "используя данные слова, составь предложение, выражающее то-то" и т.п.). Что касается второго подуровня - "знания о языке" - то эта задача должна, на наш взгляд, решаться на филологических факультетах вузов.

Таким образом, сознательность имеет сложное, многоуровневое строение, и включение в учебный процесс того или иного уровня сознательности зависит прежде всего от критерия методической целесообразности, определяемого в данном случае целями обучения. При узкопрагматических целях, когда ставится задача обучения преимущественно говорению в ограниченных сферах общения на ограниченном языковом материале, могут быть достаточно опоры лишь на первый уровень осознания, что вполне обеспечит достижение целей обучения. При самых широ-

ких целях обучения, когда принцип сознательности приобретает равный с принципом коммуникативности статус, необходимо учитывать динамику формирования сознательности по этапам обучения. Только при таком подходе можно гарантировать непротиворечивую, комплексную реализацию принципов коммуникативности и сознательности в единой системе коммуникативной ориентации в обучении иноязычной речи.

Сделаем некоторые выводы из вышеизложенного.

1. Принцип сознательности - это значительно более сложная категория, чем до сих пор было принято считать в методике обучения иноязычной речи, и определяться она должна исходя из общих положений теории речевой деятельности, в частности, из учета единства сознания и деятельности и активного характера сознания в овладении деятельностью (именно деятельностью, а не языком).

2. Сознательность имеет многоуровневое строение, поэтому и реализация принципа сознательности имеет несколько уровней в соответствии с критерием методической целесообразности той или иной опоры на осознание. Следовательно, принцип сознательности может иметь несколько вариантов реализации: а) когда он не имеет самостоятельного значения и полностью "покрывается" принципом коммуникативности и б) когда принцип сознательности в соответствии с целями обучения имеет равный с принципом коммуникативности статус.

3. Принцип сознательности при коммуникативно ориентированной методике, даже в тех случаях, когда он имеет равное с принципом коммуникативности значение, сохраняет свое зависимое положение от последнего. Это значит, что полное равенство принципов коммуникативности и сознательности достигается лишь на продвинутом этапе обучения, а на начальном и среднем этапах обучения принцип сознательности следует за принципом коммуникативности, являясь регулятором для управления процессом формирования языковой интуиции последовательно от осознания речевых действий (способов реализации речевых интенций) к осознанию функций языковых средств (грамматических форм и структур) и способов их реализации и лишь в последнюю очередь - осознание системы языка при одновременном обильном чтении.

Литература

1. Вятвичев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М., 1984.

2. Васильченко Э.П. Взаимосвязь и взаимозависимость методических принципов. - В кн.: Актуальные вопросы вузовской методики преподавания и усвоения русского языка. Тарту, 1982. (Уч. зап./ Тарт. гос. ун-т, вып. 595).

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

4. Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам. - Русский язык за рубежом, 1982, № 4.

5. Васильченко Э.П. Принцип учета родного языка. - Русский язык в национальной школе, 1982, № 5.

6. Акишина А.А. Мотивация как основа интенсивного курса обучения. - В сб.: Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Доклады советской делегации на пятом международном конгрессе МАПРЯЛ. М., 1982.

7. Вертоградская Э.А. Психологическое содержание явления мотивации и обучение русскому языку как иностранному. - В сб.: Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Доклады советской делегации на пятом международном конгрессе МАПРЯЛ. М., 1982.

8. Виншалек А., Леонтьев А.А., Степанова Л.В. Научные основы принципа коммуникативности. - В сб.: Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Доклады советской делегации на пятом международном конгрессе МАПРЯЛ. М., 1982.

9. Иевлева Э.Н. Проблемы преподавания грамматики русского языка как иностранного на основе коммуникативно-деятельностного подхода. - Русский язык за рубежом, 1980, № 4.

10. Рожкова Г.И. Очерки практической грамматики русского языка. М., 1978.

11. Шатилев С.Ф. Проблема единства аспектов в организации языкового материала и его тренировке. - Русский язык за

рубежом, 1984, № 4.

12. Леонтьев А.А. Проблема системности в методике обучения иностранцев русскому языку и понятие интенсификации. -- Русский язык за рубежом, 1978, № 6.

13. Методика преподавания немецкого языка в педагогическом вузе. М., 1983.

14. Сосенко Э.Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения. М., 1979.

15. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи. М., 1981.

16. Митрофанова О.Д. Учебный принцип активной коммуникативности на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. -- Русский язык за рубежом. 1979, № 1.

17. Пассов Е.И. Определение понятия "коммуникативный метод". -- В кн.: Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной деятельности. Воронеж, 1980.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КОЛЛЕКТИВНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Е.В. Парра

В ходе экспериментальных социально-психологических исследований малой группы, при изучении функционирования группы в процессе когнитивной, игровой, эстетической, их обслуживающей или собственно коммуникативной деятельности психологи наблюдали феномены гипермнезии, повышения работоспособности на базе повышенной психической активности, резкий рост мотивации, сдвиги в ценностных ориентациях, сдвиг к риску, повышенную суггестивность, тенденцию к конформности или же, напротив, большую способность к самоопределению и пр. Все эти явления нашли свое объяснение в более или менее противоречивых гипотезах и теориях. Многие из перечисленных социально-психологических явлений, сопровождающих деятельность малой группы, были положены в основу разработок практических методик в области производства, науки, обучения. Не обошла вниманием эти открытия и методика обучения иностранным языкам. В словаре современных методистов по обучению языкам прочно закрепились термины-понятия: "использование резервных возможностей личности", "суггестивное обучение", "состояние псевдопассивности", "гипермнезия", "концертный сеанс" и пр.¹ Число их растет с каждым годом. Однако установить область действия социально-психологических закономерностей, условия их "работы", границы их использования представляется возможным только на базе действенной социально-психологической теории.

В настоящее время наиболее стройной, обладающей наивысшим объяснительным потенциалом представляется стратометрическая теория А.В.Петровского.² В отличие от традиционной

¹ См. литературу по проблеме интенсификации процесса обучения (1973-1980 гг.). В кн.: Активизация учебной деятельности /Сост. Я.В. Гольдштейн. М., 1981.

² Петровский А.В. Личность.Деятельность.Коллектив. М., 1982.

трактовки групповых взаимоотношений А.В. Петровский рассматривает межличностные отношения в коллективе как многоуровневую структуру "иерархизированных по отношению к групповой деятельности отношений. В межличностных отношениях коллектива автор выделяет три уровня (или в терминологии автора "страты" /слоя/). Доминирующими для коллектива как группы особого типа, достигшей наивысшего уровня развития, являются отношения деловые, опосредствованные содержанием совместной деятельности и ее значимых - структурных элементов. В схему структуры в качестве центрального звена А.В. Петровский вносит саму групповую деятельность в ее содержательных общественно-экономических и социально-политических характеристиках, рассматривая ее как предметно-деятельностную характеристику группы. Следующая ядерная страта отражает отношение каждого члена группы к групповой деятельности, ее целям, задачам, принципам, то есть показывает, насколько данная деятельность является лично значимой для каждого члена группы. К сожалению, схема А.В.Петровского лишает нас возможности увидеть, насколько личностные и групповые ценностные ориентации (отношения группы как субъекта деятельности в схеме тоже не нашли отражения) опосредствованы внегрупповыми ценностями, отражают потребности многочисленных групп социума. Собственно межличностные отношения соотносятся с двумя последующими стратами. Так же как и другие авторы А.В. Петровский выделяет два типа межличностных отношений. Например, А.С.Макаренко различал два типа отношений - деловые отношения "ответственной зависимости" между товарищами в коллективе и дружеские (соседские, приятельские и т.д.) отношения.¹ Первый тип отношений у А.В.Петровского локализуется во второй страте и "образует совокупность межличностных отношений, опосредствованных содержанием коллективной деятельности и его ценностями"². Второй тип отношений локализуется в поверхностной страте и "образует совокупность межличностных отношений непосредственной зависимости"³, основанных главным образом на эмоциональных связях. Этот тип отношений в наименьшей мере подчинен реальной групповой деятельности, хотя в коллективах не безразличен к ней.

¹ Макаренко А.С. Собр. соч.: В 5-ти т. М., 1971, т. 5.

² Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. М., 1978, с. 75.

³ Там же.

При типологической классификации групп автор учитывает степень опосредования межличностных отношений групповой деятельностью и сопряженность групповых и общественных интересов. Это дает возможность разграничить группы с просоциальным и антисоциальным характером деятельности. Следовательно, для групп, деятельность которых не вступает в противоречие с ценностными ориентирами общества и развивается в направлении общественно-исторического прогресса, рабочим критерием будет лишь один критерий: уровень развития деловых взаимоотношений. В этом случае все группы с недостаточно развитой стратой межличностных деловых взаимоотношений попадают в разряд "диффузных" групп - "набранных из случайных малознакомых людей".

Вместе с тем, говоря о возможных путях формирования коллектива, мы не должны ограничиваться одним путем, хотя и более органичным, завязывающимся на ядре, развивающимся из совместной "реальной деятельности". Не менее правомерно развитие группы, зародившейся на базе дружественных, собственно эмоциональных отношений. Так, трамплином, начальным этапом развития группы может выступать деятельность социальной перцепции, составление психологических портретов членов группы, прогнозирование поступков в предлагаемых обстоятельствах, по аналогии с действиями предпринятыми, проигранными в ситуациях, приведенными членами группы, давшими себе поступочную характеристику при установлении контактов с другими членами группы.¹ Беседы, дискуссии, взаимные характеристики и самохарактеристики, непосредственно данные или предложенные членам группы косвенно через анализ мыслей, высказанных в ходе эстетического, научного и трудового общения - все формы групповой деятельности при таком пути формирования группы направлены на установление и развитие личностных отношений между членами группы, на формирование в первую очередь внешней страты групповых отношений. Страты, которая может характеризовать содержательность собственно модальных отношений, когда всякий деловой разговор, любая тема, любое содержание деятельности выступают лишь формой по отношению к специфическому содержанию модального общения, содержательной деятельности, направленной на выявление собственно эмоциональных связей (симпатии - антипатии) между людьми. Конечно же, их

¹ Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. М., 1982.

формирование косвенно детерминировано различными видами деятельности, в которую вовлечены индивиды по мере становления личности. Однако эти детерминанты являются внешними и не актуальны для структурных связей анализируемого вида группы. Может ли модальное общение выполнять роль коллективообразующей деятельности? Исследований, которые могли бы дать нам ответ на этот вопрос на сегодняшний день нет. Но процесс консолидации группы, процесс группообразующий, направленный на развитие структуры межличностных взаимоотношений, здесь, безусловно, имеет место. И как феномен, сопутствующий этому эффекту, мы констатируем эффективность обучения на интенсивных курсах иностранного языка. Именно процесс развития эмоциональных отношений создает благоприятный эмоциональный фон, способствующий росту мотивации, снимает психологические барьеры, затрудняющие процесс общения, мешающие самовыражению, самоутверждению личности, раскрепощает обучающихся. Благоприятный микроклимат в группе помогает ее членам реализовать потребность в самоутверждении личности через самовыражение. На уровне модального общения также реализуется потребность в эмоциональном контакте.

Авторы методики активизации резервных возможностей личности выделяют в качестве одного из основных принципов своей методики принцип косвенного целеполагания.¹ В качестве косвенной цели ставится цель овладения иностранным языком, а в качестве осознаваемой цели выступает игровая деятельность. Однако феноменологической деятельностью, на наш взгляд, следует признать деятельность, направленную на модальное общение, а формирование эмоциональных личностных связей — смыслообразующей деятельностью для такого рода групп. Кратковременность интенсивных курсов не столько дидактическое условие их существования, сколько социально-психологическое условие. Интенсивное развитие межличностных отношений, опосредованных модальным общением, наконец достигает предела, за которым должен последовать другой уровень отношений, или группа должна рассыпаться, — расщепиться на более мелкие, которые найдут внутренние групповые резервы для выхода на новый виток развития. Эту возможность прироста нового уровня отношений собственно и скрывает в себе детерминанта реальной деятельности. В таком случае модальное общение выйдет на дру-

¹ Китайгородская Г.А. Научно-методическое пособие для преподавателей: Интенсивный курс. М., 1979.

гой, более высокий уровень развития за счет деятельностной коррекции. Кроме того центр тяжести групповой деятельности переместится с деятельности "выяснения отношений" на собственно "реальную деятельность", и межличностные отношения получают новый слой отношений по поводу групповой деятельности, актуализированных ею. Таким образом, логическим продолжением интенсивного обучения может быть только обучение, содержанием ядром которого будет реальная групповая деятельность.¹ В этом случае группа сможет продолжить предназначенный ей путь социально-психологического развития, путь к коллективу.

Под реальной групповой деятельностью мы понимаем трудовую, прагматическую, эвристическую, познавательную деятельность и т.д. Все эти виды деятельности обслуживаются профессиональным общением, которое совмещает такие функции, как: организующую, ориентирующую, информирующую, кооперирующую, дифференцирующую и пр.

Рассмотрим и другой путь развития группы в коллектив, о котором мы упомянули выше, путь, направленный из ядра к периферии. В этом случае группа структурируется на основе деятельности по решению предложенной проблемной задачи, которая в качестве необходимого условия успешного решения предполагает взаимодействие членов группы. Первый слой отношений, складывающихся в группе в такой ситуации, — слой отношений "ответственной зависимости" или же деловых взаимоотношений.

Модель такого развития группы в коллектив используется при так называемом проблемном обучении. И в этом случае так же, как и в случае с интенсивным обучением, эффективность учебной деятельности частично основывается на обслуживающих ее психологических компонентах, изменяющих свои статистические характеристики за счет динамического процесса коллективно-образования. Однако наибольшей интенсивности этот процесс достигает при условии, если деятельностная задача, предложенная группе, общественно значима. В таком случае процесс решения задачи опосредует согласование групповых и личностных смыслообразующих мотивов, ведет к консолидации ценностных ориентаций членов группы на основе ценностно-ориентационного единства как собственно группового явления, с одной стороны, с другой — включает его в более широкую систему

¹ Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам. — Русский язык за рубежом, 1982, № 4.

ценностей, функционирующих вне узкой группы. Тогда процесс коллективообразования изначально цементируется общественно значимой деятельностью, и сам характер проблемы повышает статус группы как социального института. Такая постановка проблемы создает оптимальные условия для взаимодействия двух типов взаимоотношений: деловых и дружеских, для их переплетения, стимулированного удовлетворением гражданской потребности.¹ Подчеркнем, что целью данной статьи является рассмотрение влияния развития группы на эффективность учебной деятельности, хотя организация учебной деятельности может быть достигнута также за счет преимуществ собственно коллективных форм работы: увеличения объема информации, разнообразия предложенных способов действий с материалом, индивидуализации обучения, предполагающей приближение способов объяснения материала к стратегии его усвоения на основе существующего в коллективной работе обмена способами учебной эвристической мыслительной деятельности.

Какие структурные компоненты группы в процессе ее развития положительно влияют на эффективность совместной деятельности? Как известно, понятие структуры не является содержательным, а служит тем каркасом, который помогает нам выпукло представить сущность явления с позиций, важных для исследователя. Так, группа как явление анализируется с точки зрения официальной, формальной (внешней) структуры, динамической и статической социометрической структуры, структуры власти, нормативной и статусно-ролевой, коммуникативной и структуры оценки, социально-демографической и квалификационной.²

Если мы исследуем успешность групповой деятельности, то в качестве значимых структурных компонентов, принадлежащих группе как динамическому, продуктивному образованию, следует рассматривать ценностно-ориентационные характеристики, соотношение личностных и групповых систем, положительную (направленную в русло групповой деятельности) психическую активность группы.

Э.С.Маркарян предлагает изучать структуру общества с точки зрения субъектов деятельности, участков приложения

¹ Водков К.Н. Психологи о педагогических проблемах. М., 1981, с. 75.

² Головаха Е.И. Структура групповой деятельности: Социально-психологический анализ. Киев, 1979, с. 96.

деятельности и способов деятельности.¹ Если спроецировать этот подход на групповую деятельность структуру, то мы получим взгляд на группу как на совокупный субъект деятельности с общими психологическими характеристиками системы мотивов, ценностной ориентации и системой значимых целей, то есть собственно содержательными характеристиками, и на группу как на дифференцированный субъект в связи с организацией деятельности, то есть на ролевую структуру группы. Способы групповой деятельности могут быть рассмотрены с учетом многообразия способов мыслительной и предметной деятельности, с учетом взаимообогащения стратегиями действий, деятельности обмена, обеспечивающей, с одной стороны, многообразие содержательных форм, с другой — осуществляющей подстройку к стереотипу каждого из членов, то есть, обмена, способствующего расшатыванию стереотипа, с одной стороны, с другой — поддерживающего его устойчивость, удовлетворяющую защитному психологическому барьеру личности. Вместе с тем способ действия имеет также формальную организационную или же, в терминах А.А.Леонтьева, интеракционную структуру. Для эффективности деятельности немаловажно: принцип кооперирования или же принцип дифференциации задач и исполнителей использованы при организации деятельности, равно как важна соотношенность этих характеристик с целью общей деятельности и индивидуальными целевыми установками членов группы.

Например, наличие содержательных характеристик групповой деятельности даже при отсутствии организующих интеракционных характеристик обеспечивает феномен "публичного эффекта". Исследования по социальной фасилитации объясняют явления такого характера действием механизма "совозбуждения". На этом уровне (периферийной страты) в экспериментах Б.Ф.Ломова и его сотрудников выявлено увеличение точности восприятия, продуктивности произвольного запоминания слов, рост коэффициента узнавания и т.д. Правомерно сослаться на тот же механизм как объяснение явления гипермнезии в условиях "концертного сеанса" или релаксации. Но соотношение взаимодействующих факторов в настоящее время остается не выявленным. В условиях совместного решения мыслительных задач также не безразлична организационная структура деятельности. Известна

¹ См.: Маркарян Э.С. Вопросы системного рассмотрения культуры и человеческой деятельности. — В кн. Исторический материализм как теория социального познания и деятельности. М., 1972, с. 193.

зависимость эффективности работы от вида интеракции (интеракция в "звезде", в "кольце"). Что касается "участков приложения деятельности", то они могут быть рассмотрены как потребность в эмоциональном контакте, то есть как квази-объекты, как предметы, удовлетворяющие гражданской потребности, с одной стороны, способствующие самоосознанию, самоутверждению личности, процессу индивидуализации, с другой - процессу интеграции личности с обществом в плане ее причастности к решению социально важных вопросов.

Модель нашего анализа не включает прагматического рассмотрения предмета деятельности. Нас интересует лишь воздействие предмета на субъект деятельности. На выделенной нами структуре мы стремились показать, как тип потребности, опосредованный принятой в обществе системой ценностей, детерминирует через предмет деятельности тот или иной уровень межличностных взаимоотношений.

КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ УЧЕБНИК ДЛЯ МЕДИКОВ КАК МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

А. Метса

Коммуникативно ориентированные учебные пособия по русскому языку, созданные в нашей республике ("Язык... ситуации... общение" "Поговорим, поспорим" и др.), можно условно разделить на две группы: первая - учебники, обеспечивающие формирование коммуникативных умений в так называемых общих сферах коммуникации (социально-культурной, социально-бытовой, науки, общественной деятельности и др.); вторая - профессионально ориентированные учебники, готовящие студентов к общению, главным образом, в профессионально-трудовой сфере. К последней группе относится и пособие по формированию навыков профессионального общения для студентов-медиков.

Кроме общих принципов составления коммуникативно ориентированных пособий (1,4,5,6), указанное пособие составлено с учетом результатов анализа:

- коммуникативных потребностей врача,
- языкового и коммуникативного содержания профессионально-трудовой сферы врача,
- механизма мотивационной активности студента медицинского факультета в динамике,
- трудностей врачей в устной коммуникации,
- реального уровня двуязычия студентов медицинского факультета перед окончанием университета.

Указанные исследования позволили сблизить модель обучения студентов-медиков русскому языку с моделью реального профессионального общения врача.

Как отмечает М.Н. Вяттнев, "...чем больше будет создано учебников, ориентированных на обучение всем необходимым обществу коммуникативным потребностям, тем большее число индивидуальных потребностей будет удовлетворено, тем более

конструктивной и управляемой станет мотивация в учебном процессе, тем быстрее и качественнее будет происходить процесс формирования коммуникативных компетенций " (I, с. 99-100).

Конкретные исследования речевых потребностей медиков, а также уровня реального владения умениями профессионального общения показали, что эту профессиональную группу характеризует следующее:

- потребность в высоком уровне устной коммуникации в профессионально-трудовой сфере;
- потребность в высоком уровне аудирования в профессионально-трудовой и общественно-политической сферах;
- потребность в коммуникативном письме в профессионально-трудовой сфере;
- потребность в высоком уровне поискового и изучающего чтения.

Речевые действия, необходимые для профессиональной деятельности медиков, реализуются в следующих схемах коммуникации: врач - врач, врач - сестра, врач - больной, врач - аудитория неспециалистов, врач - аудитория специалистов. Все это предполагает наличие у врача навыка стилистической дифференциации устной речи в рамках профессиональной сферы общения.

Таким образом, при создании коммуникативно ориентированного учебного пособия для медиков необходимо было учесть специфику двух моделей общения:

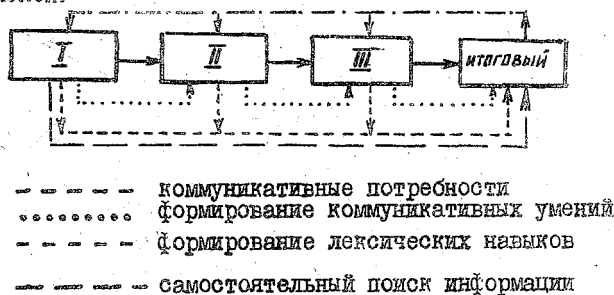
так называемой универсальной коммуникативной модели как совокупности принципов, обеспечивающих формирование коммуникативных умений в любой сфере;

и так называемой дифференцированной коммуникативной модели, обеспечивающей формирование выявленных коммуникативных умений, необходимых для профессионального общения врача.

Структурной единицей учебного пособия для медиков является учебный цикл, состоящий из трех основных и одного итогового уроков. Отличительной особенностью циклов является сравнительная методическая автономность каждого урока в цикле. В то же время соблюдается функциональная зависимость уроков друг от друга и от итогового урока. Это позволяет студенту, с одной стороны, после каждого двухчасового занятия реализовать и проверить свои коммуникативные способности в рамках пройденной проблемы, с другой - создает постоянный стимул к поиску информации к итоговому уроку.

Условно связь между уроками можно изобразить следующей

схемой:



На каждом уроке дается установка на подготовку к итоговому уроку. Так, например, на первом уроке вводится продуктивная лексика, необходимая для общения на всех уроках цикла, в том числе и на итоговом.

На втором уроке даются указания на самостоятельный поиск информации по проблеме (тематика рефератов, указания на просмотр телепередач и др.).

На третьем - происходит активизация основных речевых действий, коммуникативных умений, необходимых для реализации итоговой коммуникативной цели цикла уроков (симпозиумы, конференции, консультации, вызов на дом, читательские конференции и др.).

Автором пособия была предпринята попытка дифференцировать формы речевого общения на итоговых уроках.

Первый вариант - групповое общение официального характера (симпозиум, конференция, пресс-конференция).

Второй вариант - индивидуальное профессиональное общение (консультации, прием больных, вызов на дом).

Такая дифференциация позволяет практиковаться как в официальном, так и в неофициальном общении. Итоговый урок завершается ситуативным заданием "Проверьте себя. Можете ли Вы общаться в следующих коммуникативных ситуациях".

Итоговое речевое общение происходит в виде ролевых игр, создающих наиболее благоприятные условия для стилистической дифференциации речевого общения и имитации разных моделей профессионального общения врача:

- группового профессионального общения врачей (конференция, собрание, симпозиумы);

- индивидуального профессионального общения врача (консультация, беседа с больным, вызов на дом и др.).

Методическая реализация циклов следующая:

Тема цикла	Итоговая коммуникация
1. От студента к врачу	1. Дни открытых дверей на медфаке. 2. Подготовка радиопередачи "Самая гуманная профессия"
2. Как остаться здоровым?	1. Диспут. 2. В молодежном консультационном пункте.
3. Отдых восстанавливает силы. Только ли?	1. Симпозиум по проблемам отдыха. 2. Встреча с отдыхающими в санатории.
4. Стресс - хорошо или плохо?	1. Научная конференция. 2. В приемной врача.
5. Берегите сердце!	1. Научная конференция по проблемам кардиологии 2. День здоровья в кардиологическом центре.
6. Участковый врач.	1. Читательская конференция "Врач в художественной литературе". 2. "Вызов на дом".
7. Лекарства - наши друзья.	1. Беседа за круглым столом "Панацея или подопорье". 2. Советы посетителю аптеки.
8. Дети - наше будущее.	1. Конференция по школьной гигиене. 2. Консультация педиатра.
9. Героическое прошлое и настоящее медицины	1. Пресс-конференция.

Материал расположен таким образом, чтобы между циклами легко осуществлялась преемственность в плане содержания и методики.

Функции учебного текста разные. 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 текстами, своего рода "банками" для извлечения новой информации по обсуждаемой проблеме. Эти тексты являются стержневыми текстами цикла;

- коммуникативная функция - обеспечивается т.н. коммуникативно адресованными текстами, создающими потребность в общении;

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

- побудительная функция - обеспечивается проблемными текстами, содержащими разные точки зрения на одну и ту же проблему.

Полезным с точки зрения индивидуализации обучения можно считать т.н. бинарное расположение текстов в уроке учебника, когда параллельно даются два текста (информативный - коммуникативно адресованный; проблемный - информативный и т.д.). Это позволяет не только разнообразить урок, но и создает основу для индивидуализации обучения русскому языку.

Все тексты, как правило, используются для формирования умений в профессиональной деятельности (составление советов, рекомендаций больным, сбор анамнеза, характеристика больных, описание болезней и др.), в зависимости от социальных ролей врача.

Выступая в постоянных ролях, человек устанавливает и поддерживает контакты с носителями других ролей, например: врач - с пациентом, медсестрой, работниками регистратуры, коллегами по работе, руководством, представителями общественных организаций. Между ролями существуют различия. Эти различия отражают деление всех ситуаций на симметричные (общение между равными по возрасту, полу, социальному положению) и несимметричные, где указанные признаки отсутствуют (2, с. 46).

Так, ситуации симметричны при общении врача с коллегами и асимметричны - в общении с пациентами, медсестрами, руководством и т.д. Симметричность или несимметричность ситуации общения определяет соответствующий набор речевых действий, поведенческие позиции.

Социальные роли врача позволяют прогнозировать ядро общения, характер и т.н. ролевой репертуар общения. Безусловно, элемент случайности создается психологическими отношениями между людьми: формальное (неформальное, доверительное)

настороженное, профессиональное (обыденное, нейтральное), заинтересованное и т.д.

Модель общения в учебнике, а именно, коммуникативная детерминированность заданий, наличие четкой коммуникативной установки, адресата, позволяет готовить студента к выполнению всех основных социальных ролей врача. Модель общения учит стилистически дифференцировать речь и тем самым формирует общую культуру профессионального общения.

Большую методическую нагрузку имеют задания на трансформацию информации. Такие задания формируют у студента следующие полезные умения:

- свертывать / разворачивать информацию (общение с коллегой-с больным);
- использовать или игнорировать термины (общение с коллегой-с врачом/больным);
- придавать информации разную эмоциональную окраску, модальность (одобрение, неодобрение, сочувствие, порицание и др. при выражении реакции на разную информацию больных).

В коммуникативном пособии для медиков нет формальных заданий. Все задания, будь они условно-коммуникативными или коммуникативными, мотивированы и значимы с точки зрения будущей профессиональной деятельности.

Воспитательную ценность пособия повышают престижность авторов текстов и актуальность проблем, поднятых в учебнике. Особенностью пособия является и то, что студент от цикла к циклу накапливает информацию о профессиограмме врача, вносит в нее свои коррективы, что, в конечном счете, обогащает его как личность, как будущего врача.

Литература

1. Вяттгнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М., 1984.
2. Крысин Л.П. Речевое общение и социальные роли говорящих. М., 1976.
3. Метса А.А. Что дает анализ сфер речевого общения? - РЯЗР, 1980, № 6.
4. Метса А.А. Основные принципы создания пособия по формированию навыков коммуникации. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1978, вып. 449.
5. Митрофанова О.Д., Костомаров В.К. Учебник русского языка и проблема учета специальности. - РЯЗР, 1978, № 4.
6. Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению. Воронеж, 1983.
7. Присяжник Н.К. Формирование предметной компетенции при обучении русскому языку как иностранному. - РЯЗР, 1983, № 2.
8. Формановская Н.И. О речевом общении и правилах речевого поведения. М., 1983.

СТРУКТУРА УРОКА В УЧЕБНИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НЕРУССКИХ

И.С. Костина

Этапы и компоненты структуры урока

Урок — наиболее традиционная, регулярно выделяемая единица учебника. В рамках данной статьи мы определяем урок учебника как основную структурно-содержательную единицу, которая традиционно состоит из формально выделяемых и методически мотивированных компонентов, способов их выбора и линейного расположения позиций в уроке. Приведенное определение часто встречается в методической литературе (Рахманов, 1961; Салистра, 1961; Гез, 1962, 1968; Мэкки, 1965; Утес, 1978).

В тексте урока учебника достаточно просто выделяются следующие глобальные зоны: начальная часть (все, что предшествует презентации — разъяснение целей урока, подготовка к восприятию нового учебного материала, подготовительные задания и т.п.), основная часть (презентация, семантизация, разъяснение и комментирование нового учебного материала), заключительная часть (все, что обеспечивает достижение выдвинутых целей — тренировка, применение, контроль). Это предварительное деление иллюстрируется уже наблюдениями над уроками реальных учебников, а доказывается тем, что невозможен урок, лишенный хотя бы одной из названных частей, а присутствие названных зон служит достаточным показателем объекта — урок.¹

¹ В преподавании иностранных языков немислим и реально не встречается урок, состоящий только из презентации нового материала без его последующей проработки или без упражнений к незаданному материалу.

Основная часть, являясь обязательной и центральной позицией любого обучающего урока, служит точкой отсчета в нашей схеме. Такое представление о разделе "презентация — семантизация" следует из того факта, что обучение состоит в приращении знаний и, следовательно, обязательно включает в себя введение новых фактов и способов их переработки.

Таким образом, первый исходный уровень деления может быть представлен схемой:

урок	начальная часть	основная часть	заключительная часть
------	-----------------	----------------	----------------------

На материале литературы вопроса и анализа уроков конкретных учебников эту классификацию можно представить в более детальном виде.

Начальная часть } название урока
 } анонс

Название урока - самая общая ориентация о месте данного урока в рамках некоторого цикла и концентра уроков. Методический смысл - в самой общей ориентировке учащихся во временной и каузальной последовательности учебного процесса (Пальмер, 1970, с. 55).

Например: "Урок 15. Метод исследования." ("Русский язык для специалистов"). Выделение компонента "название урока" не вызывает трудностей, поскольку он всегда фиксируется полиграфическими средствами, повторяется в оглавлении или выводится из материалов презентации.

Анонс - тезисное изложение или план основного содержания урока, его задач или основных этапов. Методический смысл - в задании учащимся целей и основных этапов их достижения (Арутюнов, Трушина, 1981, с. 57; Гез, 1982, с. 333, с. 158 - 160).

Например: анонс в виде плана урока а) Практический материал для усвоения языковых моделей; б) Материал для понимания контекста; в) Чтение с прогнозированием содержания; г) Цели чтения; д) Стратегия чтения оригинального текста. ("Учитесь читать и мыслить по-английски", ур. I).

Нередко авторы отказываются от анонса, считая, что цели урока достаточно полно задаются его названием или комментарием учителя. По нашему мнению, анонс полезен в уроке, так как он формулирует актуальную цель учебной деятельности учащихся, а осознание цели повышает эффективность деятельности (Фогель, 1975, с. 44; Вертоградская, 1982, с. 84).

Итак, начальной части урока соответствует два структурно-содержательных компонента - название урока и анонс.

Основная часть

{ подготовительные упражнения и задания
презентация
семантизация
притекстовые задания

Подготовительные упражнения и задания - делятся на а) повторительные и б) собственно подготовительные. Первые (а) состоят в воспроизведении и активизации предшествующих уроков для решения новых задач, вторые (б) ориентируют учащихся на учебный материал, актуальный для целей данного урока (Пифо, 1979, с. 127).

Оба вида подготовительных упражнений и заданий выделяются полиграфически - специальной рубрикой - или определяются по содержанию (материал предшествующих уроков) и расположению в тексте урока - перед разделом презентации.

Например: а) Посмотрите на афишу и скажите, что идет в Большом театре на этой неделе? б) Позвоните подруге, скажите ей, что идет на этой неделе в Большом театре, договоритесь, на какой спектакль вы пойдете.

("Темп", ур. 8).

В тексте урока учебника, как правило, представлены подготовительные задания, в то время, как повторительные подбираются преподавателем. Поэтому рекомендации по выбору форм повторительных заданий уместно поместить в "Книге для преподавателя".

Презентация нового учебного материала - "этап объяснения или введения материала" (Пифо, 1979, с. 73). Презентация выделяется разными способами: а) через название урока, анонс, сведения в "Книге для преподавателя", б) путем сопоставления частей по признаку "что тренируется, то и презентуется". Методический смысл - в предоставлении учащимся материала, необходимого и достаточного для достижения целей урока.

Формы презентации могут быть самыми разнообразными - графический текст, визуальная нетекстовая информация (рисунок, схема, чертеж, график). Существуют и смешанные типы презентации: текст и иллюстрация, звучащий текст и ситуативный проблемный рисунок. В ряде случаев акт презентации включает семантизирующий комментарий преподавателя в виде различных

иллюстраций, комментируемых ситуаций общения.

Например: Речь преподавателя: Не всегда легко сдерживать себя. Предлагаемые выражения - О боже! Вот досада! - довольно мягкие. Когда мы сердимся, обычно используем выражение - Черт побери! и т.д. Есть более грубые выражения, но их нужно избегать. Несдержанность нетипична для англичан. Мы предпочитаем быть сдержанными, даже если ситуация ухудшается несдержанностью собеседника. ("Функции английского языка, ур. 15).

В проанализированных нами учебниках наиболее уязвимый момент презентации состоит в том, что объем вводимого материала нередко одновременно избыточен. Избыточен, потому что часть его не нужна для достижения целей данного урока и неактуальна для последующего обучения; недостаточен, потому что для выполнения коммуникативных заданий урока не хватает необходимых или типичных вербальных средств.

Семантизация - толкование и интерпретация единиц усвоения (Салистра, 1961, с. 31; Гез, 1982, с. 333). Семантизация выделяется графически (через сноски на полях, до и после текста), в виде двуязычного словника, правила, примера и наглядной формы (фотография, схема, рисунок). Методический смысл - сведение неизвестной информации к известной.

Например: Как вы объясните по-русски, что значат эти слова? Образец: Официант - человек, который работает в ресторане (кафе). Медсестра - (работать, больница), Строитель - (строить дома, заводы, мосты), Художник - (рисовать, картины) ("Горизонт" - I, ур. 10).

Нередко в зарубежной методической литературе ставится под сомнение необходимость семантической фазы при изучении иностранного языка. Мы полагаем, что семантизация - важный компонент в структуре урока. В настоящее время глубоко разработана семантизация лексико-грамматического материала, хуже обстоит дело с семантизацией прагматической информации. В учебниках практически отсутствуют рубрики "лингвострановедческое", "страноведческое комментирование", где должна содержаться информация о том, как, где и когда уместно использовать факты языка (Верещагин, Костомаров, 1983).

Притекстовые задания - чаще всего вопросы на понимание текста и разнообразные упражнения, выполняют функцию контроля первичного усвоения и ориентированы на овладение существенными характеристиками презентуемого объекта с точки зрения его дальнейшего использования. Притекстовые задания выделяются специальной рубрикой или примыкают к последующим трени-

рочным заданиям, отличаясь от них обязательной прямой ориентацией на материал презентации. Методический смысл данного структурного компонента – в обеспечении правильного понимания и предупреждении неверного усвоения учебного материала. Например: Если вы можете ответить на следующие вопросы, вы хорошо поняли этот текст (текст "Как найти адрес"): Где работают люди, которые занимаются письмами, не нашедшими своего адресата? Почему на письмах иногда бывает написаны неправильные адреса? Каким образом письма с неправильно написанным адресом находят своего адресата? ("Темп – I", ур. 4). Итак, основной части урока соответствуют компоненты: подготовительные упражнения и задания, презентация, семантизация, притекстовые задания.

Заключительная часть

формирование лингвистической компетенции

формирование коммуникативной компетенции

трансфер

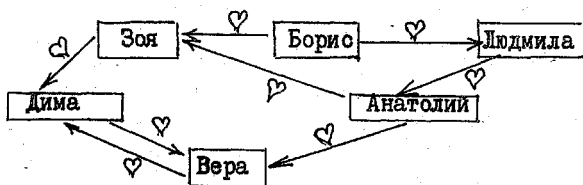
обобщение

Формирование лингвистической компетенции – такой компонент урока, когда учащиеся овладевают формальным минимумом и умением оперировать им, когда учащиеся умеют найти и употребить новые учебные единицы в речевых контекстах, хотя еще не умеют пользоваться ими для решения коммуникативных задач. Владение лингвистической компетенцией означает формальное владение языком, умение и навык строить, преобразовывать и анализировать предложения (Вузовская методика, 1981, с. 119).

Уровень лингвистической компетенции выделяется в учебнике специальной "рубрикой" подготовительные или предречевые, или предкоммуникативные, или тренировочные упражнения, или опознается по манипулятивному характеру действий учащихся. Методический смысл – соотнесение и различение новых учебных единиц по их формально-смысловым, но не функциональным признакам. В учебниках этот компонент чаще всего представлен упражнениями на отработку определенного грамматического явления, имитативными упражнениями, упражнениями на подстановку. Предпочтительно, когда упражнения, формирующие лингвистическую компетенцию представлены как творческие и познавательные задачи или как целесообразные неучебные действия и носят яр-

ко выраженный коммуникативный характер.

Например: У этих молодых людей сложные отношения. Борис хочет жениться на Людмиле. Людмила хочет выйти замуж за Анатолия. Продолжите рассказ об их отношениях:



(“Маяк - 3”, ур. VIII. 2)

Формирование коммуникативной компетенции - этап, отражающий переход от формирования лингвистической компетенции к ее использованию в заведомо ограниченных, упрощенных или условных ситуациях общения (Вяттнев, 1976, с. 25-26). Задания этой группы выделяются по таким признакам: они могут мыслиться как задачи реального общения, возможные в действительности, хотя несут в себе элемент условности, искусственности. Это - коммуникация, приспособленная к лингвистическому материалу. Методический смысл - пользование материалом не на уровне воспроизведения (имитации), а более высоком уровне - репродукции, варьировании с учетом потенциальных коммуникативных задач.

Например: Воспользуйтесь телефоном бюро заказов на международные телефонные разговоры 271-91-03 и закажите телефонный разговор со своим домом. Решите, кого вы позовете к телефону, сколько минут вы будете говорить, кто будет оплачивать разговор (за чей счет вы будете говорить). Вы - Москва- или ваши домашние. Одна минута разговора с Прагой стоит 78 коп, с Будапештом - 67 коп, с Веной - 63 коп., с Хельсинки - 68 коп. (“Темп - I”, ур. 4)

Существенную методическую трудность составляет речевая предкоммуникативная компетенция и собственно коммуникативная компетенция. Эти понятия часто смешиваются даже в программах и практически не различаются в большинстве учебников. В качестве разграничения речевой предкоммуникативной компетенции и собственно коммуникативной компетенции в методической практике достаточны следующие критерии: I) инструкция к коммуникативному заданию содержит информацию о ситуации общения, ролях и целях участников, что не требуется для речевого зада-

ния, которое можно представить как инструкции к выполнению операций (Пальмер, 1970, с. 58); 2) коммуникативное задание всегда можно представить как реальное речевое поведение, в то время как формальное речевое упражнение мыслимо только в условиях обучения.

Трансфер - перенос коммуникативного навыка в новые ситуации общения, не входящие в цели урока, но входящие в цели обучения, использование изученного в реальном жизненном общении. Выполнение заданий на трансфер свидетельствует о том, что целевое коммуникативное умение сформировано и автоматизировано. Поэтому хорошо организованная работа по трансферу является одновременно и контролем усвоения.

Трансфер выделяется в учебнике подзаголовком типа "Теперь вы умеете", "Проверьте себя" или содержательно. Методический смысл - решение речевыми средствами лингвистических / неметодических поведенческих задач на усвоенном учебном материале, но в новой постановке.

Например: Узнав, что вы едете в командировку в Советский Союз, ваш коллега попросил вас сделать ксерокопию интересующей его статьи:

Найдите статью среди названий публикаций и заполните порусски бланк заказа: Заявка

Прошу сделать ксерокопию статьи (автор, название)

Дата

Подпись.

("Русский язык для специалистов", ур. 9).

Обобщение - осознание достижения целей урока (Рубинштейн, 1959, с. 341), средство диагностики и коррекции процесса обучения (Беспалько, 1977, с. 201), сличение данной речевой реализации с программой в виде текущего и отсроченного сличения (Зимняя, 1970, с. 52). Этот этап урока выделяется полиграфически, либо вытекает из содержания учебной деятельности. Методический смысл - оценка урока и его результатов, соотнесение результатов с целями урока и проверка адекватности результатов. Заключительный контроль осуществляется через самоконтроль (ключи), например: Решите ребусы и скажите, куда едет Борис? Олег? Лена? Город, куда едет Борис, находится на реке лга. Город, куда едет Олег, находится на реке не. Город, куда едет Лена, находится на реке н. Ожидаемый ответ: Волга. Нева. Дон. ("Горизонт - I", ур. 10). Заключительный контроль подается также в виде обобщающей задачи, беседы. К сожалению, этот компонент урока выражен

в учебниках слабо. Этап обобщения имеет важное мотивационное значение, так как показывает учащимся реальное приращение лингвистической и коммуникативной компетенции. По реакции на то, как быстро и полно учащиеся воспроизводят основные этапы урока в ходе заключительной беседы, преподаватель может судить об успехе или неудаче своих действий.

Итак, заключительной частью урока учебника соответствует компонентам: формирование лингвистической компетенции, формирование коммуникативной компетенции, трансфер, обобщение.

Прежде чем представить целиком покомпонентную схему урока, следует сделать некоторые оговорки: 1. Компоненты урока, выделенные выше, в реальном обучении не обладают строгой линейной последовательностью. Некоторые из них могут опускаться, совмещаться в одном компоненте, повторяться, менять свое традиционное место (Пасов, 1982, с. 38, 49, 52; Дидактика, 1982, с. 227). Для обобщения авторской деятельности и обзорности схемы урока мы: а) пренебрегаем повторениями, б) относим компоненты с совмещенными функциями к той рубрике схемы, функция которой представляется ведущей для данного компонента. 2. В методической традиции компоненты урока представлены либо как действия преподавателя, либо как действия учащихся. Например, акт презентации описывается как деятельность преподавателя - введение, ввод нового материала; этап тренировки отражает деятельность учащихся (упражнения, практика), а соответствующие действия второго субъекта учебного процесса в этих терминах не отражаются. В нашей схеме некоторый этап называется либо термином деятельности преподавателя, либо термином деятельности учащихся, в зависимости от того, какой из них шире представлен в методической литературе. Однако в каждом случае, этот термин называет деятельность обоих участников учебного процесса, например, "семантизация" указывает на объясняющую деятельность преподавателя и восприятие объяснений учащимися.

Учитывая сделанные выше замечания, мы обобщаем таблицей основные этапы и компоненты функциональной схемы урока.

Таблица I. Функциональная схема этапов и компонентов урока учебника

начальная часть	основная часть	заключительная часть
название урока	подготовительные упражнения и задания	формирование лингвистической компетенции

начальная часть	основная часть	заключительная часть
анонс	презентация	формирование коммуникативной компетенции
	семантизация	трансфер
	притекстовые задания	обобщение

Методическая реальность покомпонентной схемы урока учебника

Для проверки методической целесообразности схемы урока было проведено экспериментальное обследование учебников (30 учебников русского языка для иностранцев, 30 учебников иностранных языков, изданных за рубежом, 25 учебников для национальной школы).

Данные эксперимента обобщены в таблице 2, в которой в процентах указана реальная наполняемость схемы на материале нашего массива учебников.

Таблица 2. Процентные показатели наполняемости схемы урока

Урок учебника	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	60	60	80	100	90	60	100	50	30	70

Таблица подтверждает методическую реальность предлагаемой схемы (все компоненты схемы "работают", то есть встречаются в проанализированных учебниках). Результаты анализа намечают перспективы дальнейшего исследования структуры урока по следующим направлениям: обязательные и высокочастотные компоненты урока учебника; обязательные низкочастотные компоненты урока учебника; высокочастотные, но факультативные компоненты урока учебника.

Выводы: Уроки проанализированных учебников при достаточно общей рубрикации компонентов воспроизводят предложенную в статье функциональную схему структуры урока.

Функциональная схема структуры урока с более подробным исследованием обязательных и высокочастотных, обязательных и низкочастотных, высокочастотных, но факультативных компонентов урока учебника может использоваться авторскими коллективами при создании учебно-методических материалов и преподавателями-практиками в ходе учебного процесса.

Литература

1. Арутюнов А.Р., Трушина Л.Б. Схема-протокол анализа и оценки аудиторного занятия. - РИЗР, 1981, № 3, с. 56-60.
2. Ляховицкий М.Б. Методика преподавания иностранных языков. - В кн.: Вузовская методика. - М.: Высшая школа, 1981. - 160 с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. - М.: Русский язык, 1983. - 268 с.
4. Вертоградская Э.А. Психологическое содержание мотивации и обучение русскому языку как иностранному. - В кн.: У Конгресса МАПРЯЛ "Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы". - М.: Русский язык, 1982, с. 64-71.
5. Вяткичев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах. - В кн.: III Конгресс МАПРЯЛ "Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы". - М.: Русский язык, 1976, с. 22-50.
6. Гез Н.И. О построении учебников иностранного языка для старших классов. - ИЯШ, 1962, № 2, с. 61-70.
7. Гез Н.И. Некоторые вопросы теории урока иностранного языка. - ИЯШ, 1968, № 4, с. 47-56.
8. Гез Н.И. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. - М.: Высшая школа, 1982. - 373 с.
9. Зимняя И.А. и др. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления. - ИЯШ, 1970, № 4, с. 52-57.
10. Mackey W. Zanguage Teaching Analysis. Z., 1965, p 154-155.
11. Palmer. Teaching Communication Z Z, 1970 1. p 55-68.
12. Pierho Н.Е. Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Frankonius Verlag Zimburg, 1979. - 253 S.
13. Рахманов И.В. Методические требования к учебникам иностранных языков для восьмилетней школы. - ИЯШ, 1961, № 3, с. 34-44.
14. Салистра И.Д. К вопросу о системе уроков иностранного языка. - ИЯШ, 1961, № 3, с. 28-37.

15. Утес Г., Утес С. Учебный процесс как единство восприятия, усвоения, тренировки и практического использования иностранного языка. — *Фрейдспрахеунтеррихт*, 1978, № 7-8, с. 299-329.

СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ МАТЕРИАЛА В КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ГРАММАТИКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ КАТЕГОРИИ ВРЕМЕНИ)

Д.Р. Цискаридзе

Коммуникативная направленность методики обучения иностранному языку требует разработки принципиально иных моделей представления языкового материала в коммуникативно ориентированных грамматиках. В процессе поисков оптимальной организации материала наше внимание привлекли два типа описания, которые хотя и отражают различные методологические позиции авторов, однако представляются нам продуктивными и могут быть положены в основу новых учебных пособий, потребность в которых особенно ощущается в обучении филологов.

Первый тип описания, разработанный Я. Свартиксом и Дж. Личем, был реализован в Коммуникативной грамматике английского языка (1977). Второй тип описания был предложен А.А. Леонтьевым (1961, с. 106-120; 1983а, 1983в).

Коммуникативная грамматика английского языка группирует языковой материал в четырех концентраторах, которые входят друг в друга и соотносятся с четырьмя типами значений и различными способами организации этих значений.

Данная схема дает возможность увидеть отношения между различными слоями значений и иерархией грамматических единиц.

концентраторы	типы организации значений	типы формальных единиц
А	концепция, категориальное значение	слово, словосочетание
Б	информация, реальность, вера	предложение
В	настроение, эмоция, отношение	высказывание

концентры	типы организации значений	типы формальных единиц
Г	значение в связном рассуждении	текст

В первом концентре (А) рассмотрению подлежат концептуальные или категориальные значения. Они отражают действительность в аспекте нашего опытного знания, что содержательно соотносится с основными грамматическими категориями, а функционально детерминировано денотативной функцией языка. В ряду концептуальных значений анализируются такие категории, как, например, количество, качество, время и т.д. Второй концентр соотносится с логическим уровнем высказывания. В этом концентре используются категории части (А) для извлечения информации о мире, для построения суждений о истинности и ложности. В качестве основных категорий здесь выступает "заявление", "вопрос", "ответ", "уверенность", то есть речь идет о коммуникативных типах высказывания и некоторых видах модальности. В третьем концентре вводится еще одно измерение коммуникации позиция в поведении коммуниканта (информатора) и реципиента. Коммуникант посредством языка может выражать свое отношение и эмоции, которые контролируются со стороны реципиента и влияют на его психологическое и эмоциональное состояние. Этот т.н. "контролирующий аспект коммуникации" представлен через такие речевые акты как "совет", "внушение", "угроза", "обещание" и т.д. Эти речевые акты принадлежат к интеракционному (прагматическому) уровню коммуникации. Третий концентр соответствует уровню собственно общения, а единицей анализа здесь выступает высказывание, которое может совпадать или не совпадать по длине с предложением. Значения, представленные в этом концентре, детерминированы эмотивной функцией. На определенных участках концентры (Б) и (В) совпадают: "логическое значение" предложения концентра (Б) может быть реализовано в концентре (В), но уже в иной форме, т.к. опосредовано другой функцией. Допустим, вопрос задуман "логически" для извлечения определенной информации, на его можно адаптировать "прагматически" с иной целью, например, воздействия на реципиента или передачи определенного эмоционального состояния.

WASN'T IT A MARVELLOUS PLAY?

РАЗВЕ НЕ ВОСХИТИТЕЛЬНАЯ ПЬЕСА!

В третьем центре авторы Коммуникативной грамматики анализируют материал, связанный лишь с лексически выраженной модальностью в рамках семантических оттенков слов и предлагают свои модальные градации. Материал организован не вокруг ядра вида модальности, но соотношен с дробными установками, связывая их с семантикой формантов "вероятно/невероятно", "возможно/невозможно". Причем, в ряду с формантами модальности рассматриваются и конструкции, формальные средства выражения грамматических категорий.

Для иллюстрации нашего суждения укажем, что модальность воздействия, например, решена в плане описания четырех типов установок высказывания: "требование", "хотение", "желание", "намерение" на лексико-семантическом и грамматическом уровне. Существуют два подхода к выделению модальности: когда глаголы группируются по определенным модальным категориям (что мы видим на примере Коммуникативной грамматики английского языка) и когда идут поиски выражения модальных категорий другими средствами, так как модальная категория определяется не только как глагольная категория, но и как категория всего высказывания. В большинстве случаев трудно определить, какое языковое средство (элемент высказывания) несет в себе модальность. И только взяв в центр рассмотрения модальность всего высказывания можно разработать новую модель исследования материала, отвечающую требованиям современной методики обучения иностранным языкам (Леонтьев А.А., 1981, Abelin Åsa, 1981).

Четвертый центр (Г) обеспечивает изучение значений в связной речи. В нем рассматриваются организационные аспекты коммуникации. Этот уровень назван авторами Грамматики "текстовым" (аспектом беседы), так как на нем конструируется композиция всего текста в целом, а не только отдельных предложений.

Логика построения этой грамматики - восхождение от частного (единичного, т.е. категориальных значений и их грамматических реализаций на уровне слова или словосочетания) к общему целому: значениям на уровне смыслов, воплощенным в целостном тексте. Такой путь признается самими авторами, указывавшими, что четыре центра диаграммы представляют собой рациональную прогрессию от наиболее детализированной сферы значений к более глубинным, общим значениям.

Такой процесс, казалось бы, отражает целевой процесс коммуникации, речевым результатом которого является целостный текст. Однако он не дает возможности продемонстрировать сис-

тому функциональных блоков и показать пути реализации замысла коммуниканта и его языковое оформление. Функции языка - денотативная, эмотивная, фатическая и контакто-устанавливающая (Per Linell, 1983) соотносены каждая с определенным центром. Таким образом, денотативная функция обслуживается грамматическими категориями на уровне языковых единиц меньше предложения, а коммуникативная - коммуникативными типами на уровне предложения и т.д.

На наш взгляд, менее противоречиво было бы описать содержание высказывания как минимальной коммуникативной единицы под различным углом зрения с позиций реализации в ней той или иной функции и дать анализ языковых средств, используемых для этой цели.

Однако такая организация материала позволила авторам Грамматики совершенно по-новому организовать языковой материал вокруг категориальных значений (концентр А) и объединить сведения, традиционно представляемые в разных разделах грамматики, в один параграф.

Так сведения о темпоральной категории обычно представляются в четырех разделах грамматики: время глагола, временные наречия, предложные сочетания, обозначающие темпоральные характеристики и временные союзы. Авторы Грамматики объединили эти средства вокруг таких категориальных понятий как "длительность действия", "степень обобщенности действий", "собственно время" (отношение к точке отсчета) и т.д.

Такая организация, по мнению авторов Грамматики, весьма плодотворна для целей обучения иностранному языку как средству общения.

Описанной логике построения грамматики - от частного к общему целому - можно противопоставить иную логику, которая была впервые предложена С.И. Бернштейном: от целостного текста к высказыванию как минимальной содержательной единице и далее к ее содержательным компонентам собственно диктальным и модалным.

Этой логике следует и А.А. Леонтьев, как можно заключить из его статей по синтаксису текста и новой модели описания русского языка для целей обучения.

В русле этого подхода А.А. Леонтьев выделяет четыре уровня, которые отражают степень развития связи значение - форма. Первый уровень - это уровень объективной реальности. В этот уровень входит все то, что потенциально должно быть выражено в любом языке. Здесь представлены универсальные категории.

которые можно выделить на основе знания об объективной действительности. Такие параметры действительности были выделены (в учебных целях) и в рассмотренной выше Коммуникативной грамматике английского языка, где авторы, для выражения определенных "кусков" действительности, объединяют разноуровневые языковые средства вокруг таких категориальных понятий как "определенность/неопределенность", "реальность/ирреальность действия", "степень обобщенности действия" и т.д. (мы указали только те параметры действительности, которые относятся к характеристике действия).

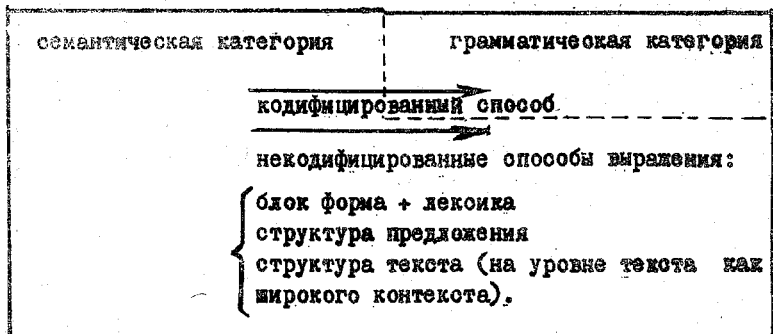
Насколько такие компоненты будут укрупнены или раздроблены зависит от модели исследователя. Отметим, что подход к исследованию материала от этого не изменится.

Однако выделенные на основе знания об объективной действительности универсальные категории не совпадают с тем, что кодифицировано грамматическим способом: они могут быть не кодифицированы (кодифицированность языкового средства мы определяем, следуя А.А. Леонтьеву /1983/). Но независимо от способа передачи эти категории есть та часть действительности, которая должна быть выражена. И, вероятно, в ряде языков есть кодифицированные средства, которые уже на следующем уровне преобразуют выделенные компоненты в грамматическую категорию, а в других языках не находится кодифицированных средств для выражения этих реальных отношений и данный компонент будет выражен иным способом, например, различными описательными конструкциями, порядком слов (т.е. незакрепленными средствами, не имеющими постоянных морфологических средств для выражения определенных характеристик).

Второй уровень (взаимодействие контекста с формой) представляет собой реализацию параметров действительности, выделенных на первом уровне, в тексте. Здесь выделяются целые семантические блоки, общность которых определяется общностью денотативного поля. На этом уровне рассматриваются средства выражения той или иной содержательной категории (как кодифицированные, так и не кодифицированные). Например, категория времени на этом уровне рассматривается как содержательная категория, она может быть и не кодифицирована. Вспомним указывание А.А. Потебни (1958, с. 35-36, 62), который указывает, что есть языки, "в которых категория времени выражена словами "давно", "когда-то", то есть, что мы представляем формой у них есть лишь содержание, так как грамматической формы они вовсе не имеют". Например, на этом уровне семанти-

ческих блоков мы выделяем единый видо-временной семантический блок. Однако у говорящего всегда есть психолингвистическая установка на акцентирование в общей ситуации высказывания какой-либо одной из характеристик, входящих в функционально-семантический блок. Тогда здесь выступает категория актуальности/неактуальности, присутствующая в любом высказывании как категория, выявляющая собственно отношение говорящего к излагаемому факту или ситуации, которую он может рассматривать как факт. Таким образом, мы рассматриваем АКТУАЛЬНОСТЬ как один из видов модальности. Эта категория выступает как характеристика, вычленившая какую-то другую характеристику. Следствием этого является доминирование той или иной семантической категории на уровне высказывания. Говорящий может вычленять категорию степени обобщенности действия, модальную категорию или собственно временную категорию, которые входят в единый видо-временной семантический блок. Как мы уже указали, на втором уровне, рассматриваются как семантические ("скрытые категории", по С.Д. Кацнельсону, 1972), для выражения которых используются некодифицированные средства языка, так и грамматические категории.

Теоретически высшая степень интерференции наблюдается там, где семантические и грамматические категории выступают как равнозначные. Но в языковой практике эти категории не совпадают: семантическая категория является более широкой и включает в себя разные способы выражения общих и частных значений. Мы имеем в виду кодифицированные и некодифицированные способы, где кодифицированные способы частично включаются в парадигму выражения значений грамматической категории. Семантически соотношение грамматической и семантической категории можно представить следующим образом:



К "скрытым" категориям относятся способы выражения видовых отношений в ряде западно-европейских языков. Отметим, что на семантическом уровне все те значения, которые мы отождествляем с категорией вида, присутствуют в этих языках, так как существует объективная необходимость охарактеризовать действие в аналогичных параметрах, которые присущи русскому языковому сознанию. Однако в русском языке вид выражен морфологически, в отличие от многих других языков, где он передается различными средствами, подлежащими выражению на нескольких уровнях (Грамматика и семантика романских языков, 1978). Третий уровень модели - системный. Здесь рассматриваются категории, которые кодифицированы в языке. На этом уровне мы рассматриваем парадигмы отдельно для вида и отдельно для времени (настоящее-прошедшее-будущее).

На последнем, четвертом, уровне рассматриваются значения конкретной формы (например, формы настоящего времени). Можно проследить, как эта форма приспособлена для выражения различных значений, входящих в ее потенциал: собственно временного значения (настоящее время момента речи), действий других временных планов (транспозиция в план прошедшего и план будущего), степени обобщенности действия (повторяющиеся, обобщенные действия). Причем одно из значений будет выражаться системными (кодифицированными) средствами, а другое - некодифицированными (взаимодействие формы с лексикой).

Четырехуровневая модель, предложенная А.А. Леонтьевым: от общих семантических категорий и характеристик объективной реальности к способам выражения этих значений, различным, но сопоставимым; и от них к системам кодифицированных средств, объединяемым в грамматические категории, - наиболее приемлема для исследовательских целей в силу своей универсальности. Актуальность и важность рассмотренной модели распределения языковых средств и их значений заключается в том, что в ней описан фактор перехода от родного языка учащихся к изучаемому языку.

Литература

1. Грамматика и семантика романских языков: К проблеме универсалий / Отв. ред. Г. В. Степанов. - М.: Наука, 1978. - 226 с.
2. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. - Л.: Наука, 1972. - 216 с.
3. Леонтьев А.А. Об одной модели описания русского языка для целей обучения. - В кн.: Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1981, с. 108-120.
4. Леонтьев А.А. К теоретическому обоснованию универсально-сопоставительной грамматики. - В кн.: Тез. конф. "Проблемы функциональной грамматики" (Звенигород, 1-2 апр. 1983). М., 1983, с. 27-29.
5. Леонтьев А.А. Содержательный аспект сопоставления русского и родного языка для целей обучения. - В кн.: Тез. докл. VII зональной конф. Прибалтийских республик "Учет специальности при обучении русскому языку в национальном вузе." Тарту, 1983, с. 24-26.
6. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. - М.: Гос. уч. пед. издат. Мин. прос. РСФСР, 1958, т. 1-2. - 536 с.
7. Abelin Å, Gadeli E, Löfström J. Om modalitet i talspråk, Rapporter från språkdata Inst. för språkvetenskaplig Databehandling; 16. Göteborg, 1981. - 52 p.
8. Leech G, Svartvik J. A Communicative grammar of English. - New-York, London: Longman, 1977.
9. Linell P. Människans språk. - М.: Высшая школа, 1983. - 251 с.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТОНСКО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

К. П. Алликметс

В методической литературе последних десятилетий появились новые понятия и термины: коммуникация, речевое действие, программа речевого поведения, коммуникативная задача и коммуникативное задание, коммуникативные потребности учащихся, социально-коммуникативные роли, языковая и коммуникативная компетенция.

Понятие коммуникативной компетенции неразрывно связано с основным принципом методики преподавания языков — принципом активной коммуникативности. Что же понимается под коммуникативной компетенцией? Приведем некоторые определения.

Коммуникативная компетенция означает "способность говорящего выбирать из доступной ему совокупности грамматически правильных выражений формы, отражающие должным образом нормы поведения в конкретных актах взаимодействия" (А. Ф. Швейцер, с. 52). Компетенция формируется в результате взаимодействия индивида с социальной средой.

"Коммуникативная компетенция — это не только списки различных единиц, наборы правил, хранящиеся в памяти человека, но знания и умения комбинировать их в речевые программы" (М. Н. Вяткин, с. 70).

Под коммуникативной компетенцией понимается совокупность социальных, национально-культурных правил, оценок и ценностей, которые определяют как приемлемую форму, так и допустимое содержание в речи на изучаемом языке" (Е. М. Барцагин, В. Г. Костомаров, с. 58).

Изъятие из компетенции психологических и социокультурных аспектов и сведение ее только к знаниям и умениям порождать предложения не ведет к овладению речевой деятельностью. Знания и умения, необходимые для участия в речевой деятельности, обязательно обуславливаются потребностно-мотивационными интересами, лежащими вне сферы речевой деятельности.

Учить общение на изучаемом языке можно лишь путем организации активной творческой деятельности учащихся. "Не пас-

сивное воспроизводство, а активное производство, не натаскивание на готовые способы общения, а наталкивание на самостоятельный поиск таких способов... - вот главная задача обучения иноязычному общению" (А. Виншалец, А.А. Леонтьев, Л.В. Степанова, с. 75).

Регулятором всего процесса обучения русскому языку в национальной школе является тот реальный уровень коммуникативной компетенции, который может быть достигнут на определенном этапе обучения. Установление объективных показателей уровня коммуникативной компетенции представляется исключительно важным и трудным вопросом. Вместе с тем от правильного решения проблем, связанных с опеределением достигнутого уровня коммуникативных умений, зависит в большой степени успех всего дидактического процесса обучения языку.

В настоящее время для большинства методистов и преподавателей совершенно ясно, что каждое умение должно проверяться в условиях соответствующего вида речевой деятельности: аудирование - аудированием, говорение - говорением и т.д.

При осуществлении процесса коммуникации у говорящего могут возникнуть трудности на трех уровнях, которые определены У. Уивером и К. Шенноном следующим образом:

У р о в е н ь А.

Как точно могут быть переданы отправителем сообщения символы коммуникации, т.е. в какой степени отправитель владеет произносительными навыками, а также умениями правильно объединять и морфологически оформлять отобранные единицы в рамках данной синтаксической конструкции.

У р о в е н ь В.

Насколько точно используемые отправителем сообщения символы передают желаемое значение. Эта семантическая по своему характеру проблема связана с адекватным отбором языковых средств говорящим для передачи некоторого смысла.

У р о в е н ь С.

Насколько эффективно принятое значение влияет на поведение слушающего в желаемом направлении. Эффективность такого воздействия определяется соблюдением прагматических правил языка. По-видимому, минимальными требованиями к говорящему при этом будут следующие:

- а) обеспечение логичного, последовательного, доказательного изложения своих мыслей;
- б) для обеспечения желаемого для говорящего воздействия передаваемой информации на слушающего он должен сообщить ему

собственное отношение к передаваемой информации;

в) чтобы обеспечить воздействие речи на слушающего в необходимом направлении, говорящий должен поддерживать в ходе реализации высказывания контакт со слушающим, используя для этого соответствующие языковые средства и паралингвистические;

г) соответствие используемых говорящим языковых средств в высказывании так называемому "лингвистическому идеалу" создает условия для благоприятного восприятия (Цит. по Носенко Э.Д., 1970, с. 67).

Для выявления уровня владения монологической речью рекомендуется применять такие приемы как высказывание по теме или ситуации; описание картины или серии картин. К наиболее эффективным приемам контроля диалогической речи можно отнести:

- беседу по заданной ситуации;
- беседу на основе диа- и кинофильмов;
- драматизацию рассказов (Кр. Сякора, 1983, с. 67).

Методика проведения эксперимента

Для определения уровня владения коммуникативной компетенцией учащимися УК* являющейся составной частью двуязычия, было проведено исследование, охватившее 282 учащихся УК, 208 учащихся ОК (обычных классов) и 58 учащихся русских школ. В конце учебного года проводилась запись диалогов учащихся УК (150 человек) и русских школ (58 человек) и контрольная работа в УК и ОК, предлагающая высказать свое отношение к пяти проблемам, касающимся настоящего и будущего школьного образования. Диалоги русских школьников служили как бы эталоном, с которым сравнивались диалоги учащихся УК.

Для создания атмосферы психологической раскованности нами проводилась краткая мотивационная беседа, предлагалось выбрать себе собеседника и вместе с ним отобрать одну из трех предложенных проблем. По выбранной проблеме учащиеся вели беседу в течение 3-5 минут, которая записывалась на магнитофонную ленту. Эти проблемы соотносились с коммуникативными темами учебника "Поговорим... Поедем".

Коммуникативные темы выступают как важные категории в методике преподавания языков. Они "представляют собой обобщенное содержание речи и определяют речевые или коммуникати-

*УК - учащиеся классов с углубленным изучением русского языка.

вные контакты" (Хельмиг Х., 1981, с. 58). Понятие "разговорная тема" следует использовать в тех случаях, когда речь идет о характеристике содержания речи, о предмете высказывания, взятом в самом общем виде. Следовательно, и коммуникативная, и разговорная тема называют фрагмент реальной действительности, по поводу которой вступает между собой в контакт участники коммуникативного акта. Однако, если коммуникативная тема предполагает обсуждение "общечеловеческих" проблем, то разговорная тема определяется ситуацией общения, в которой реализуются коммуникативные планы собеседников. Коммуникативная тема определяется личностью собеседника, а разговорная тема — номенклатурой ситуативных речевых действий.

Заслуживает внимания градация диалогов, предложенная Е.И. Пассовым. Он различает социальный контакт как самый элементарный диалог, диалог на основе заданной ситуации и, наконец, диалог в связи с обсуждением проблемы (Пассов Е.И., 1975, с. 56).

Для оценки коммуникативных умений мы избрали диалог высшего уровня, предполагающий обсуждение проблем, так как он отражает не только степень ознакомления учащихся с предметом высказывания, но и степень заинтересованности в его обсуждении, а также такие индивидуальные характеристики, как уровень умственного и эмоционального развития, его желание и способность поделиться с собеседником своими мыслями, впечатлениями, предположениями. Для сравнения приведем 3 проблемы:

1. Ваш друг не ходит в театр, редко читает книги, но часами сидит у телевизора, считая, что телевизор вполне может заменить и театр, и книги. Ваш друг придерживается мнения, что в будущем телевидение станет единственной формой проведения досуга. Убедите Вашего друга, что это не так!

2. В своем выпускном сочинении "Размышления юности при выборе профессии" К. Маркс писал, что при таком серьезном шаге в нашей жизни, как выбор профессии, мы обращаемся за помощью к родителям, которые "уже прошли большой жизненный путь, которые испытали уже суровости судьбы". А эти строки из сочинения выпускника одной таллинской школы: "В жизни немало случаев, когда человек выбирает себе профессию, которая ему совсем не по душе. Чаще всего в этом вина его родителей...". Кто прав в этом вопросе? Обсудите эту проблему.

3. Согласны ли Вы с тем, что будущему инженеру не обязательно разбираться в искусстве? И вообще, можно ли стать

хорошим специалистом, не стремясь к познанию художественной культуры?

15 предложенных проблем были непосредственно связаны с коммуникативными темами учебника "Поговорим ... Пospорим". Так, 1-я проблема соответствовала теме "Голубой экран в нашей жизни", 2-я - "День начинается с газеты" (в этом цикле обсуждаются проблемы, касающиеся выбора профессии), 3-я - теме "Остановись, мгновение!"

Результаты проведенного эксперимента

Наиболее предпочтительными для учащихся УК оказались следующие проблемы:^{*}

- 1) единая школьная форма - 15 диалогов;
- 2) друг - фанатик телевизора - 15 диалогов;
- 3) животные и мы - 12 диалогов;
- 4) выбор профессии - 11 диалогов;
- 5) мода и старомодность - 10 диалогов;
- 6) рок-музыка - 9 диалогов;
- 7) о шпаргалках - 7 диалогов;
- 8) о равнодушии и замкнутости - 6 диалогов;
- 9) перегруженность школьников - 5 диалогов;

Выбор той или иной проблемы по школам можно проследить по таблице I.

Обработка полученных данных проводилась следующим образом: речь информантов с магнитной ленты переписывалась, и полученный материал подвергался статистическому анализу:

1) в качестве измерителей общего объема текста использовался подсчет количества слов, количества предложений и количества высказываний;^{**}

2) для характеристики инициативной и реактивной речи - подсчет повествовательных, вопросительных и побудительных предложений в высказываниях;

3) для измерения насыщенности высказывания информацией - количество микротем и количество конструкций, выражающих собственное мнение;

4) для определения контакто-устанавливающих связей - обращенность к собеседнику, перебивы, повторы и т.д.;

5) для определения чистоты речи фиксировалось число и

^{*}В дальнейшем развернутые проблемы сформулированы кратко.

^{**} Высказывание - это единица сообщения, обладающая смысловой целостностью и могущая быть воспринятой в данных условиях общения (Ахманова О.С., 1966, с. 94). Это законченный акт коммуникации одного из собеседников.

анализировалось "качество" допущенных ошибок.

Качественный и количественный анализ диалогической речи

На первый взгляд может показаться, что продолжительность диалогов, измеренная временем и количеством произнесенных слов, предложений и высказываний, отражает лишь количественный критерий. На самом же деле это не совсем так: в них сосредоточены и качественные показатели, в частности лексическое богатство, степень заинтересованности в раскрытии проблемы, умение учитывать информационный потенциал собеседника и др.

Наиболее существенными и обоснованными критериями для характеристики любого акта диалогического общения являются: самостоятельность, продолжительность, мотивированность, динамическая напряженность, степень равномерного участия собеседников, инициативность, взаимосцепленность реплик, уровень комбинационных умений, способность учитывать собеседника, языковая правильность (Гурвич П.Б., Хангелдиева М., 1980, с. 145).

Устноречевая деятельность предполагает владение умениями для выполнения двух программ: смысловой, обеспечивающей содержание высказывания, и языковой, обеспечивающей реализацию содержания. Эти программы, естественно, функционируют во взаимодействии. В методических целях их целесообразно рассматривать отдельно.

Общепринято мнение, что в процессе порождения связного устного высказывания у носителей языка в центре внимания находится содержание высказывания, а у учащихся национальных школ — способ языковой реализации высказывания. По-видимому, это справедливо на определенных этапах овладения коммуникативными умениями. На уровне полного или достаточного билингвизма такое разделение неправомерно. Анализ диалогов позволяет констатировать, что учащиеся УК не испытывали трудностей смыслового порядка. Более того, в некоторых случаях они даже опередили носителей языка (учащихся русских школ) в диапазоне обсуждаемых проблем, в умении связывать предложенную проблему с другими, не менее актуальными. Так, например, по теме "Животные и мы" на основании диалогов учащихся русских школ (УРШ) и учащихся УК (УУК) можно сформулировать следующие подпроблемы, отраженные в них:

У Р Ш

- 1) у меня есть кот / попугай ...
- 2) многие заводят животных из-за моды
- 3) человек не чувствует себя одиноким, животные создают другую атмосферу
- 4) любовь и нежность должны принадлежать не только людям, но и окружающему миру
- 5) в деревне животному - раздолье, в городе - тюрьма
- 6) завести животных из-за обилия ненормально, человек должен найти себе среди людей, с кем общаться

У У К

- 1) у меня есть собака, которая ...
- 2) мода тесно связана с животными
- 3) животные помогают старикам и старушкам пережить тяжесть одиночества
- 4) нежности и любви должно хватать и на животных, и на детей
- 5) жизнь животных в современных городских квартирах нелегка
- 6) животное воспитывает у детей любовь к окружающему миру, они никогда не будут мучить животных
- 7) человек, который любит животных, не может не любить людей
- 8) если бы в городе не было животных, люди выросли бы равнодушными и жестокими
- 9) по вине равнодушных людей у нас в городе много бродячих собак
- 10) у многих взрослых прекрасный дом и машина, а вот должна быть и собака тоже
- 11) содержать в квартире диких животных (пусть даже с целью эксперимента) не гуманно
- 12) за рубежом часто дома бывает маленький зоопарк

Как видно, широка проблематика, представленной в диалогах учащихся УК, свидетельствует о том, что определяющим фактором при порождении высказываний является смысловая. Более того, "преработанность" тем по учебнику "Поговорим Поспорим" наложила отпечаток на более высокий уровень эмоци-

ональной воспитанности учащихся УК.

Если сравнить среднее количество слов на один диалог, то ближе всего по этому показателю к носителям языка стоят учащиеся Гатурской X средней школы и учащиеся УК Кохтла-Ярвской средней школы (соответственно, 261 - 251 - 241 - 225). Нет большого разрыва между средним количеством слов в предложениях у учащихся русских школ (14 слов) и аналогичными показателями у учащихся УК (от 13,6 в Талинне до 10,5 в Кохтла-Ярве - см. таблицу 2а).

Перейдем к характеристике инициативной и реактивной речи.

Под инициативной речью мы понимаем такую речь, называемую которой говорящий сознательно соотносит языковые знания с соответствующим содержанием, обусловленным речевой ситуацией. Формируя свои мысли, говорящий руководствуется собственной инициативой, самостоятельно выбирает предметно-информационное содержание и языковой материал, включая выразительные средства языка. Реактивная речь (соответственно отвечает на инициативную) представляет собой реакцию на внешний стимул (Очерки по методике обучения немецкому языку. М., 1974, с. 67). Инициативность речи предполагает три важных умения: умение рассуждать в целях уточнения и пр., умение инициативно расширять ответ за счет дополнительной информации, оценивать и пр., без внешнего стимула и, наконец, умение "раскрыть" тему, придать ей определенное направление, включая смену тем (Гурвич П.Б., Хангадмада М., 1982, с. 131).

Как видно из таблицы 2 б, в диалогической речи учащихся УК и учащихся русских школ инициативная речь преобладает над реактивной. Для выражения побуждения преимущественно используются вопросы (предложения побуждения (на 75 диалогов учащихся УК их было 200).

"Нужна, ист-твостому, школьная форма?"

"Как Вы думаете, что в музее играет большую роль: слово или ритм?"

Преобладающие предложения занимают второе место (188 предложений).

Например: "Это все равно, но школьная форма у каждой школы должна быть своеобразной".

Очень мало в диалогической речи учащихся побуждений, выраженных побудительными предложениями (их всего 15).

Например: "Пойдем в театр. Попробуй обойтись без шпаргалок."

Таблица I

Распределение проблем по школам

№ п. п.	Проблема	Ш к о л а							Общее количество	
		Кохт- ла- Ярве	Таллин	Тарту	Тарту	Тарту	Вильянди	Тарту		Тарту
		I	IV, VШ	X/XI	X/X	XII	У	IV р		VI р
1.	Единая школьная форма	1	2	3	3	1	2	1	2	15
2.	Друг - фанатик телевизора	1	2	2	5	1	2	1	1	15
3.	Животные и мы	2	0	2	2	1	2	1	2	12
4.	Выбор профессии	3	1	1	0	1	2	1	1	11
5.	Мода и старомодность	1	1	2	1	0	1	2	2	10
6.	Рок-музыка	1	1	1	1	1	0	2	2	9
7.	О шпаргалках	1	0	1	1	0	2	1	1	7
8.	О равнодушии	1	0	1	2	1	0	1	0	6
9.	Перегруженность школьников	0	0	0	0	0	2	2	1	5
10.	О настроении	0	0	0	0	2	0	0	1	3
11.	Инженер и искусство	1	1	0	0	0	0	0	1	3
12.	О счастье	0	1	0	0	1	0	0	0	2
13.	Роль учителя	0	1	0	0	0	0	1	0	2
14.	Об экзаменах	0	1	0	0	0	0	0	1	2
15.	О наличии своего мнения	0	1	0	0	0	0	0	1	2

Т а б л и ц а 2а

Количественный анализ диалогической речи учащихся УИ и учащихся русских школ

№ п.п.	Ш к о л а	Число слов	Число пред- ложе- ний	Число выска- зыва- ний	Число ошибок	Вводные слова	Фразе- ологи- змы	Обраще- ния	Среднее число слов на один диалог	число слов в пред- ложении
1.	Кохтла-Ярве, I ср. школа	2696	256	159	53	37	3	4	225	10,5
2.	Таллин, IV, УИ ср. школы	1239	91	65	46	16	2	-	103	13,6
3.	Тарту, X школа, XI класс	2281	188	149	71	52	2	1	176	12,1
4.	Тарту, X школа, X класс	3616	338	200	115	37	1	1	241	10,6
5.	Тарту, XII школа	1697	160	81	53	26	3	-	169	10,6
6.	Вильянди, У школа	2155	177	123	84	34	-	4	166	12,1
7.	Тарту, IU школа (русская школа)	3517	254	112	-	28	4	-	251	13,8
8.	Тарту, VI школа (русская школа)	3918	278	73	-	46	9	-	261	14,1

Количественный анализ диалогической речи учащихся УК и учащихся русских школ

п.п.	Школы	Число диалогов	Инициативная речь			Реактивная речь		
			повест- вовате- льная	вопроси- тельная	побуди- тельная	повест- вовате- льная	вопроси- тельная	побуди- тельная
1.	Кохтла-Ярве, I ср. школа	12	44	24 69	1	38	13 51	0
2.	Таллин, IV, УЕ ср. школы	12	14	20 37	3	27	6 35	2
3.	Тарту, X ср. школа, XI класс	13	33	42 79	4	68	4 74	2
4.	Тарту, X ср. школа, X класс	15	52	44 99	3	74	11 87	2
5.	Тарту, XII школа	10	27	10 38	1	25	10 36	1
6.	Вильянди, У шк.	13	18	50 71	3	49	9 58	0
7.	Тарту, IV школа (русская школа)	14	28	34 62	0	49	2 51	0
8.	Тарту, VI школа (русская школа)	15	26	16 42	0	27	4 31	0

Интересно отметить, что стимулирование к продолжению беседы обычно выражается более краткими простыми предложениями, а реакции часто содержат сложные синтаксические конструкции, присущие письменной речи.

Например: "И для ученика очень важно, чтобы учитель не потерял чувства юмора и умел бы уменьшить возникшее в работе напряжение."

Среди реакций преобладают повествовательные предложения (281), затем следуют вопросительные (53) и незначительное число побудительных (7). Преобладание повествовательных предложений в реакциях связано с наибольшей распространенностью таких видов структурно-семантического взаимодействия, как вопрос и ответ.

Примерами такого взаимодействия могут служить следующие реплики:

- I - "Как ты считаешь, нужна ли единая школьная форма?"
- "Лично я считаю, что не нужна ..."
- II - "Как ты думаешь, надо держать животных в городских квартирах?"
- "Вот знаешь, Марья, люди есть разные и у каждого свое мнение, но я думаю, что в городских квартирах нельзя держать животных..."

Очень редко встречается такое взаимодействие реплик как вопрос - контрвопрос:

- "Я недавно прочитал "Гамлет" Шекспира. Что ты думаешь о Полонии?"
- "Это еще кто такой?"

Или ...

- "Помнишь случай в Баку?"
- "Этот лев, да?"

Чаще всего наблюдается такое взаимодействие, как сообщение и вызванное им сообщение.

Например:

- А. "Многие родители заставляют своих детей учиться тому, что их дети сами не хотят. Например, моя родственница после окончания средней школы хотела очень стать зоотехником, но мать возражала. Но эта родственница стала все-таки потом учиться зоотехнике".
- Б. "Ну, я знаю, что вот, например, многие родители хотят, чтобы их дети изучали ту профессию, которую они сами мечтали учить в детстве..."

При любом обмене важным является контакт с собеседником. Как отмечал А.А. Леонтьев, для полноценного обмена человеком должен уметь "обеспечить обратную связь" (Леонтьев А. А., 1974, с. 33). Каковы же средствами обеспечивается обратная связь? Для ее обеспечения участники коммуникации используют обращения, жесты, позы, подхваты, различные клише и параллельные стилистические средства (минимика, жесты, контакт глаз). При рассмотрении диалогов с этой точки зрения следует отметить, что учащиеся редко прибегают к этим средствам диалогической речи. Больше всего наблюдается обращений по имени:

-- "Вот как ты, Айвар, думаешь?"

-- "А кем ты хочешь стать, Андрей?"

Или:

-- "Слушай, друг, зачем ты ходишь в театр?"

В естественном диалоге лидеры коммуникации часто минимика и реагент диалога становится инициатором. Малогоу своей ответственности и текучести. Наиболее идеальным случаем протекания диалога является "более или менее одинаковый иформационный потенциал собеседников. Возникновение разницы потенциала сразу отражается на диалоге в сторону его прерывания в момент. Отсюда появление монологических выражений и разнообразных случаев расширения реплик" (Очерки методики..., 1980, с. 69). Как показал анализ записанных диалогов, учащиеся УК (и учащиеся русских школ) чаще всего выступают как "скрытые монодигности" (по остроумному замечанию Ф. Кайнца), т.е. каждый участник коммуникации "ведет свои партии" и не умеет предвосхитить реакцию собеседника. Результатом этого является отсутствие перебивов в речи, неубедительность, зажатость отдельных речевых построений, что снижает динамичность и направленность диалогов. Пожалуй, лишь диалоги учащихся Кохтла-Ярвской школы отличаются наличием перебивов (5 раз) и подхватыванием мысли собеседника (8 раз).

Одной из особенностей диалогической речи абитуриентов УК является близость высказываний письменной речи. Нередко встречаются сложные предложения с нагромождением придаточных предложений:

"Конечно, я согласен, что будущий инженер обязательно должен разбираться в искусстве и, по-моему, не можно стать хорошим специалистом, не стремясь к познанию художественной культуры, потому что культура одухотворяет человека ..."

Характерно использование сложноподчиненных предложений с союзами "когда", "потому что", "благодаря тому что" и т.д.

Сильное влияние письменной речи на устную обусловлено рядом причин. Объективной причиной является то, что письменная речь в сознании людей воспринимается как единственно правильная нормированная речь, а устная речь — как результат редукции письменной речи. Субъективной же причиной является недостаточная сформированность навыков диалогической речи у учащихся УК. Из сказанного вытекает естественный вывод: на уроках русского языка необходимо больше внимания обращать на развитие диалогической речи, используя эллиптические предложения, служащие средством повышения динамизма устной речи, ее ситуативной направленности и экономичности.

Важным качеством диалогической речи является также выражение собственной оценки суждений, т. е. наличие (или отсутствие) собственного мнения. Анализ показал, что в высказываниях абитуриентов УК довольно часто используются вводные слова и предложения для выражения собственного мнения: "помоему", "я думаю", "мне кажется", "я считаю" и т.д. Использованием вводных слов отличаются диалоги учащихся Кехтла-Ярвеской школы. Это придает их диалогам характер непринужденности и естественности.

Например: "Кстати, куда ты пойдешь учиться?"

"Ну я, если правду сказать, ни с кем не советовался."

В диалогической речи абитуриентов клише представлены в незначительном количестве (43 сочетания).

Например: "Привет! Как дела?", "Я вполне согласна с тобой." "Ну и ну!" "Ты опять за свое!"

Следует отметить также слабое знание учащимися УК русских фразеологизмов. Они использовались лишь II раз, причем зачастую с ошибками:

Например: "Это тебе не на лицо (зм. "не к лицу")"

"Встать с левой ногой" и т.д.

Довольно часто в речи абитуриентов различные междометные восклицания, привнесенные из родного языка ("нох", "но" (зм. "ну") и др.

Анализ качественной характеристики диалогической речи учащихся УК предполагает обращение к проблеме ошибок.

Многие методисты, психологи, преподаватели считают, что ошибки являются показателем прогресса в овладении языком и служат ценнейшим материалом для проверки эффективности при-

меншей методической стратегии, для определения уровня сформированности навыков и умений.

Проблема ошибок затрагивалась в трудах таких известных советских ученых, как И.В. Щерба, И.С. Выготский, Н.И. Минин, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, А.Р. Лурия и др. Из эстонских исследователей этой проблеме были посвящены работы А. Рейнак, Х. Хейтер, Э. Вассильченко, Х. Лесмets, А. Егорова, А. Родина и др.

На основании педагогической литературы и опыта школьных учителей можно выделить три фактора, влияющих на появление ошибок:

1) психолингвистический, определяющийся тем, что обучающийся, "недостаточно владеет иностранным языком, отталкивается от программы высказывания на родном языке" (А.А. Леонтьев);

2) методический, к которому можно отнести несовершенство некоторых учебников и недостатки в работе преподавателя;

3) психологический, к причинам которого могут относиться усталость, невнимательность, чувство неуверенности, боязнь ошибиться.

С выделением в методике четырех видов речевой деятельности ошибки начали разделять по признаку коммуниктивности.

"Некоммуникативные ошибки являются результатом нарушения тех или иных языковых норм в области грамматики, лексики, фонетики и т.д. Несмотря на эти нарушения, высказывание будет понятно собеседнику, достаточно для ведения разговора. Коммуникативные ошибки нарушают понимание смысла отдельной фразы, диалогического единства, целого разговора. Они делают невозможным продолжение коммуникации" (Нечаева Е., 1983, с. 79). Действительно, не все ошибки, допущенные в диалогах, имеют одинаковую функциональную значимость. Вместе с тем такое разделение ошибок представляется весьма условным, ибо понимание смысла ошибочного высказывания во многом зависит от собеседника, от того, владеет ли он другим языком. "Можно лишь удивляться тому, какое огромное количество разнородных ошибок (отклонения от языковых или субязыковых норм) может быть допущено говорящим без разрыва коммуникативной линии" (Шубин Э.П., 1972, с. 131).

Рассмотрим ошибки, допущенные в диалогической речи учащихся УК. Как видно (см. рисунок I), наибольшее число ошибок допускается в пределах от 4 до 6. Самая "чистая" речь -

у учащихся Таллинских школ (50 % ошибок от 0 до 3), наиболее "ошибочная" - у учащихся Вильяндиской школы (40 % - от 7 до 9 ошибок). Анализ языковой компетенции учащихся УК свидетельствует о зависимости между количеством допустимых в речи ошибок и зоной интенсивности речевых контактов. Так, в Таллинских школах (сильная зона) учащимися УК было допущено 21 % ошибок от их общего числа, в Тартуской X средней школе - 36 %, а в Вильяндиской У средней школе - 43 % (слабая зона).

Примерами коммуникативных ошибок могут служить следующие ошибки, содержащиеся в устной речи учащихся УК:

а) ошибки в употреблении лексических единиц ("телевизор нужно посмотреть предельно" - вм. "ограниченно");

б) неправильное употребление фразеологических оборотов: ("каждому не по лицу" - вм. "не к лицу").

Коммуникативные ошибки составляют 27,9 % от всех допущенных учащимися УК ошибок.

Некоммуникативные ошибки, в свою очередь, подразделяются на

1. Фонетические:

а) ошибки в артикуляции шипящих и аффрикат ("сизу дема" - вм. "сизу");

б) неправильное ударение в слове ("пола" вм. "пола", "нужна" вм. "нужна" и пр.);

в) другие произносительные ошибки: "гидравльсь", "жалетки" (вм. "жилетки").

2. Морфолого-синтаксические:

а) несовпадение падежных систем в эстонском и русском языках ("мешает тебя" - вм. "мешает тебе", "желал тебе успехи" и т.д.);

б) неправильный выбор при глаголах предложно-падежных конструкций ("мечтал за этой профессией");

в) замена винительного падежа родительным ("смотри телевизора");

г) ошибки в согласовании по роду и числу ("в кожном куртке", "тебе нравятся концерт", "система оценки должен быть другим");

д) видовые ошибки, причем часто вместо совершенного вида употребляется несовершенный ("сама хочу выбирать свою профессию", "никогда не попробовала обойтись без шпаргалки");

е) собственно синтаксические ошибки ("совсем не так не можно сказать").

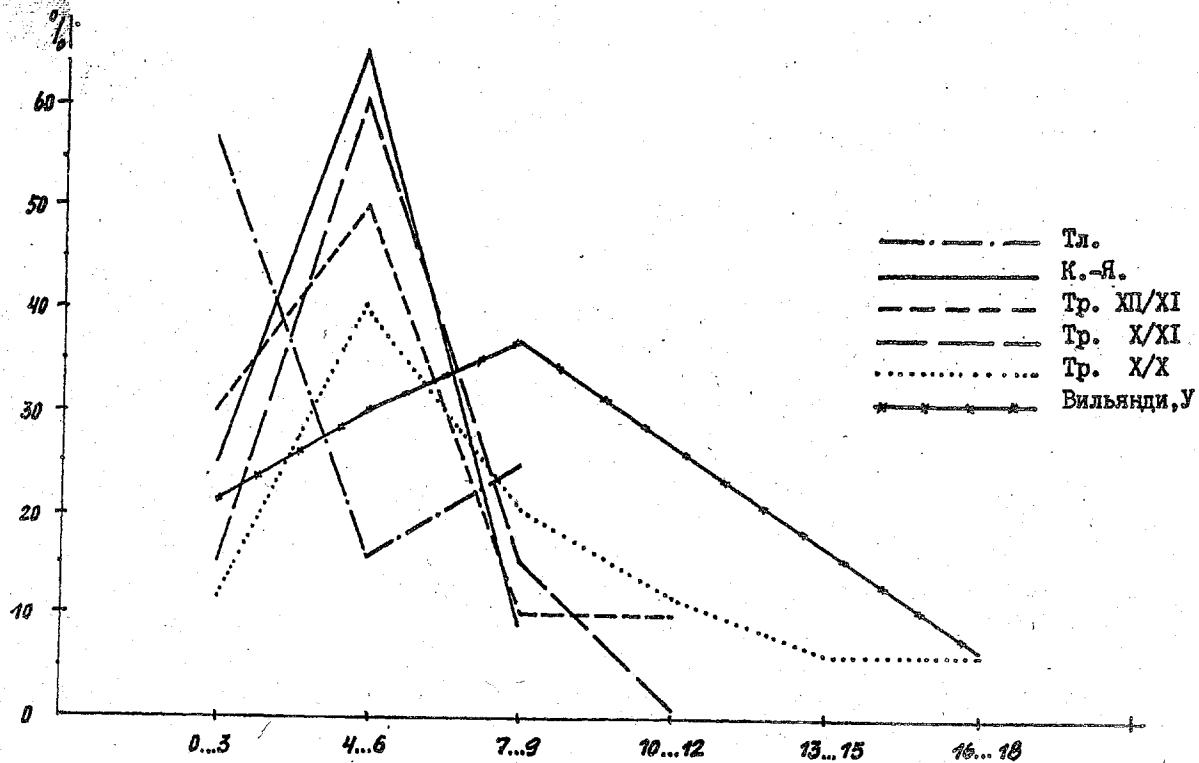


Рис. I. Сравнительная характеристика "чистоты" речи учащихся УК.

3. Лексические:

а) ошибки в выборе слова ("форма должна быть красочная" - вм. "красивой");

б) погрешности, связанные со структурированием лексических средств ("такая система не оправдывает себя" вм. "оправдывает себя");

Как явствует из анализа, в речи учащихся преобладают ошибки, не нарушающие коммуникацию (92,1 %). Среди них морфолого-синтаксические ошибки составляют 70,7 %, лексические - 16,2 % и меньше всего в речи учащихся фонетических ошибок - 5,2 %.

Интересно отметить, что наиболее многочисленные ошибки по всем трем зонам - это ошибки на управление и согласование в роде.

Высокий процент лексических ошибок в "сильной" зоне, по-видимому, объясняется тем, что учащиеся свободнее оперируют языковым материалом, что приводит их к "словотворчеству".

Причиной наибольшего числа речевых ошибок является интерлингвальная интерференция. Это объясняется разным способом выражения мысли в изучаемом и родном языках.

Интерлингвальная интерференция часто приводит а) к неправильному употреблению однокоренных слов с разными приставками; б) к смешению близких по значению слов; в) к контактизации управляемых конструкций эстонского и русского языков.

Следовательно, одной из актуальных задач продолжает оставаться формирование высокой степени языковой компетенции. Целью обучения грамматическому аспекту речи должно стать "формирование умения творчески пользоваться всем многообразием форм изучаемого языка в процессе речевого акта как для выражения собственных мыслей, так и для глубокого, полного понимания воспринимаемой речи" (Методика обучения иноязычной устной речи, 1977, с. 37).

Интерференция как объективное явление процесса усвоения второго языка находится в соответствии с уровнем сформированности коммуникативных умений учащегося. Чем выше уровень билингвизма, тем незаметнее влияние интерференции родного языка.

Проанализировав качественные и количественные параметры диалогической речи, мы пришли к выводу, что диалоги, в которых было допущено от 0 до 3 ошибок, свидетельствуют о высоком уровне коммуникативной компетенции, диалоги с количест-

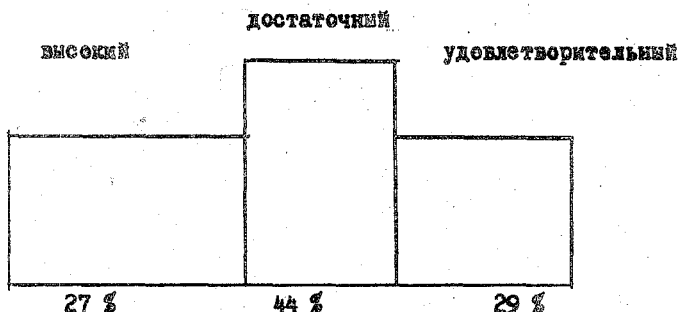
Таблица 3

Ошибки в устной диалогической речи учащихся УМ, %

№ школы п.п.	Доля ошибок в общей совокупности ошибок	коммуникативные	ошибки некоммуникативные							
			фонетические	морфолого-синтаксические					лексические	
				слово-образовательные	управленческие	согласительные	видовые	собственно-синтаксические		прочие
1. Таллин, IV, УИ ср. шк.	23	8,7	6,5	2,1	21,7	19,6	4,3	6,5	8,9	21,7
2. Тарту, X ср. школа	35	5,6	4,2	2,8	21,1	22,5	11,3	9,9	9,9	12,7
3. Вильянди, У ср. шк.	42	9,5	4,8	2,4	21,4	28,6	4,8	8,3	6,0	14,3
Всего (среднее число ошибок)		7,9	5,1	2,4	21,4	23,4	6,8	8,2	8,3	16,2
		7,9					92,1			

вом ошибок от 4 до 6 - о достаточном и диалоги с 7 и более ошибками - об удовлетворительном уровне.

Схематически уровни владения коммуникативной компетенцией можно представить следующим образом:



Число учащихся, владевших коммуникативной компетенцией на высоком уровне и уровне коммуникативной достаточности составляет 71 %, что приближается к контингенту учащихся, владевших полным и достаточным двуязычием, определенным ими в самооценке, - 79,5 %.

Количественный и качественный анализ монологической речи учащихся

Монолог-рассуждение - одна из важных форм речи - широко распространен в разных сферах общения. Отстаивать свое мнение, аргументированно заимать выдвинутую точку зрения на проблему является одним из основных коммуникативных умений при определении целей обучения русскому языку в национальной школе.

Для выявления сформированности этого умения ученикам УК и ОК была предложена контрольная работа. Работа была написана 228 учащимися УК и 208 учащимися обычных классов различных школ республики. По зонам контрольные работы распределились следующим образом (см. таблицу 4). Анализ полученных работ позволяет констатировать, что объем работ учащихся УК значительно превосходит таковой учащихся ОК. Нагляднее всего это можно проследить по рисунку 2. Если наибольшее количество работ учащихся ОК содержало от 50 до 99 слов, то работы учащихся УК - от 100 до 149 слов. Большое количество работ учащихся УК было написано в объеме 150-199 слов (20 %), 200-249 слов (16 %) и 250-299 слов (10 %).

Количественные показатели подтверждаются и анализом содержания работ:

1) учащиеся УК отвечают более подробно и аргументированно. Часто употребляют вводные слова и конструкции. Ответы учащихся ОК лаконичны;

2) в высказываниях учащихся УК употребляются различные синтаксические конструкции. В ответах учащихся ОК — однотипные предложения (в большинстве придаточные причины);

3) работы учащихся УК характеризуются более эмоциональным подходом, который находит отражение и в использовании соответствующих языковых средств (например: "Ведь не может же школа занять весь день! Для учеников старших классов — это ужас быть в школе с утра до вечера");

По зонам в среднем на одну работу приходилось:

I сильная	УК	-	16,6 предложений
	ОК	-	13,6 предложений
II средняя	УК	-	19,1 предложений
	ОК	-	9,6 предложений
III слабая	УК	-	16,0 предложений
	ОК	-	10,5 предложений

Как видим, между работами учащихся УК по зонам не наблюдается большого разрыва (от 16 до 19 предложений), в то время как между работами учащихся УК и ОК в пределах одной и той же зоны этот разрыв весьма значителен, за исключением зоны сильного речевого взаимодействия.

Умение рассуждать или отстаивать свою точку зрения характеризуется наличием в предложениях вводных слов и конструкций, передающих личное отношение к высказываемому. Так, например, в работах учащихся УК Тартуской X средней школы вводные слова составляли 29,4 % от количества предложений, а в работах учащихся ОК — 20 %, а в работах учащихся Вильяндской школы, соответственно, 32 % в УК и 22 % в ОК.

Одним из показателей уровня владения коммуникативной компетенцией служит языковая компетенция. Из рисунка 3 видно, что в сильной зоне в работе учащихся УК было допущено 3,65 % ошибок от общего количества слов, в работах ОК — 9,5 %, в средней зоне, — соответственно, 3,5 и 10,1 % и в слабой — 5,0 и 10,7 %. Таким образом, языковая компетенция у учащихся УК I и II зоны в три, а III зоны в два раза превышает компетенцию учащихся ОК.

Эти статистические данные свидетельствуют о том, что УК республики, по сравнению с ОК, обеспечивает более высокий

Т а б л и ц а 4

**Распределение контрольных работ
по зонам**

С и л ь н а я з о н а							
У К				О К			
количество				количество			
работ	слов	предло- жений	оши- бок	работ	слов	предло- жений	оши- бок
10	2127	171	120	32	5396	477	584
28	5580	495	151	-	-	-	-
11	1822	147	77	12	1304	120	53
И т о г о :							
49	9529	813	348	44	6700	597	637
С р е д н я я з о н а							
14	3287	306	66	40	4680	466	374
29	9036	756	197	-	-	-	-
19	2331	238	185	16	1006	104	133
23	3167	330	180	26	1786	225	246
И т о г о :							
85	17821	1630	628	82	7472	795	753
С л а б а я з о н а							
11	1121	103	95	12	1362	121	117
9	936	93	50	26	1416	178	131
25	3298	403	176	12	570	79	115
17	3811	426	181	20	2961	351	350
10	1816	162	116	-	-	-	-
8	1673	150	25	-	-	-	-
8	992	102	55	4	433	42	59
6	682	65	25	8	939	89	52
И т о г о :							
94	14329	1504	723	82	7681	860	824

4) у учащихся УК больший разброс доводов в пользу или против приведенных аргументов (см. приложение).

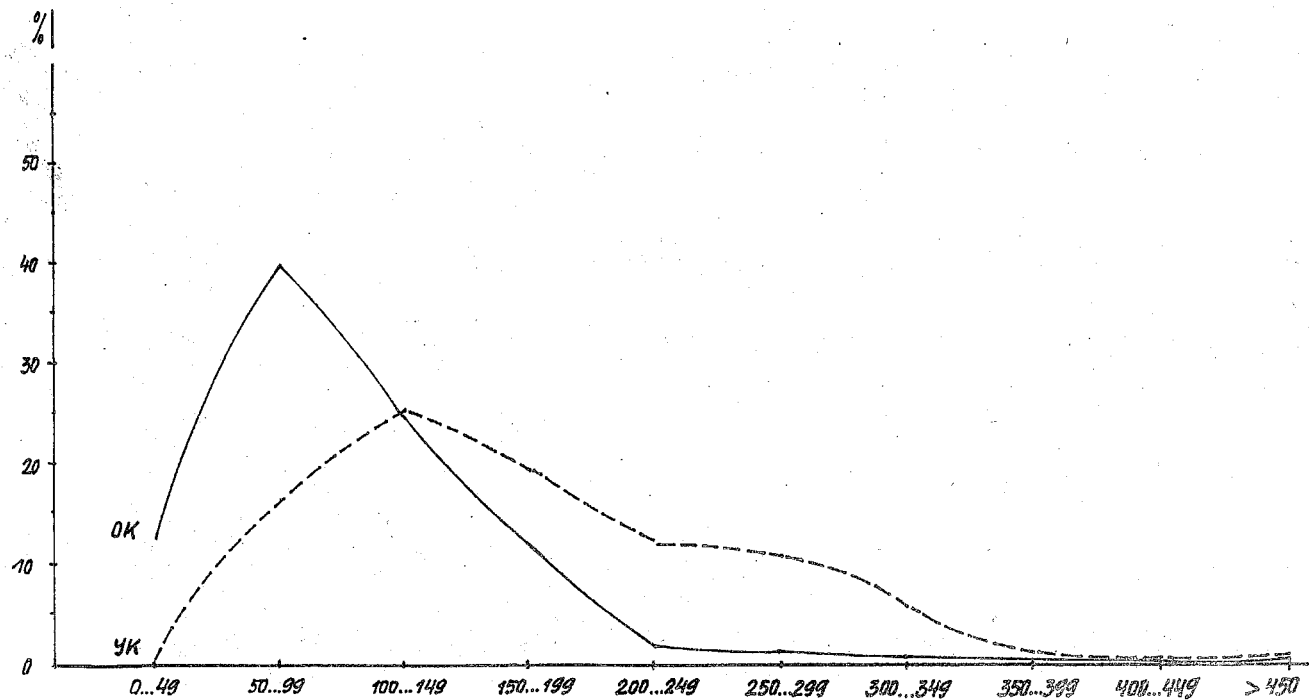


Рис. 2. Количественная характеристика письменной монологической речи учащихся УК и ОК.

уровень владения русским языком, причем интересно отметить, что, во-первых, показатели всех трех зон по ОК почти одинаковы (9,5 - Ю, I - Ю, 7) и, во-вторых, в слабой зоне, как и следовало ожидать, учащиеся и УК и ОК допускают больше ошибок, чем учащиеся других зон.

Рисунок 4 дает наглядное представление о динамике ошибок, допущенных в контрольных работах учащихся УК и ОК. 18,4 % учащихся УК допустили от 0 до 3 ошибок, среди учащихся ОК этот процент равняется 10 %. Самую большую группу составили учащиеся УК, в работах которых количество ошибок от 4 до 6 (33,3 %). Среди учащихся ОК 25,4 % допустили от 7 до 9 ошибок.

В нашу задачу не входит подробный анализ ошибок учащихся. Отметим лишь, какие ошибки допускаются абитуриентами УК на уровне высокой коммуникативной компетенции. 42 ученика (18,4 %) написали работу с минимальным количеством ошибок (от 0 до 3). Из них морфолого-синтаксических было 35,3 % ("знает ли ученик ответа", "я согласна этой мыслью"), лексических - 13 % (проводить свое время прибыльно, для учеников младших классов - "для младшеклассников", "недостойство машины") и орфографических - 51,8 % ("десятибальная система", "использовать", "с выученными уроками").

Эти ошибки, с одной стороны, свидетельствуют о несформированности навыка морфологического и смыслового анализа слов, а с другой - о том, что "в языковом сознании эстонца-билингва еще не произошло полного переключения на новую, отличающуюся от родного языка систему отражения окружающей действительности в языке" (Васильченко Э.П., 1982, с. 20).

Таким образом, результаты исследования по эстонско-русскому двуязычию в классах с углубленным изучением русского языка выявили, что коммуникативно-ориентированная стратегия обеспечивает высокий уровень коммуникативной компетенции.

Диалогическая речь учащихся как показатель коммуникативной компетенции по своим коммуникативным качествам (темп, обращенность, инициативность и др.) приближается к речи учащихся русских школ, что свидетельствует о правомерности рекомендуемой методической стратегии.

Анализ письменной монологической речи учащихся как показатель языковой компетенции выявил устойчивые лексико-грамматические трудности для эстонских учащихся на завершающем этапе формирования эстонско-русского двуязычия в средней школе, устранение которых предполагает разработку коммуникативной грамматики для учащихся эстонских школ.

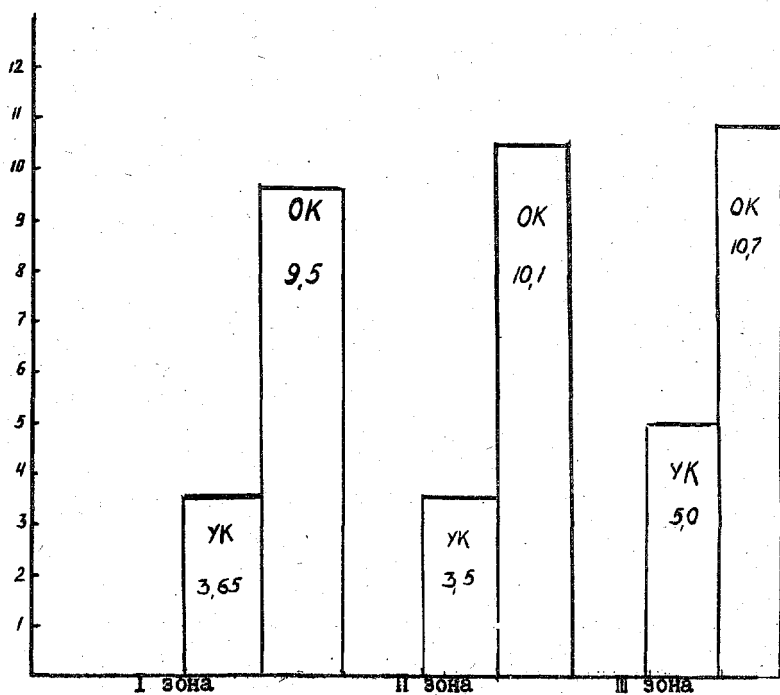


Рис. 3. Сравнительная характеристика количества ошибок в работах учащихся УК и ОК по зонам.

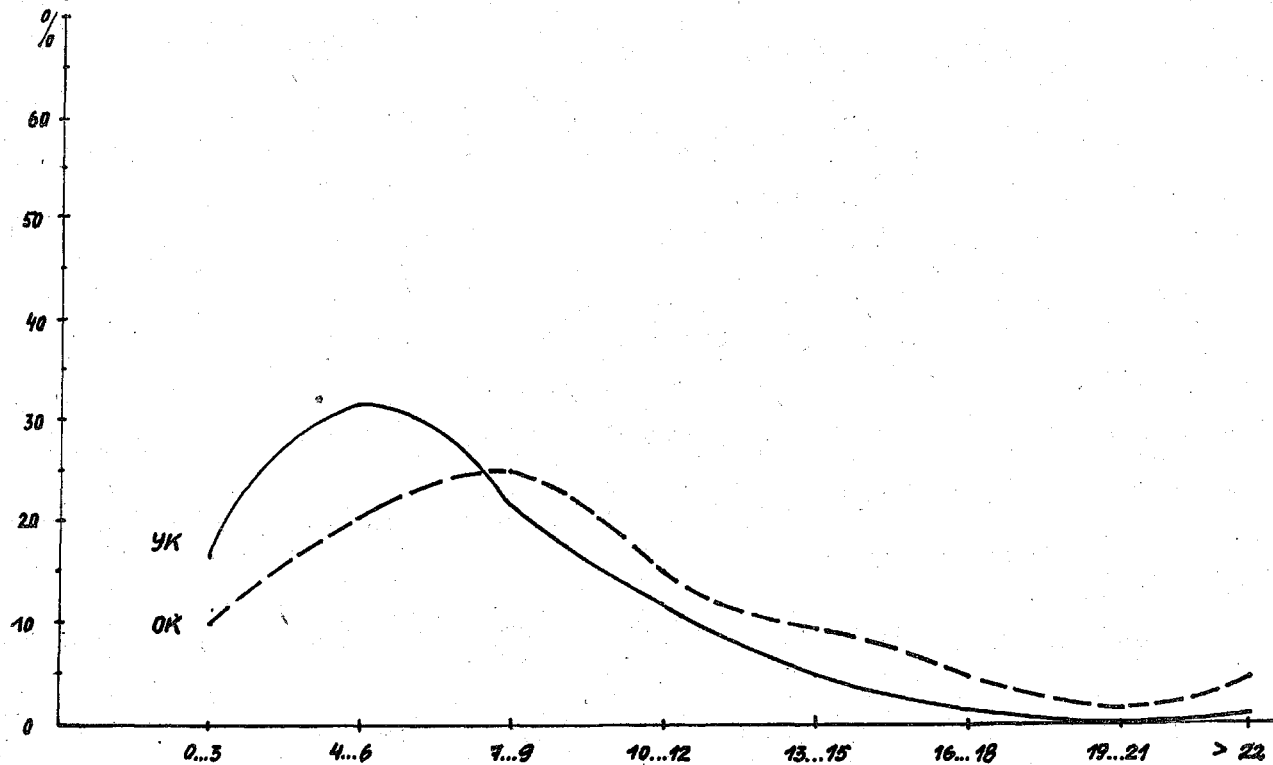


Рис. 4. Динамика ошибок в контрольных работах учащихся УК и ОК.

Литература

1. Васильченко Э.П. К вопросу о характеристике уровня сформированности билингвизма через качественные показатели чистоты речи. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1982, вып. 595. -
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Русский язык как феномен национальной культуры. - В кн.: Русский язык: Предмет изучения и средство воспитания. Киев, Лейпциг, 1981.
3. Виншалек А., Леонтьев А.А., Степанова Л.В. Научные основы принципа активной коммуникативности. - В кн.: Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Доклады советской делегации. М., 1982.
4. Вяткин М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. - М.: Русский язык, 1984.
5. Гурвич П.Б., Хангедиева М. Качественная и количественная характеристика конечного уровня иноязычной устной речи (говорение). - В кн.: Проблемы развития умений иноязычной устной речи. Владимир, 1982.
6. Леонтьев А.А. Управление усвоением иностранного языка. - Иностранные языки в школе, 1975, № 2.
7. Методика обучения иноязычной речи. Воронеж, 1977.
8. Нечаева Е. Классификация ошибок с точки зрения их исправления и принципа коммуникативности. - В кн.: Научно-методические материалы к лекциям для слушателей ФПК. М., 1982.
9. Носенко Э.Д. Объективные показатели уровня владения устной иноязычной (монологической) речью (старший этап языкового вуза). Дис. канд. пед. наук. М., 1970.
10. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках/Под ред. В.А. Бухбиндера. - Киев: Вища школа, 1980.
11. Насов Е.И. Ситуация, тема, социальный контакт: К проблеме организации речевого материала. - Иностранные языки в школе, 1975, № 1.
12. Сикора Кр. Контроль, его роль и место в процессе обучения иностранным языкам. Wrocław, 1983.

13. Хельмиг Х. Целенаправленность преподавания русского языка в коммуникативном аспекте. — В кн.: Русский язык: Предмет изучения и средство воспитания. Киев, Лейпциг, 1981.
14. Швейцер А.Д. Современная социолингвистика: Теория, проблемы, методы. — М.: Наука, 1976.
15. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. — М.: Просвещение, 1972.

АНАЛИЗ ЯЗЫКОВОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ РЕСПУБЛИКИ

А. К. Родина

Основная цель вузовского курса русского языка — это научить студентов русскому языку как средству общения. Чтобы пользоваться языком как средством общения, необходимо иметь коммуникативную компетенцию, т.е. знать некоторые правила: социальные, ситуативные, контекстуальные, которых придерживаются носители языка.

Компетенция с педагогической точки зрения означает формируемую в процессе обучения совокупность знаний, умений и навыков.

Языковая компетенция, как отмечает Н.Н. Вяткин (1976, с. 492), входит в состав коммуникативной компетенции, и в обучении они всегда должны выступать как единое целое, поскольку единицы языка запоминаются и легко воспроизводятся в том случае, если обучаемый осознает их функциональную роль в общении.

Языковая компетенция (или чистота речи) устанавливается обычно, во-первых, по количеству ошибок, позволятельных для определенного уровня оформированности навыков говорения, и во-вторых, по качественному характеру этих ошибок (Городилова Г.Г.).

Показателем языковой компетенции являются следующие уровни:

1. Уровень владения понятийной базой языка (знание категориальных признаков слов, типов связи между ними и т.п.);
2. Уровень владения методом лингвистического анализа
 - а) умение выделить определенные стороны в языке;
 - б) умение обобщать основные единицы языка;
 - в) умение самостоятельно определить системные отношения между языковыми формами;
 - г) умение переносить усвоенные приемы на новый материал (Присяжников Н.К., с. 69).

Коммуникативная компетенция — это "выбор и реализация программ речевого поведения в зависимости от способности че-

ловека ориентироваться в той или иной обстановке при общении: умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у участников беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации (Вяткин Н.Н., 1976, с. 492).

Коммуникативные цели обучения русскому языку получают в вузе более конкретизированное содержание. Здесь речь идет о свободном пользовании языком в повседневной практической деятельности по специальности:

- 1) умение читать и понимать научную литературу по специальности;
- 2) воспроизводить прочитанное и прослушанное;
- 3) умение общаться на темы специальности;
- 4) умение воспринимать устную научную речь;
- 5) умение вести деловую и профессиональную переписку и документацию (О. Митрофанова и др., 1976, с. 681).

Степень успешности решения указанных задач, безусловно, зависит от эффективности вузовского курса русского языка. Однако сказывается и уровень школьной подготовки, так как языковая компетенция, на наш взгляд, должна быть сформирована в средней школе.

* * *

В осеннем семестре 1984/85 учебного года во всех вузах СССР была проведена контрольная работа, целью которой было:

- выявить уровень языковой и коммуникативной компетенции;
- выявить прочность знаний студентов по русскому языку.

Работа состояла из десяти заданий, которые условно можно разбить на две части:

в первой части проверялась языковая компетенция студентов, во второй - коммуникативная.

В первую часть, например, были включены следующие задания:

- Ваш друг учится в вузе. Задайте ему 5 вопросов со словами: факультет, курс, стипендия, специальность, кафедра.
- Вы плохо знаете город. Задайте Вашему преподавателю 5 вопросов со словами: называется, основать, жить, строить, прокладывать.
- Подберите антонимы к словам: вступительный экзамен, выиграть матч, содержательная лекция, окончить университет.
- Составьте предложения со словами: мешать, восхищаться, гор-

даться и т.д.

Во второй части были следующие задания:

- Объясните студенту-первокурснику, чем занимается ... (приводился перечень специальностей, соответствовавших вузу, в котором проводилась работа);
- Составьте студенческий бюджет на месяц.
- Напишите рецензию на телевизионную передачу.
- Расскажите о своей практике.
- Откройте выставку.
- Посоветуйте другу купить картину (пластинку).
- Опишите новый товар, поступивший в продажу и т.п.^I

Каждое задание оценивалось отдельно, максимальное количество баллов за одно задание - 5, общее количество баллов за всю работу - 50.

Анализ студенческих работ позволяет констатировать, что языком как средством общения студенты владеют в разной степени совершенства. Приблизительно одна треть студентов, выполнивших контрольную работу, справилась с ней довольно успешно (оценки "4" и "5").

Условно такое владение языком можно считать хорошим, т.е. эти студенты могут свободно пользоваться языком в повседневной практической деятельности.

Приблизительно такое же количество студентов владеет языком как средством общения удовлетворительно, т.е. достаточно для решения разных коммуникативных задач, а третья часть студентов, писавших проверочную работу, показала недостаточный уровень владения языком.

Какие были основные недостатки в языковых и коммуникативных умениях студентов по русскому языку.

Недостатки в языковой компетенции (которая должна быть сформирована в школе), на наш взгляд, были обусловлены слабым владением понятийной базой языка, т.е. незнанием категориальных признаков слов, типов связи между словами, а также неумением пользоваться методом лингвистического анализа.

Ошибки в этом плане можно свести к следующему:

I) Незнание правил сочетаемости лексических единиц, связанных с процессом обучения в вузе:

а) неумение составлять предложно-падежные сочетания со словами институт, факультет, курс, группа:

в каком факультете

^I Работы составлены В.М. Матвеевой, А.А. Метса.

в каком курсе

- б) незнание грамматической категории рода имен существительных на -ь:
какой специальность у тебя
- в) незнание правил сочетаемости глаголов учиться где?, поступить куда?
поступила в этом институте
какой институт поступил?

2) интерференция

на какие оценки ты сделал вступительные экзамены?
мешать кого, чего?, верить кого, чего?, радоваться о ком?
восхищаться о ком?

3) Незнание словообразовательных моделей слов:

- а) сердечность - злой
добродь - недобродь
веселость - печальность (грустность)
трудолюбие - ленивость
работливость - лентяйничество
- б) разводиться - разводитель
заниматься - заниматель
выбирать - выбираме
увлекаться - увлекатель, увлекание
- в) лыжи - лыжак
бокс - боксист
плавание - плаватель, плаваник
- г) вступительный экзамен - окончательный экзамен, заключительный экзамен, вступительный экзамен
присутствовать на лекции - участвовать на лекции, присутствовать на лекции
выиграть матч - потерять матч
окончить университет - закончить университет, выступать в университет

4) Трудность в выборе слов нужного вида:

Этот вопрос необходимо изучать. Нечего его изучить, по-моему, он совершенно ясен.

5) Незнание глагольных приставок:

Студент написал заявление и записал под ним.

Он хотел поехать в Киев, но продумал и поехал в Москву.

Преподаватель написал предложение на доске и шел в сторону.

Недостатки в коммуникативной компетенции проявляются в следующем:

I. Незнание специальной лексики.

Студентам было предложено дать толкование следующим терминам: скульптор, дизайнер, постановщик, живопись, барельеф, режиссер, композитор.

В работах студентов консерватории находим:

- живопись - красивая картина;
- это человек, который рисует;
- картина, рисующий;
барельеф - украшения на стенах;
- сложенная скульптура на стене;
- живопись в камне;
режиссер - самый важный и главный человек на съемке фильма;
- который делает очень важную часть в фильме;
постановщик -
который посмотрит, что все в передаче на своем месте;
композитор -
кто видит жизнь в музыке, в нотах;
дизайн - человек, который изображает;
- содержание комнаты.

Студенты художественного института объясняют те же термины следующим образом:

- живопись - произведение в масле, в аквареле, в пастеле;
- делали картины с красками;
- полотна, покрашен масляными красками;
постановщик -
человек, который переделает по-своему творчество других.

В работах студентов политехнического института находим следующие толкования:

- товаровед - бракует товару;
- нужно товар вести, куда нужно;
- кто везет товары.
бухгалтер - делает зарплаты;
экономист - доходы всегда выше из расходов;
- следит за экономной деятельностью предприятия;
инспектор - контролирует, чтобы труды и зарплаты были в порядке;
- контролирует выплата зарплата.

2. Неумение описывать один из видов товаров (новой техники), поступивших в продажу:

Я не интересуюсь о технике и поэтому не знаю, какие това-

ры поступили в продажу.

Магнитофоны поименно "Астра". Очень хороший стерео-магнитофон. Работает все время хорошо.

3. Неумение составлять рецензию. Главным недостатком было то, что студенты подменяли рецензию на фильм или передачу простым пересказом увиденного (услышанного) без каких-либо элементов его рецензирования (с большим количеством разного рода ошибок).
4. Неумение составить свое выступление с учетом адресата. В подавляющем большинстве случаев студенты пересказывали биографии композиторов или художников без обращения к аудитории, без реплик привлечения внимания, без оформления конечных фраз своего выступления.
5. Неумение описать города Эстонии, которые за годы Советской власти стали крупными промышленными центрами.
6. Неумение рассказать, как была организована, где и когда проходила первая практика.
7. Неумение составить план экскурсии по своему вузу.
8. Неумение составить студенческий бюджет.
9. Незнание русских пословиц и свободный перевод вместо них эстонских:

Чего Юку не учит, этот Юхан не знает.

Где дыма, там и огонь.

Меньше говори, больше работай.

Кто не ест, тот и не работает.

Один за всех, все за одинь.

Не рыба, не мясо.

В итоге следует сказать, что необходимо конкретизировать цели и задачи, поставленные перед курсом русского языка в разных вузах республики. Представляется необходимым разработать несколько вариантов курса для первого семестра, чтобы дифференцированно, в зависимости от уровня языковой подготовки студентов приступить к основному курсу по русскому языку.

Во всех вузах республики следует продумать содержание основного курса с учетом специфики специальности. Несомненно, работу над специальной лексикой и терминологией надо подчинить формированию языковой и коммуникативной компетенции в соответствии с речевыми потребностями будущего специалиста. Необходимо более активно содействовать формированию речевой культуры молодого специалиста.

Таким образом, наши рекомендации сводятся к следующему:

1. Ввести в вузах корректировочный курс по русскому языку в I семестре. Этот курс следует построить на результатах проверочных работ с учетом индивидуальных трудностей.
2. Усилить работу над специальной лексикой будущих специалистов.
3. В процессе преподавания обратить больше внимания на лексические и стилистические синонимы.
4. Регулярно проводить исследования по выявлению эффективных методов преподавания русского языка в вузах республики.

Литература

1. Вяттнев Н.Н. Коммуникативная направленность - основная характеристика современных учебников русского языка для зарубежных школьников. - В кн.: III Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы: Тез. докладов и сообщений. Варшава, 23-28 августа 1976. М., 1976, с. 492.
2. Городилова Г.Г. К вопросу о характеристике начального этапа через уровень сформированности навыков и умений говорения. - В кн.: Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. М., 1976.
3. Митрофанова О., Бонев М., Сотак М. Соотношение цели, языкового материала и методов при обучении русскому языку студентов-нефилологов. - В кн.: III Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы: Тез. докладов и сообщений. Варшава, 23-28 августа 1976 г. М., 1976, с. 681.
4. Приможних Н.К. Формирование предметной компетенции при обучении русскому языку как иностранному. - РЯЗР, 1983, № 2, с. 69.

КОМПЛЕКСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ
СПЕЦИАЛИСТОВ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА - ОСНОВА ДЛЯ
КОНКРЕТИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ СОЗДАНИЯ КОММУНИКАТИВНО
ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЭСХА

И.В. Кирничикова

Оптимизация процесса обучения русскому языку как средству общения в вузах республики предполагает комплексное исследование социолингвистических, лингвистических и психологических факторов, определявших в той или иной мере содержание как методической стратегии курса русского языка /7, 8, 10/, так и учебных пособий для нефилологических вузов. Методика таких исследований /9, 2, 3, 17, 18/ нацелена на выявление речевых потребностей специалистов разного профиля (социолингвистический фактор), выявление типичных и устойчивых языковых трудностей в речи выпускников и студентов (лингвистический фактор), мотивационной готовности студентов (психологический фактор). Такие исследования проводятся в республике уже в течение продолжительного периода времени и легли в основу концепции коммуникативно ориентированных учебников /II, 12/. В русле указанного научного направления проводились исследования и в ЭСХА.

Исследования проводились в три этапа и имели комплексный характер.

Первый этап исследования - предварительный обзор данных для составления развернутого письменного опроса (1980 г.). Проведенный нами письменный опрос имел своей целью прогнозировать ситуации общения, в которых специалисту сельского хозяйства приходится общаться на русском языке. Результаты эксперимента (список наиболее употребительных речевых ситуаций) были использованы при составлении закрытой части основной анкеты.

Закрытая часть анкеты дала нам дополнительные данные:

- об информантах,
- о речевых потребностях специалистов,
- о самооценке ими знания русского языка.

Она имела своей целью проверить правомерность включения в основной экспериментальный материал составленных нами вопросов.

После составления закрытой части анкеты, открытого вопросника по речевым потребностям и таблицы данных об информанте был проведен основной письменный опрос.

Для устранения возможных недоразумений, непонимания обращений и вопросов анкета полностью составлена на родном языке опрашиваемых, то есть - на эстонском языке. В открытом вопроснике, составленном для выявления коммуникативной компетенции в основных ситуациях общения, все ответы на вопросы даются на русском языке. Для более подробного исследования речевой и языковой компетенции студентов ЭСХА и специалистов сельского хозяйства в области выявленных предварительным опросом ситуаций общения было проведено более подробное исследование.

Анкетирование и опросы продолжались с сентября 1981 года по декабрь 1984 года включительно: в сентябре 1981 года были опрошены абитуриенты, поступившие в ЭСХА; в июне - сентябре 1982 года - тот же контингент после первого года обучения в вузе; в июне - сентябре 1983 года - после II года обучения. Опрашивались студенты всех II специальностей ЭСХА. В течение всего этого времени проводились и опросы специалистов сельского хозяйства.

В ходе опроса и анкетирования со специалистами проводились и устные собеседования с целью уточнения списка ситуаций общения.

Анкетирование студентов проводилось в учебных группах по всем II специальностям ЭСХА. По каждой группе обследуемого контингента составлялись сводные таблицы начальных данных. В первую очередь предлагалось оценить свои знания и потребности по четырем видам речевой деятельности в четырехбалльной системе, где оценка "1" означала полное невладение данным видом речевой деятельности, оценка "2" - слабое владение, "4" - свободное владение.

Интересующие виды чтения рассматривались в деловой, профессиональной, научной, лично-семейной сферах общения и в сфере художественной речи, причем опрашиваемому предлагалось определить, как часто он читает тот или иной источник ("1" - не читаю, "2" - редко, "3" - часто). Сюда же введена и таблица по другому параметру - в случае оценок "1" и "2" опрашиваемому предлагалось отметить одну из основных причин: "не

было необходимости", или "не умер". Случайные причины, типа отсутствия данного вида чтения, не рассматривались.

Все представленные в анкетах виды чтения, письма, названия теле- и радиопередач на русском языке были составлены с учетом результатов предварительного опроса специалистов сельского хозяйства. Затем опрошиваемому предлагалось отметить частотность применения данного вида в одном из трех вариантов: "не слежу (не общаюсь)", "редко", "часто".

Результаты письменного и устного опроса, в котором участвовало 660 человек, дополнялись выявлением реального уровня языковой и коммуникативной компетенции студентов и специалистов сельского хозяйства.

Тематически как потребности, так и трудности в общении были связаны с проблемами обработки почвы, развития растений и животных, использования и воспроизведения лесных ресурсов, развития сельскохозяйственной техники, охраны природы и, в особенности, - с проблемами руководства в сельском хозяйстве.

Тематика, а также основные группы лексики и речевых действий для профессионального общения специалистов сельского хозяйства нашли отражение в выпускаемом кафедрой языков ЭСХА пособии (Сельское хозяйство: вчера, сегодня, завтра) в следующих циклах уроков:

- Прошлое, настоящее и будущее земледелия.
- Наше будущее начинается сегодня.
- Лес - наше богатство.
- Мир животных в мире машин.
- Пути развития сельскохозяйственной техники.
- Охрана природы - задача общечеловеческая.
- Руководитель - слово и дело.

Проведенные исследования показали:

- основной сферой общения специалистов сельского хозяйства на русском языке является деловая и профессиональная сфера общения, языковое и коммуникативное содержание которой различно в разных сферах деятельности сельского хозяйства (агрономия, животноводство, механизация и т. д.);
- в то же время следует отметить, что в речевых потребностях работников сельского хозяйства есть как специфическое, так и универсальное. Универсальное относится и к сферам общения (проблемы), и к схемам коммуникации (с кем общаются), и к соотношению видов речевой деятельности. В ходе проведенных исследований были выявлены основные схемы коммуникации специалистов сельского хозяйства, которые должны реализоваться в

учебных пособиях. Так, универсальной является составленная нами схема общения специалиста, которая в общих моментах уже отражена в созданном пособии и разрабатывается детально в создаваемом в настоящее время сборнике деловых игр для специалистов сельского хозяйства (рис. I).

Список речевых действий, полученных нами в результате эксперимента, помог уточнить языковое и коммуникативное содержание речевого общения специалистов сельского хозяйства.

Итак, проведенные исследования способствовали уточнению принципов создания учебного пособия по речевому общению для студентов ЗСХА. Так как речевое общение специалиста сельского хозяйства во всех видах речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо) происходит в основном в профессионально-трудовой сфере, то основным принципом при составлении пособия является принцип учета специфики будущей профессиональной деятельности (2).

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

Выбор и реализация специалистом коммуникативно-профессиональной программы в каждой ситуации общения при решении народнохозяйственных задач должны соответствовать функциональным обязанностям данного специалиста и специфике его общения в конкретной ситуации при решении производственных и коммуникативных задач, что в целом и показывает его коммуникативно-профессиональную компетенцию.

Таким образом, вторым основным принципом составления учебных пособий для ЗСХА является принцип активной коммуникации (последовательный переход от предкоммуникативных упражнений к коммуникативным и далее - к спонтанным беседам и дискуссиям) (6, I3, I6).

Учет схем коммуникации в учебном пособии предполагает соответственно и учет адресата речи, степени его профессиональной подготовленности в области общенаучных и специальных

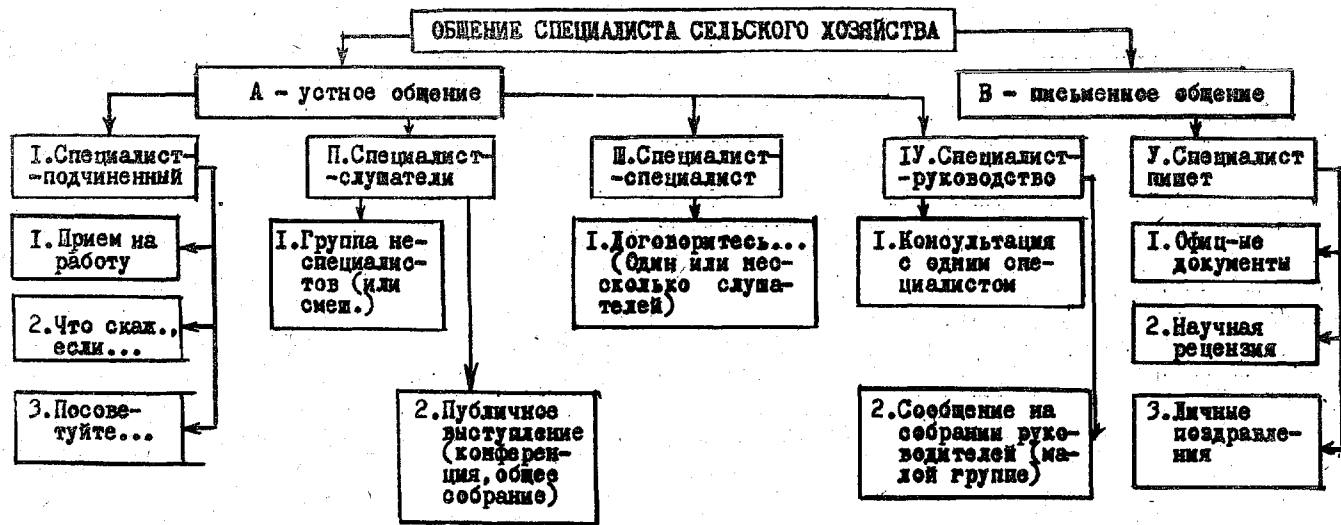


Рис. 1.

сельскохозяйственных терминов, что и представляет собой принцип стилистической дифференциации в действии, его конкретизацию для данного контингента специальностей.

Профессионально направленное преподавание языка, необходимость изучения предмета для будущей практической деятельности является сильнейшим стимулом при сознательном подходе к усвоению материала. Значимость проблемы и привлекательность ее решения создаст положительную мотивационную установку, которая поддерживается не только учетом выявленных сфер общения и видов речевой деятельности, но и требований к подбору и расстановке кадров, к современному специалисту и руководителю сельскохозяйственного производства. Работа со взрослыми обучаемыми предполагает, что им предлагаются не только основная терминология, лексический материал и грамматические конструкции, но преподаватель доводит до их сведения информацию об активных методах обучения, кратко излагает сущность данного метода обучения или приема, совместно со студентами разрабатывает общую последовательность действий, проблемную ситуацию. Применение принципа сознательности, опирающегося на ленинскую теорию познания, стимулирует и познавательную мотивацию (I, 6). В качестве домашнего задания, например, может быть предложено изучить по соответствующей литературе социально-экономическую ситуацию, оценить возникновение проблемы, изложить свое мнение в письменных заданиях. Принцип сознательности соблюдается и при совместном обсуждении полученных продуктов речи с точки зрения правильности и достаточности речевого общения на русском языке.

При выработке методической стратегии, реализуемой в учебниках и учебных пособиях, учитывается и принцип опоры на родной язык при корректирующем обучении на основе выявленного уровня владения русским языком студентами ЭСХА и специалистами сельского хозяйства Эстонской ССР, а отсюда и их трудности и типичные ошибки в профессиональной коммуникации на русском языке.

Таким образом, анализ речевых потребностей специалистов сельского хозяйства помог конкретизировать содержание курса русского языка в ЭСХА и принципы составления учебного пособия для студентов ЭСХА, выявить универсальное и специфическое в содержании и методической стратегии. К первому относится и универсальная проблематика учебного пособия, и коммуни-

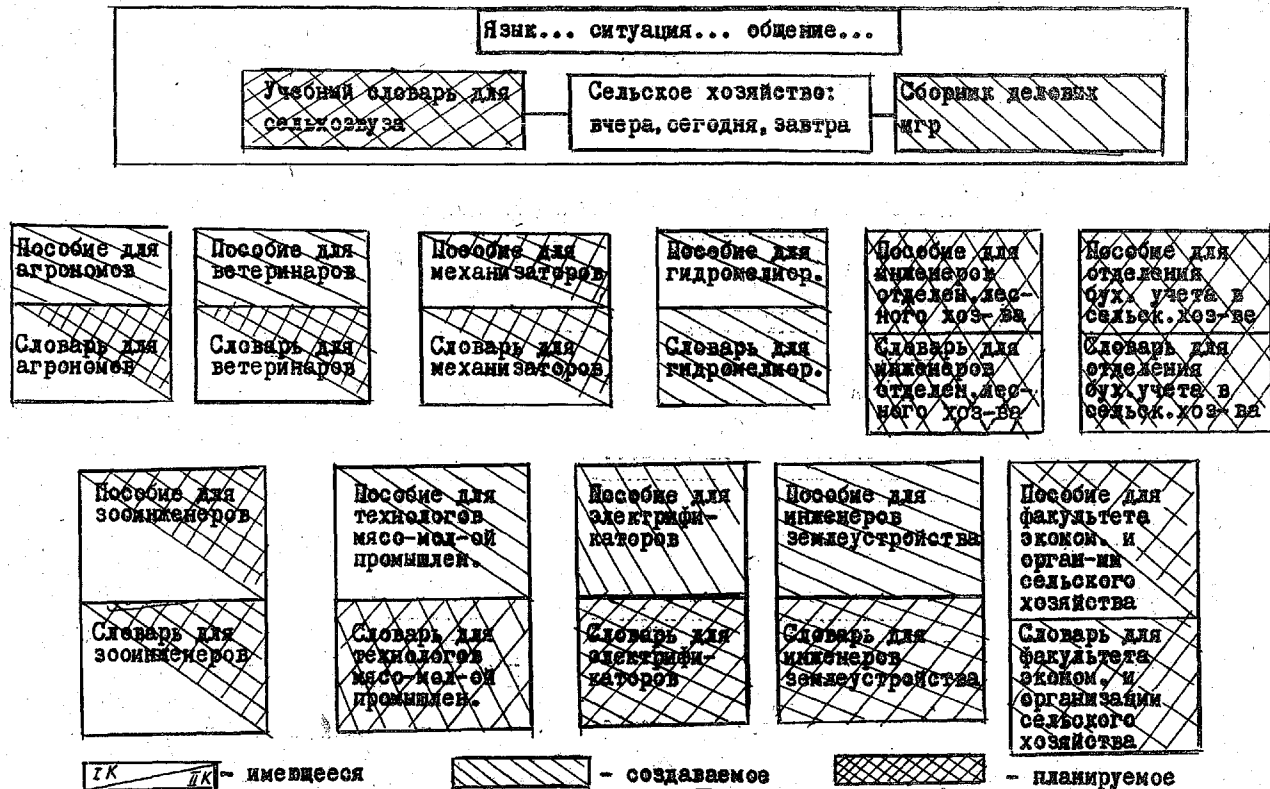


Рис. 2.

кативная стратегия, которая реализуется в едином учебном пособии (Сельское хозяйство: вчера, сегодня, завтра.), созданном авторским коллективом кафедры языков ЭСХА. Созданное пособие является лишь ядром учебного комплекса, который будет дополнен сборником деловых игр, учебным словарем сельскохозяйственных терминов, а также пособиями и словарями по специальностям (рис. 2).

Литература

1. Васильченко Э.П. Взаимосвязь и взаимозависимость методических принципов. - В кн.: Актуальные вопросы вузовской методики преподавания и усвоения русского языка. Тарту, 1982, с. 3-11. (Уч. Зап./Тарт. ун-т, вып. 595).
2. Кирпичникова И.В. Анализ сфер общения специалистов сельского хозяйства. - В кн.: Тез. докладов УП зональной конференции Прибалтийских республик "Учет специальности при обучении русскому языку в национальном вузе", 10-14 мая 1983. Тарту, 1983, с. 82-83.
3. Кирпичникова И.В. Деловые игры для специалистов сельского хозяйства. - В кн.: Тез. докладов Межвузовской научно-методической конференции "Описание языковой системы и методика преподавания русского языка в вузах республики." Таллин, 1984, с. 163 - 165.
4. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Несколько соображений в связи с идеей "типового учебного комплекса". - РЯШ, 1979, № 5.
5. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методика как наука. - РЯЗР, 1979, № 6.
6. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения. - Изв. АПН СССР, 1946, вып. 7.
7. Метса А.А. Методическая стратегия вузовского курса русского языка. - В кн.: Сборник статей по методике преподавания русского языка в вузах союзных республик. - М.: Высшая школа, 1978, вып. I, с.27-33.
8. Метса А.А. Некоторые проблемы содержания и методической стратегии курса русского языка в вузе. - В кн.: III международный симпозиум по преподаванию русского языка в финно-угорских школах. Таллин, 16-21 октября 1978 года. Таллин, 1978.

9. Метса А.А. Учет мотивации и коммуникативных потребностей студентов в концепции вузовского курса русского языка.-В кн.:Тез. докладов УП зональной конференции Прибалтийских республик "Учет специальности при обучении русскому языку в национальном вузе", 10-14 мая 1983. Тарту, 1983, с. 84-85.
10. Метса А.А.Преподавание русского языка в вузах национальных республик: Эстония. - В кн.: Русский язык в национальных республиках Советского Союза. М.: Наука, 1980, с. 195-206.
11. Метса А.А. Что дает анализ сфер коммуникации? - РЯЗР, 1980, № 6, с. 36-40.
12. Митрофанова О.Д.Возможен ли единый учебник русского языка для специалистов-нефилологов. - В кн.: Преподавание русского языка студентам и специалистам нефилологического профиля. М., 1978.
13. Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иностранному говорению. Воронеж, 1983. - 199 с.
14. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. - М.: Русский язык, 1981. - 248 с.
15. Скалкин В.Л. Тема, ситуация, сфера. - РЯЗР, 1983, № 3, с. 52-58.
16. Сосенко Э.Ю.Коммуникативные подготовительные упражнения. М., 1979.
17. Тийтс И.А.Анализ речевых потребностей педагогов.- В кн.: Актуальные вопросы вузовской методики преподавания и усвоения русского языка. Тарту, 1982, с. 58-65. (Уч. зап./Тарт. ун-т, вып. 595).
18. Тийтс И.А. Некоторые аспекты изучения коммуникативного содержания профессиональной речи учителя русского языка.- В кн.: Тез. докладов УП зональной конференции Прибалтийских республик "Учет специальностей при обучении русскому языку в национальном вузе", 10-14 мая 1983. Тарту, 1983, с. 91-92.

**РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ КАК
ИНТЕНСИФИЦИРУЮЩИЙ ФАКТОР ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ
В НАЦИОНАЛЬНОМ ВУЗЕ**

Г.С. Ермакова

Быстрое развитие науки и ускорение технического прогресса выдвигают необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов. За срок обучения в вузе студент должен усвоить огромное количество информации, поэтому не случайно в настоящее время особое внимание уделяется интенсификации в организации учебного процесса, в частности, интенсификации обучения русскому языку студентов, для которых русский язык является неродным.

В методической литературе можно встретить различное толкование интенсификации. А.А.Леонтьев рассматривает интенсификацию обучения языку с трех позиций, одной из которых является понимание интенсификации учебного процесса на дидактико-методическом уровне, т.е. создание таких условий для учебной деятельности, которые оказываются наиболее благоприятными для ее успешности /1/.

При ограниченном учебном времени интенсификация учебного процесса в национальном вузе - это оптимальное использование имеющихся условий обучения русскому языку (максимальное использование учебного времени, организация занятия, а также цели занятия, правильное обоснованное распределение учебного материала с учетом обучения всем видам речевой деятельности, учет наличия языковой среды, учебные пособия и др.).

В данной статье рассматриваются проблемы, касающиеся разработки системы обучения письменной речи с учетом реальных потребностей студентов: 1) системность в предъявлении учебного материала; 2) максимальное приближение учебных заданий к реальным условиям письменной коммуникации; 3) поэтапная организация упражнений в системе.

Овладение устной и письменной формами коммуникации на русском языке - это основная практическая цель обучения язы-

ку в национальном вузе. Одна из наиболее главных задач заключается в том, чтобы студенты овладели русским языком как рабочим языком своей будущей специальности. Знание языка обеспечит будущему специалисту полноценное речевое общение в профессионально-трудовой сфере деятельности.

Нет необходимости в настоящее время говорить о том, какое огромное значение в современном обществе имеют различные формы письменной коммуникации. К сожалению, как свидетельствует практика преподавания русского языка в вузе, студенты в недостаточной мере подготовлены к письменной коммуникации, столь необходимой в их дальнейшей профессиональной деятельности (ведение деловой переписки, частной переписки, оформление результатов научно-исследовательской работы и т.д.). По-видимому, этот факт можно объяснить тем, что часто преподаватель не хочет тратить драгоценное аудиторное учебное время на проведение письменной работы, которая занимает значительную протяженность во времени, поэтому многие виды письменных упражнений задаются студентам для самостоятельного выполнения дома, а также тем, что до сих пор нет учебного пособия для обучения письменной речи, рассчитанного на студентов национальных вузов. Однако нужно отметить, что, как и любому виду речевой деятельности, письменной речи следует обучать, причем обучать последовательно, систематически и целенаправленно.

В настоящее время в союзных республиках еще не разработано единое учебное пособие для обучения письменной речи. Это обстоятельство во многом осложняет работу при обучении этому виду речевой деятельности. В структуре имеющихся учебных пособий, изданных отдельными кафедрами вузов разных союзных республик, в основном не рассматривается такой аспект обучения, как письменная речь. В этих пособиях не отражена система специальных упражнений, которая отвечала бы требованиям, предъявляемым к пособию, рассчитанному на систематическое, последовательное, целенаправленное формирование навыков и умений, обеспечивавших возможность участия в письменной коммуникации. Необходимость же создания специального учебного пособия по обучению продуктивной письменной речи в национальном вузе назрела, потому что в сложившейся ситуации преподавателю чаще всего приходится подбирать и составлять упражнения самому. Подобное обстоятельство нередко приводит к тому, что упражнения, предлагаемые студентам, подаются без системы; без строго определенной последовательности, учитыва-

вщей обязательный дидактический принцип от простого к сложному, от известного к неизвестному, новому. Не всегда в проведении комплекса занятий соблюдается принцип повторяемости, достаточный для усвоения новых речевых образцов, грамматических структур и их лексического наполнения, обеспечивающий возможность их активизации в условиях реальной письменной коммуникации. Учебные упражнения должны строиться с учетом конкретного вида письменной работы (конспектирования, составления резюме, тезирования, аннотирования, реферирования и др.). Каждое упражнение системы, предлагаемое студентам для выполнения, необходимо охарактеризовать со следующих позиций /2/: 1) в чем состоит коммуникативная сущность задания; 2) выработка каких навыков и умений необходима для выполнения задания; 3) какая предварительная или параллельная работа нужна для подготовки и проведения этого вида задания; 4) с какой точки зрения анализируется текстовый образец (в случае воспроизведения текста-источника). Каждое упражнение, таким образом, обязательно должно являться частью продуманной, стройной, четкой системы, т.к. системность в организации учебного материала является одним из факторов, который способствует интенсификации обучения письменной речи.

Недопустимым можно считать ошибочное мнение, бытующее среди преподавателей, которое заключается в том, что главное — это научить учащегося говорить на изучаемом языке, а писать научится сам, когда сможет говорить. Очевидно, важно помнить, что условия, при которых осуществляется устная речь, обычно строго отличаются от условий, при которых функционирует письменная речь.

Несомненно навыки и умения письменной речи являются наиболее сложными среди других речевых умений и навыков. Это объясняется необходимостью включения большого количества анализаторов: к слухо-речедвигательным связям, с помощью которых осуществляется устная речь, при письме добавляются моторные связи. Что касается навыков и умений письменной речи, то это самостоятельное продуцирование письменных сообщений, базирующееся на умении выбрать адекватную информативному содержанию форму для построения высказывания, это умение достаточно свободно излагать мысли в письменной форме /3/. Письменная речь характеризуется организованностью, развернутостью. Эти характеристики могут быть активно сформированы через соответствующую систему более частных умений, реализованных, в свою очередь, в системе упражнений по развитию на-

выков письменной речи /4/.

Все письменные работы, проводимые по учебной программе в вузе, условно разбиваются на 3 группы /5/. В основу их деления положен характер выполнения работы. Это может быть либо воспроизведение текста-источника (изложение, выписка, различные типы планов, сжатый вариант текста, тезисы, конспект и т.п.), либо создание своего текста, близкого к реальным коммуникативным потребностям (сочинение, статья, письмо (коммерческое или частное), либо комбинированный текст, включающий в себя как восстановление текста-источника, так и продуцирование с опорой на источник (реферат, аннотация, резюме, рецензия и т.п.).

Понятно, что научить в достаточно сжатые сроки преподавания русского языка в вузе всем видам письменных работ в равной мере невозможно, поэтому огромное значение в интенсификации учебного процесса имеет анализ сфер общения и мотивации к изучению русского языка у студентов разных специальностей. Подобный анализ позволяет точнее определить цели, содержание, методическую стратегию и конечные результаты процесса обучения /6/. Исходя из сфер общения и мотивации предстоит точнее выявить, какой вид письменных работ (конспект, реферат, тезисы, аннотация, коммерческое письмо и т.п.) преобладает у той или иной группы специальностей, и на какие виды письменных работ необходимо в процессе занятий уделить большее внимание.

В организации всей системы заданий, направленной на формирование определенных навыков письменной коммуникации, необходимо учитывать реальные потребности студентов, будущих специалистов. Тематика, содержание письменных заданий должны быть максимально приближены к реальным формам общения. Важно создать такие условия обучения, в которых система заданий, направленная на развитие и совершенствование навыков письменной речи (постановка навыков конспектирования, реферирования и др.), дает возможность студентам воспринимать их как подготовительный этап, предшествующий обязательному самостоятельному написанию аннотации на курсовое или дипломное сочинение, конспекта первоисточника на русском языке без перевода на родной язык, реферата по специальности, конкурсной работы по специальности. Студентам, хорошо владеющим русским языком, можно предложить написать на русском языке курсовую работу либо часть ее (например, вступление или заключение; обзор литературы, рассмотренной при ознакомлении с вопросом).

Для того, чтобы студенты могли участвовать в письменной коммуникации, они должны быть хорошо знакомы с грамматической структурой изучаемого языка, иначе они будут не в состоянии составить грамматически правильно оформленный текст. Предполагается, что грамматическая система русского языка должна быть студентами усвоена в курсе школьного обучения. Однако уже в ходе проведения ознакомительной письменной контрольной работы выясняется, что у студентов отсутствует не знание грамматических правил, а умения их применять в речевой практике. Таким образом, в процессе организации в вузе занятий по обучению письменной речи важно уделить внимание не самой грамматической системе языка, а корректировке и активизации знаний, которые учащиеся уже приобрели в школе, а также формированию навыков и умений в оперировании ими, поэтому, наряду с упражнениями, направленными на формирование собственно письменной речи, определенное место в системе должны занимать предречевые подготовительные упражнения, к которым можно отнести диктант, изложение, перевод с родного языка на русский и наоборот, письменное выполнение лексико-грамматических упражнений и т.п. Однако в настоящее время в преподавательской практике все чаще наблюдается отказ от этих традиционных видов письменных работ, а это, в свою очередь, приводит к тому, что нарушается последовательность в организации системы упражнений.

Формирование грамматических навыков во многом способствует письменное выполнение лексико-грамматических упражнений и написание диктантов. Экспериментальные данные подтверждают, что выполнение упражнений в письменной форме помогает запоминанию грамматических форм слова, а также орфографических правил, учитывавшихся при его написании. Навык владения грамматическим материалом считается выработанным в том случае, если выполнение грамматического действия не мотивировано ситуацией и контекстом, а происходит свободно на разном языковом материале. Если преподаватель достиг того, что учащийся свободно переносит навыки употребления усвоенного материала в новые условия, в новые ситуации, то можно считать условия по обработке навыка владения грамматическим материалом достигшим цели. Превращение же этого навыка в умение предполагает полный отрыв от ситуации, от контекста, от темы, осуществление автономной речевой деятельности /7/.

При обучении навыкам письменной речи могут быть предложены различные виды диктантов: зрительные, зрительно-слухо-

вые, слуховые, самостоятельные, выборочные, творческие, свободные. Такой вид работы, как диктант, используется и при работе над письменной речью (свободный, выборочный, самостоятельный диктанты), когда студент самостоятельно производит текст; при формировании навыков чтения (зрительный, зрительно-слуховой диктанты, которые помогают быстрее овладеть техникой чтения); при развитии навыков аудирования (слуховой, зрительно-слуховой). Выполнение диктантов во многом способствует закреплению лексико-грамматического материала, а также может являться одной из форм контроля сформированности знаний в области орфографии. Постоянное чередование в учебном процессе различных видов диктантов позволит избежать однообразия в их проведении.

При написании диктантов вырабатывается скорость письма, которая является важным показателем при обучении письменной речи (в частности ее учет неизбежен в таком виде письменных работ как конспектирование со слуха) и может быть сформирован только при систематическом проведении письменных работ. Насколько механическим станет процесс графического изображения слов (учащийся не будет задумываться над тем, как писать то или иное слово), настолько возрастет скорость письма.

В процессе обучения важное место должно отводиться переводу с родного языка на русский. При таком переводе студент сталкивается с необходимостью самостоятельного продуцирования на уровне текста, несущего определенную информацию, логически связанного, завершенного. Студент не сможет успешно справиться с предложенным заданием, если он не научен на практике применять изученные грамматические правила. Перевод без словаря позволяет проконтролировать, насколько студент усвоил лексический материал, студент же имеет возможность еще раз повторить лексические единицы.

Указанные виды письменных работ могут быть использованы на всех этапах обучения. Безусловно, изменяются цели выполнения задания (они будут направлены на формирование таких навыков, как свертывание и развертывание информации, анализ средств связности текста и структуры текста и др.), усложнится и сам характер задания, при этом поменяются установки к заданию.

Одной из характерных особенностей письменной речи является ее фиксация. Она позволяет неоднократно обращаться к одному и тому же тексту, в частности для того, чтобы предупредить ошибки, которые допускают студенты в письменных работах.

Анализ ошибок студентов – это тоже один из возможных способов работы при обучении письменной речи.

В данной статье были рассмотрены некоторые общие вопросы, касающиеся разработки методической системы обучения письменной речи. Учет их позволит наиболее эффективно организовать учебный материал и сам процесс обучения русскому языку в национальном вузе.

Литература

1. Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам. – РЯЗР, 1982, № 4, с. 48.
2. Добровольская В.В. Некоторые виды работ при обучении письменной речи на базе текста. – В кн.: Русский язык для студентов-иностранцев: Сб. метод. статей. М., 1977, № 17, с. 34.
3. Колкер Я.М. Обоснование необходимости систематического обучения письменной речи на факультетах иностранных языков. – В кн.: Методика и психология обучения иностранным языкам в высшей школе. М., 1972. – 190 с.
4. Леонтьев А.А. Функции и формы речи. – В кн.: Основы теории речевой деятельности. М., 1974. – 253 с.
5. Добровольская В.В. Принципы анализа письменных работ на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному. – РЯЗР, 1983, № 2, с. 60.
6. Метса А.А. Что дает анализ сфер коммуникации? – РЯЗР, 1980, № 6, с. 36–40.
7. Степанова Л.В. Место и роль грамматики в уроке по развитию речи на краткосрочных курсах. – РЯЗР, 1979, № 4, с. 71.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА НАУЧНОМУ СТИЛЮ НА МАТЕРИАЛЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Х.И. Кейтер

Рациональная организация и интенсификация учебного процесса, повышение его эффективности - наиболее актуальные проблемы современной методики обучения русскому языку как неродному.

При таком подходе необходимо конкретизировать отбор и виды презентации учебного материала, максимально учитывая при этом цели обучения и потребности обучающихся, их будущую профессиональную деятельность. Это дает возможность строить обучение языку с учетом функционально-стилевой дифференциации современного русского языка.

Научный стиль - это весьма широкое понятие, охватывающее огромный фактический материал. Известны разные типы членения научного стиля, в методических целях принято различать гуманитарный и естественнотехнический подстили. Последний включает в себя язык научно-технических и естественнонаучных текстов. Отличия научно-гуманитарного и естественнотехнического подстилей лежат в основном в сфере содержания, темы, лексическом составе научного текста, меньше касаются принципов и приемов организации языкового материала.

Таким образом, в основе обучения научному функциональному стилю лежит текст. Текст с его коммуникативной направленностью стал предметом изучения и объектом языковой работы при обучении второму языку, он превратился в основную единицу обучения и, следовательно, в средство реализации целевых установок вузовского этапа обучения языку в неязыковом вузе.¹

Обращение к научному тексту при обучении второму языку в неязыковом вузе оправдано как лингвистическими, так и экстралингвистическими мотивами. Функциональный стиль научной речи может и должен стать объектом изучения ввиду его достаточно четкой определенности, предпочтительности тех или иных лексических единиц и грамматических норм. Кроме того, необхо-

димость его изучения диктуется самой действительностью, теми речевыми ситуациями, в которые попадает студент - будущий специалист - при овладении своей специальностью в период учебы и в своей профессиональной деятельности. Итак, чтение, адекватное понимание научного текста на русском языке, его воспроизведение является для студентов неязыкового вуза необходимыми видами речевой деятельности, и для их реализации требуется выработка определенных языковых навыков и умений.

Важным моментом работы над текстом является оптимальный отбор материала для чтения. Прежде всего тексты должны отвечать целям и задачам обучения, соответствовать интересам и склонностям студентов, быть связанными с учебным материалом по профилирующим дисциплинам и по специальности. Научный текст, предлагаемый студентам, должен быть источником актуальной информации и служить основой для создания определенной коммуникативной ситуации, при которой появляется необходимость не только понять текст, но и воспроизвести его в беседе. Тексты должны способствовать обогащению словарного запаса, в том числе терминологического, связанного с изучаемой специальностью. От содержания учебного текста, от наполнения его специфическими словами - терминами, языковыми конструкциями зависит процесс освоения студентами научного стиля речи. Текст позволяет целенаправленно организовать лексическую работу, показать учащимся место изучаемых лексических единиц в речи.

В любом подязыке науки представлен слой терминологической лексики, в которой можно выделить общенаучные слова и слова - термины, относящиеся к определенному разделу науки, а также большое количество общеупотребительных слов, получивших в данном подязыке специальности терминологическое значение. Часто это - многозначные слова, употребляемые в специальном тексте в одном из значений. В русской ветеринарной лексике, например, число общеупотребительных слов со значением специального термина весьма значительно: запуск коровы, рубец (часть желудка жвачного животного), содержание животного, нести - откладывать яйца, поддерживать лактацию. При работе с многозначными словами следует учитывать, что, например, значение русских слов может не совпадать с объемом значений в родном языке учащихся. Часто ошибки в речи студентов-эстонцев объясняются перенесением объема многозначного эстонского слова на русский язык: положение (вм. состояние) животного, дополнение (вм. совершенствование) породы.

При обучении научному стилю речи студентов-ветеринаров особое внимание следует уделять объяснению синонимов, слов-дублетов, возникших в связи с заимствованиями из других языков: инфлюэнца - грипп; резистентность - невосприимчивость; ретикулит - воспаление сетки; аннулировать - отменять; индифферентный - безразличный; цитоз - слизистость (слизистых); миокардит - воспаление сердечной мышцы; моцион - движение, гиподинамия - недостаток движения, аритмия сердца - нарушение ритма сердца, гиперемия - застой крови, фебрильная и субфебрильная температура - повышенная и пониженная (ниже нормальной) температура, инвазионная болезнь - болезнь, вызванная паразитами и т.д.

При объяснении и семантизации новой лексики предлагаются лексические гнезда (ядро - ядерный, щелочь - щелочный), сочетаемость слов (зараженный чем? компенсироваться чем?).

Объяснение новой лексики и снятие лексико-грамматических трудностей перед чтением облегчает восприятие содержания научного текста, а также воспроизведение его в виде целостного монологического высказывания.

Организуя систему заданий для обучения построению монологического высказывания на основе заданного текста, необходимо помнить, что учащийся прежде всего должен научиться трансформировать заданный текст, сокращать, отбирать главное в нем, озаглавить его смысловые части, составлять план текста, пересказывать его по плану, излагать текст кратко, составлять аннотации, резюме, тезисы, рецензии, а затем последовательно воспроизводить текст.

Предлагаемые языковые и речевые упражнения ставят целью сознательное употребление тех или иных лексических единиц или грамматических конструкций в монологическом высказывании и ориентируют на преодоление языкового барьера в коммуникативных ситуациях научного характера.

Таким образом формируются и навыки коммуникации и осуществляется активное овладение функционально-стилистическими нормами научной речи.

Литература

1. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи. - В кн.: Проблемы обучения. М., 1977.
2. Митрофанова О.Д. Язык научно-технической литературы. М., 1973.

ЯВЛЕНИЕ ЧАСТИЧНОГО СЕМАНТИЧЕСКОГО И ДЕРИВАЦИОННОГО ПЕРЕСЕЧЕНИЯ В КОРРЕКТИРОВОЧНОМ КУРСЕ

Л.В.Дуличенко, А.К.Родима

Практическое овладение языком предполагает приобретение студентами навыков и умений во всех видах речевой деятельности, т.е. в говорении, аудировании, чтении и письме. В процессе реального функционирования языка и грамматика (т.е. организующая схема), и лексика (т.е. словарное наполнение этой схемы, регулируемый материал), и фонетика (звуковое оформление словарного материала) оказываются неразрывно связанными друг с другом. Формирование речевых умений и навыков происходит на базе усвоения всего "строевого" материала, но каждый "строевой элемент" языка, под которым понимается собственно грамматика, лексика и фонетика, характеризуется своей внутренней системой и потому занимает особое место в комплексе средств при овладении неродным языком, в данном случае русским.

Перед практическим курсом русского языка на филологических факультетах стоит сложная задача: совершенствовать практическое владение языком как средством общения, используемым в различных сферах личной и общественной жизни - бытовой, социально-политической, научной, учебно-профессиональной. Обучение русскому языку в университете предполагает дифференцированный подход, поскольку оно осложнено различным стартовым уровнем подготовки студентов, а также необходимостью учитывать профессиональную ориентацию и индивидуальные возможности обучаемых.

Чтобы подготовить студентов к основному курсу, необходимо особенно четко и продуманно провести отбор лексико-грамматического материала для корректировочного курса. В этой связи перед преподавателем встанут две задачи: во-первых, выявить трудности в речи студентов-первокурсников (причем как в письменной, так и в устной речи) и, во-вторых, составить корректировочный курс.

Для выявления трудностей в речи студентов, поступивших

на первый курс, составлена картотека трудностей. С этой целью нами анализировались материалы вступительных экзаменов абитуриентов-эстонцев, окончивших национальные школы. Подвергались изучению не только письменные работы (т.е. сочинения), но также и устные ответы. В дальнейшем анализировались также работы, проведенные с целью определения стартового уровня первокурсников.

Как показывает анализ содержащегося в нашей картотеке материала, трудности в речи студентов носят различный характер. В настоящей статье мы остановимся лишь на некоторых типичных лексико-семантических ошибках, которые необходимо учитывать в корректировочном курсе, поскольку минимизация и организация словарного материала, являясь актуальной научно-методической проблемой, требует дальнейшей разработки.

Анализ ошибок показывает, что определенные трудности возникают у студентов-эстонцев при выборе близких по значению и словообразовательному статусу слов. Здесь выделяется несколько типов трудностей.

Прежде всего обращает на себя внимание случай частичного деривационного пересечения, т.е. употребления таких слов, которые находятся в определенных деривационных отношениях. Сюда относятся однокорневые слова, принадлежащие к одной и той же части речи, однако отличающиеся словообразовательными элементами, которые придают словам особый семантический признак. Преимущественно пары или ряды таких слов носят паронимический характер. Наиболее типичными здесь являются адъективные слова, например,

душевный - духовный: События происходят в самом неожиданном месте, разрушая духовное (вм. душевное) равновесие людей;

вражеский - враждебный: В этот миг его лицо выражало вражеское (вм. враждебное) настроение;

единственный - единичный: В комнате курили и громко разговаривали мужчины; единичной (вм. единственной) женщиной здесь была Галя.

В этой же группе встречаются и случаи субстантивного паронимического смешения, вызванного неразличением семантики деривационных признаков, срав., например, ряд типа "мужчина - муж - мужик" в следующем контексте: Сначала он не знал, кто этот муж (вм. мужчина); Это был старый, но бодрый мужик (вм.

мужчина), полковник, отец Вареньки. Смешения подобного рода показывает одновременно и невладение абитуриентом стилистически окрашенной лексикой.

Особую трудность вызывает у абитуриентов и студентов-первокурсников подбор и употребление префиксально оформленных слов. Чаще всего это глагольные слова типа: владеть - обладать, вспоминать - напоминать - запоминать; ждать - ожидать - дожидаться, заплатить - уплатить - оплатить; выполнять - исполнять, отклоняться - уклоняться; значить - означать, заполнять - наполнять; разговаривать - говорить и т.д. Срав. их использование в контексте, Все это можно вычисть (вм. прочисть) на его лице; Очень многие знаменитые авторы трегали (вм. задрагивали) вопрос материнства; Она пожила (вм. прожила) большую жизнь; Здесь я снова хочу вывести (вм. привести) примеры из произведений; Но скоро это прекрасное настроение Ивана Васильевича изменилось (вм. сменилось) чувством ужаса и гадливости; Она говорила ему о городе, вспоминала (вм. напоминала) ему детство и др.

Вторую группу ошибок составляет случай частичного семантического пересечения. Частичное семантическое пересечение наблюдается у слов, объединяемых или связанных каким-либо одним компонентом значения. Незнание других семантических оттенков слова приводит к неправильному их употреблению. В качестве примеров можно привести такие случаи семантического смешения, как

блеск - свет: От матери исходил особый, чистый и благородный блеск (вм. свет);

несправедливый - неверный: Чехов вымещает плохое и неверное (вм. несправедливое) в обществе;

трясти(сь) - дрожать: На вокзале кто-то сидел напротив Рошина и дрожал (вм. тряс) ногой.

Всесторонняя коррекция речи студентов-первокурсников и подготовка их к усвоению основного курса практического русского языка требует значительной работы, связанной с осознанием моделей образования новых слов, с появлением у слов новых (или дополнительных) значений, с реальными границами словоупотребления. В этой связи представляется, что лексику корректировочного курса следует подавать в виде тематико-понятийных классов, поскольку именно такие классы создают в языке картину выражения данной смысловой группы. При этом необходимо учитывать широкие внутрилингвистические связи, которыми обременено слово. Ведь слово функционирует не изолиро-

ванно. Его семантика определяется при сопоставлении с другими членами группы, куда оно включается по соответствующим признакам. Разноплановый и многомерный характер словарных связей и объединений затрудняет восприятие системы (в данном случае лексико-семантической и деривационной) в целом, и задача преподавателя заключается в том, чтобы учесть наиболее существенные лексические связи, внутреннюю логику материала. Важно так отобрать лексику, чтобы присущая ей внутренняя системность проявлялась наглядно и последовательно. Одновременно с этим должна вестись работа по расширению потенциальных возможностей словоупотребления.

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ
РУССКОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ
(К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ МЕТОДОВ
ПРЕЗЕНТАЦИИ МАТЕРИАЛА)

И.М. Колмакова

Важность изучения словообразования при обучении русскому языку как неродному связана с коммуникативной направленностью учебного процесса — формированием умений и навыков учащихся в области речевой деятельности.

Знакомство с основными сведениями по морфемике, деривационной структуре слова и лексической деривации представляется значимым не только в образовательных целях, но и совершенно необходимым для практического изучения русского языка в целом (особенно при овладении морфологией и орфографией)¹. В то же время познание закономерностей словообразовательной системы является одним из путей освоения русской лексики и рассматривается специалистами в качестве источника создания потенциального словарного запаса, трактуемого как совокупность неизученных лексических единиц, значение которых может быть самостоятельно понято учащимися на основе реального словарного запаса и специально развитых навыков языковой догадки².

Учет практической ценности изучения словообразовательного аспекта языка требует от методистов более тщательной разработки форм и видов работы по презентации и усвоению нового материала, способных в значительной мере систематизировать и интенсифицировать процесс обучения, целенаправленно используя существующие в системе языка связи словообразова-

¹ Шанский Н. М. Русский язык: Лексика. Словообразование. — М.: Просвещение, 1975, с. 125.

² Трушина Л. Б. Обучение русскому словообразованию учащихся с целью создания потенциального словарного запаса при чтении. Дис. ... канд. филол. наук. М., 1977, с. 4.

ния с грамматикой, лексикой и фонетикой.

Вместе с тем опыт работы с иноязычной аудиторией убеждает в том, что использование в практике преподавания лишь отдельных понятий словообразовательной теории, ставших уже аксиоматичными, не позволяет, в частности, полностью решить такую глобальную задачу, как осмысление обучающимися лексической семантики производных слов. Так, даже продуманное предъявление материала на базе биоконпонентной словообразовательной модели (производящее - производное словообразовательный тип) демонстрирует ограниченную сферу ее применения: анализ производных простейших в формальном и семантическом отношениях (например, стол - стол-ик; производитель - производи-тель и т.п.). Известно, что в этом случае семантика лексической единицы определяется как сумма значений составляющих ее компонентов¹.

Подобный подход к определению содержательной стороны производных единиц, осуществляемый в направлении от формы к содержанию, оказывается невозможным для объяснения той особенности значения слова, которая в русской лингвистической литературе получила название фразеологичности (идиоматичности)².

Практические наблюдения показывают, что именно эта специфика большей части производной лексики вызывает непреодолимые трудности у нерусских учащихся в осознании семантического потенциала русского слова и провоцирует неправильное приписывание несвойственных им значений. Такого же рода затруднения испытывают обучаемые при усвоении лексического значения многозначного производного. Последнее осложняется тем фактом, что полисемия слов явление обычное и в родном языке не всегда осознается, а в разных языках не всегда совпадает³.

Поиск оптимальных путей презентации материала по русскому словопроизводству приводит к выводу о необходимости

¹ Земская Е. А. Современный русский язык: Словообразование. - М.: Просвещение, 1973, с. 9.

² Понятие введено М. В. Пановым и сформулировано Е. А. Земской как "свойство слова выражать нечто, не содержащееся в значении его составных частей". - См.: Земская Е. А. Там же.

³ Богданова И. И. Ознакомление учащихся с новым языковым материалом (к вопросу о формировании профессиональных умений студентов-филологов национальных вузов). - В кн.: Проблемы русской лингводидактики в национальном вузе. Мадрид. Санского Н. М., Гордиловой Г. Г. М., 1981, с. 96.

зведения в практику преподавания понятий и методов современной словообразовательной теории, способствующих преодолению указанных трудностей и гарантирующих системность знаний учащихся об изучаемом предмете.

В методическом плане особый интерес вызывает динамическое (ономасиологическое) словообразование, получившее интенсивное развитие в последние годы.

Возникновение деривационной ономасиологии явилось результатом изменения общего направления в лингвистических исследованиях, характеризуемого как "решительный поворот к примату семантики". Тем самым наметилась тенденция перехода от статики — как сделаны, как построены готовые слова — к динамике — как они делаются, как можно их образовать и какие для этого существуют предпосылки. Таким образом, динамический (ономасиологический) аспект синхронного словообразования, разрабатываемый в работах Е.С. Кубряковой, Л.В. Сахарного, И.С. Торопцева, Л.А. Шкатовой, О.А. Габинской, М.С. Малеевой и других лингвистов, ставит своей целью "описание и объяснение самих процессов словообразования"¹, связывая при этом словообразование с теорией номинации и речевой деятельностью человека.

Выявление наиболее существенных сторон словообразовательного процесса, происходящего на данном этапе развития языка, в синхронном срезе, изучение принципов устройства словопроизводственного механизма как единого целого имеет исключительно важное значение для совершенствования методических приемов проведения анализа содержания и формы лексической единицы, обоснования их взаимосвязи и взаимообусловленности, что дает возможность учащимся наиболее глубоко проникнуть в изучаемое явление.

Решая вопрос о разработке эффективных способов презентации материала, представляется целесообразным обратиться к некоторым положениям одной из теорий словообразовательного синтеза — ономасиологической концепции орловско-воронежской школы, предметом исследования которой "является словопроизводственный процесс, психический процесс, в ходе которого лексически материализуется, объективируется идеальное, и словопроизводственная модель, в соответствии с которой процесс

¹ Кубрякова Е. С. Типы языковых значений. — М.: Наука, 1981, с. 3.

осуществляется"¹.

Проведем определенную расшифровку этого комплексного определения и внесем ясность в общие исходные положения этой теории.

Представители орловско-воронежской школы отождествляют ономастиологию как науку с процессуальным словесобразованием. С их точки зрения, задача ономастиологии состоит не в простой констатации факта создания нового слова, а в попытке восستنить ход словопроизводственного процесса, ответить на вопросы, как было сделано слово и каковы реальные пути словопроизводства в будущем.

В изучении процесса образования лексической единицы ономастиологии не ограничиваются рамками "собственно языка" и выходят в область человеческого мышления, касаясь психолингвистических проблем. Связь словопроизводства с мыслительными операциями и более широко с познавательной деятельностью человека раскрывает смысл такого понятия, как "идеальное содержание", используемого в этой концепции в качестве эквивалента понятия результата отрагательной деятельности мозга. Идеальное содержание, которое становится значением слова², существует до возникновения звуковой оболочки, первоначально оно выражено синтаксически, если речь идет об обобщенном знании (типа понятие), а затем объективируется в лексической единице, характеризующейся целостностью и в плане выражения, и в плане содержания.

Процесс лексической объективации (словопроизводственный процесс), под которым понимают материализацию, закрепление в звуковой оболочке лексической единицы идеального содержания, является одним из сложных видов речевой деятельности индивида - носителя-языка. Все этапы лексической объективации запрограммированы в словопроизводственной модели, представляющей собой "план умственной деятельности по образованию лексической единицы"³. Данная модель, существующая в сознании человека как специальный механизм создания слова, воплощается

¹ Горюпцев И. С. Словопроизводственная модель. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1980, с. 12.

² Ср. высказывание А.Н. Леонтьева: "... в значениях представлена преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойства, связей и отношений...". - См.: Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975, с. 141.

³ Горюпцев И. С. О словопроизводственной модели и методике ее выделения. - В кн.: Проблемы ономастиологии. Курск, 1976, вып. 3, с. 4. Горюпцев И. С. О направлениях визуальной словопроизводственного процесса. - В кн.: Проблемы ономастиологии, Курск, 1977, вып. 4, с. 7.

в производимых лексических единицах и может быть выявлена путем анализа уже готовых производимых. Отсюда следует, что производные единицы являются не только результатом словопроизводства, но и материалом для воссоздания этого процесса.

Согласно ономасиологической теории, словопроизводство всех знаменательных слов происходит по единой словопроизводственной модели. Исходя из того, что словопроизводственный процесс протекает в мозгу индивида и не подлежит прямому наблюдению, ономасиологи с целью его исследования прибегают к методу моделирования. Использование лингвистической модели, которая служит аналогом модели-оригинала, позволяет воспроизвести в расчлененном виде весь ход образования нового слова. В настоящее время основной единицей анализа словопроизводства признана поликомпонентная лингвистическая модель, разработанная И.С. Торепцевым.

Заметим, что "новые ономакологи, вслед за А.А.Потебней и Л.В. Щербой, не уomatривая в явлениях полисемии семантической вариантности, квалифицируют лексические единицы с совпадающей звуковой оболочкой и разными, но соотносительными значениями как самостоятельные лексические единицы и описывают их образование с позиций ономасиологии как словопроизводственный процесс"¹.

С ономасиологической точки зрения, процесс образования слова несет "субъективный" характер. Слова возникают не "сами", а создаются в каждом конкретном случае конкретным человеком, "умение строить и понимать новые лексические производные единицы составляет неотъемлемую часть языковой компетенции говорящего и ... подлинное знание языка предполагает не только свободное владение синтаксическими конструкциями, но и столь же свободное владение конструкциями морфологического уровня"². Умение осуществить словопроизводственный процесс отражает словопроизводственная модель, которая регламентирует этапы его реализации и в статике представлена в виде системы понятий:

I этап - подготовка идеального содержания к лексическому объективированию. Ему соответствует I-ый компонент - понятие о семантической базе лексической объективации и подготовка идеального содержания к лексичес-

¹ Т о р е п ц е в И.С. О направлениях в изучении словопроизводственного процесса. - В кн.: Проблемы ономасиологии. Курск, 1977, вып. 4, с. 7.

² К у б р я к о в а Е.С. Семантика синтаксиса и некоторые проблемы теории словообразования. - Уч. зап. МГПИИЯ им. М. Горького. 1977, вып. 112, с. 123.

кону объективированию.

2 этап - выбор производящего. Он обслуживается двумя компонентами: понятие о системе разновидностей мотивировки и их применении (2) и понятие о производящем и его выборе (3).

3 этап - добывание звуковой оболочки. Он также регулируется двумя компонентами: понятие о системе способов словопроизводства и о выборе способа и его варианта (4) и понятие о характере звуковых оболочек производных лексических единиц и о их добывании (5).

4 этап - ему соответствует 6-ой компонент - понятие о специальности объективируемого идеального содержания с подготовленной для этого звуковой оболочкой.

Нетрудно заметить, что эта шестикомпонентная модель не исключает бикомпонентную, напротив, она включает ее в себя, однако подвергнув ее определенной доработке. В рассматриваемой теории поликомпонентная модель выполняет функцию универсальной общеязыковой модели (по ней протекает любой словопроизводственный процесс).

Единство объективной реальности обуславливает единое устройство человеческого мозга, что и предопределяет одинаковый механизм возникновения знаменательных лексических единиц в различных языках независимо от их системно-структурной организации.

На основании словопроизводственной модели рассмотрим этапы словопроизводственного процесса.

I этап - подготовка идеального содержания. Возникновение идеального содержания всегда является результатом логического познания реальной действительности. На первых порах, до возникновения звуковой оболочки, как уже отмечалось, идеальное содержание выражено расчлененно, описательно в словосочетании или целой синтаксической конструкции. Эту ступень в ономаσιологических работах принято называть ступенью синтаксической объективации. Синтаксическая форма объективации может остаться единственной формой объективации нового идеального содержания, если не будет условий (причин, мотивов), которые могут вызвать процесс лексической объективации^I.

^I У с т и м е н к о И. А. Подготовка идеального содержания к лексическому объективированию. - В кн.: Проблемы ономаσιологии. Курск, 1980, с. 41.

"Каждый акт нового наименования предполагает, что обобщенное отражение действительности в познании (содержание) сначала определенным образом обрабатывается, расчленяется и упорядочивается в соответствии со способами наименования данного языка"¹. Сложная умственная деятельность носителя языка, состоящая из ряда действий и соответствующих им операций, сводится к выделению из синтаксически объективированного знания части равной понятию. Это синтаксически объективированное понятие (в двусловном или многословном словосочетании) и является семантической базой лексической объективации.

Воспроизведение этапа подготовки идеального содержания заключается в построении синтаксической конструкции, при этом ономазиологи исходят из типичных толкований мотивированных слов, а также из логических правил определения понятия. См.: библиотекарь - тот, кто работает в библиотеке; учитель - тот, кто учит детей в школе; белизна - свойстве белого; химический - имеющий отношение к химии; атаковать - произвести атаку. Иногда толкование значения производного имеет несколько вариантов, например: консультант - 1) тот, кто консультирует, 2) тот, кто дает консультацию; москвич - 1) тот, кто живет в Москве, 2) московский житель. В этом случае каждое из описаний предлагает свой ход словопроизводственного процесса, так как в каждом из них будет свое производящее.

2 этап - выбор производящего. Решающая роль на этом плане принадлежит мотивировке, которая "в конечном итоге рационализирует, делает понятной, объяснимой связь между значением и звуковой оболочкой в изготавливаемой лексической единице"². Существует две разновидности мотивировки: 1) мотивировка признаком и 2) мотивировка всем содержанием.

Выделение мотивировочного признака соотносится с логическим уровнем познания. Совпадая с одним из различительных признаков значения слова, мотивировочный признак является частью объективированного знания. Именно по нему отсыкается производящее, звуковая оболочка которого затем используется для создания звуковой оболочки новой лексической единицы. Итак, мотивировочный признак, закрепленный в синтаксическом описании, указывает на производящее - материальную базу словопроизводства.

¹Серебряников Б. А. Номинация и проблема выбора. - В кн.: Языковая номинация: Общие вопросы. М.: Наука, 1977, с. 196.

²Городец И. С. Словопроизводственная модель.... с. 53.

Выбор разновидности мотивировки зависит от конструктивного характера синтаксически объективированного идеального содержания: многословному характеру описания соответствует мотивировка признаком, так как при конструировании звуковой оболочки невозможно использовать все слова, входящие в состав описания. См.: регулирущик - тот, кто регулирует движение транспорта на повороте, на перекрестке дорог. Если же описание носит двусловный характер, то возможно использование и мотивировки признаком (1), и мотивировки всем содержанием (2): засмеяться - начать смеяться, сезонник - сезонный рабочий (1); герообразование - образование гер, летчик-космонавт - летчик и космонавт (2).

3 этап - добывание звуковой оболочки начинается с выбора способа словопроизводства. В ономаσιологической теории, где все направлено на выяснение и описание закономерностей образования лексических единиц как мыслительных процессов, система способов словопроизводства отличается значительной своеобразностью. Различают 8 способов: словообразование (аффиксация), преобразование лексических единиц, слияние, контаминация, трансформация, заимствование, звукоподражание, воспроизведение.

Объем и цели статьи не позволяют нам остановиться на рассмотрении этой системы, поэтому обратим внимание лишь на некоторые детали. Словообразование не представляет собой отдельного самостоятельного способа, а входит в состав разновидностей (вариантов) аффиксации на основании трактовки соединительной гласной как конструктивного элемента (аффикса). Способ трансформации означает использование для материализации идеального содержания готовой звуковой оболочки без ее доработки и изменения (ср. с лексико-семантическим и морфологосинтаксическим способами традиционной классификации), например: лиса (перен.) - человек хитрый, как лиса; дежурный - дежурный ученик.

Выбор способа словопроизводства зависит от особенностей объективируемого содержания, от лексико-грамматических свойств производящего, а также от характера мотивировки. С мотивировкой признаком связаны аффиксация (в основном без сложения) и трансформация (при этом в основе выбора мотивировочного признака лежит ассоциативная связь по сходству признаков); при мотивировке всем содержанием выбирается аффиксация (в пределах сложения) и слияние.

Проблема выбора словообразовательного средства решается

путем отнесения объективируемого содержания к одному из онемасиологических классов идеальных содержаний, каждый из которых располагает своим специфическим набором способов словопроизводства и, в частности, словообразовательных средств (суффиксов). На выбор конкретного суффикса оказывают влияние различные факторы: особенности объективируемого идеального содержания, семантика производящего, частеречная принадлежность производящей единицы, морфологические свойства производящих основ, стилистические особенности объективируемого содержания. Несмотря на то, что в каждом отдельном случае значимым оказывается один из факторов, определяющим всегда остается семантика объективируемого понятия.

Характер звуковой оболочки определяется способом образования звуковых оболочек, который и реализует ее добывание либо путем конструирования, либо путем использования готового. Добывание звуковой оболочки при аффиксации включает: выделение основы, ее доработку в соответствии с известными ограничениями в сочетаемости тех или иных словообразовательных элементов и объединение с избранным словообразовательным средством.

4 этап - сцепление объективируемого идеального содержания с подготовленной для этого звуковой оболочкой. "Собственно сцепление сводится к осознанию самой связи идеального с материальным, к осознанию законченности мыслительной и артикуляционной деятельности (безразлично выявленной или невыявленной внешне), к фиксации в памяти результатов этой работы в виде новой лексической единицы"¹.

Из всего сказанного следует, что в самом обобщенном виде словообразовательный акт состоит из 4-х основных действий, операционная структура которых отражена в словопроизводственной модели.

Включение основополагающих понятий данной теории в практику преподавания русского словопроизводства предполагает рассмотрение соотношения производного и производящего, структуры производного и набора словообразовательных средств не самих по себе, а в связи с уяснением словопроизводственного процесса и его модели.

¹Торопцев И. С. Словопроизводственная модель..., с. 136.

Процессирвание понятий словопроизводственного процесса и словопримизводственной модели на работу, связанную с производной лексических единиц, обеспечивает строгий логический план ее реализации с учетом комплексной природы восприятия и понимания учащимся изучаемого материала.

При анализе производной единицы (независимо от особенностей ее семантики) для того, чтобы показать, как она была образована, преподаватель должен восстановить тот словообразовательный акт, результатом которого стала единица. Иными словами, он должен четко осознать следующие действия в соответствии с определенными целями:

I Действие - подготовка идеального содержания: восстановление семантической базы лексической объективной основы синтаксического описания объективированного понятия (значения) и построение соответствующей синтаксической конструкции.

Примечание. При построении подобных конструкций необходимо было исходить из типичных толкований производных и логических предельных определений понятий. Синтаксические описания должны включать уже известные учащимся описания. В случае варьирования толкования значения выбирается наиболее типичное.

2 Действие - выбор производящего: осуществление выбора производящего на основе существующих разномыслия той мотивации.

3 Действие - добавление звуковой оболочки: выбор стосова и режима идеального содержания (способа словопримизводства) с последующей его конкретизацией; определение характера звуковой оболочки анализированного производного; выделение производящего основы, словообразовательных средств и возможные различия рода возможных процедур, связанных с доброткой производящей основой.

4 Действие - выделение идеального содержания с подготовкой кон для этого звуковой оболочки: констатация результата словопримизводственного процесса лексической единицы как факта неразрывного единства идеального (значения) и материального (формы).

Поставное выполнение указанных действий определяется структуру изложения материала, в ходе которого преподаватель последовательно ведет учащихся к получению новых знаний, ак-

тивизирует у них аналитико-синтетическую деятельность мозга и вырабатывает осознанные навыки самостоятельного анализа производной лексики.

Предложенная система предъявления материала по словообразованию, опираясь на общие лингводидактические требования, проводит реализацию собственно методических принципов преподавания русского языка как неродного:

1) ономаσιологический способ презентации материала организуется на основе принципа активной коммуникативности. Известно, что "в живом обмене мнениями мы, имея некоторый замысел, подыскиваем подходящую для него форму, или, как говорят психологи и методисты, идем в поисках нового слова, словосочетания, предложения от содержания, значения к форме выражения".¹ Представление материала с позиций ономаσιологии является непосредственной имитацией этого процесса, имеющего место в реальных ситуациях общения.²

2) принцип комплексного обучения проявляется в том, что изучение образования производных единиц на синтаксической основе, которое позволяет показать все факты языка и в их отдельности, и в их функциональной группировке, затрагивает преподавание других аспектов языковой системы. Так, в процессе анализа производного слова параллельно повторяется и закрепляется материал по грамматике, лексике, фонетике, усваиваются типичные синтаксические конструкции (модели) и правила лексической сочетаемости.

3) в реализации принципа опоры на родной язык ведущая роль принадлежит объективной словопроизводственной модели, универсальный характер которой дает возможность лучше понять общее и особенное в структурном устройстве русского и родного языков, сравнить способы выражения понятий в каждом из них, выявить различия в плане выражения при идентичности плана содержания и отметить совпадение (или несовпадение) объема значения слов.

4) принцип диалектического единства знаний, умений и навыков и вытекающее из него взаимопроникновение тренировки и творчества обнаруживается в знаниях учащихся о процессе создания производных, в закреплении их в долговременной памяти с дальнейшим выходом в речь, в выработке навыков и уме-

¹ Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. - М.: Русский язык, 1981, с. 18.

² Шанский Н. М., Успенский М. Б. Русский язык как учебный предмет в национальной школе. - Русский язык в национальной школе, 1975, № 3, с. 5.

ний анализа производной лексики, а также в возможном при определенных условиях самостоятельном конструировании лексических единиц.

В конечном итоге ономаσιологический способ презентации материала, отвечая принципу последовательности и доступности, способствует развитию языкового мышления обучающихся, формированию нового речевого механизма, обеспечивающего автоматизированное употребление моделей русского языка в процессе общения.

Таким образом, словопроизводственная модель может служить одним из вариантов неформализованного алгоритма обучения русскому словообразованию в иноязычной аудитории. Использование этого алгоритма помогает преподавателя не только организовать работу, но и добиться эффективного решения таких сложных вопросов, как объяснение фразеологичности семантики производных лексических единиц и проведение достаточно четкой дифференциации значений многозначного производного. В то же время предложенный алгоритм может быть положен в основу разработки единой системы словообразовательных упражнений на стадии усвоения материала.

Итак, методическая ценность ономаσιологической теории является прямым подтверждением целесообразности ее применения в целях оптимизации процесса обучения русскому языку как неродному.

Литература

1. Богданова И.И. Ознакомление учащихся с новым языковым материалом: К вопросу о формировании профессиональных умений студентов-филологов национальных вузов. - В кн.: Проблемы русской лингводидактики в национальном вузе/Под ред. Шанского Н.М., Городиловой Г.Г. М., 1981.
2. Земская Е.А. Современный русский язык: Словообразование. - М.: Просвещение, 1973.
3. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. - М.: Русский язык, 1981.
4. Кубрякова Е.С. Семантика синтаксиса и некоторые проблемы теории словообразования. - Уч. зап. МГПИИЯ им. М. Горького, 1977, вып. II2.

5. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений. - М.: Наука, 1981.
6. Леонтьев А.А. Деятельность. Сознание, Личность. - М.: Политиздат, 1975.
7. Серебrenников Б.А. Номинация и проблема выбора. - В кн.: Языковая номинация: Общие вопросы. М.: Наука, 1977.
8. Торопцев И.С. О словопроизводственной модели и методике ее выделения. - В кн.: Проблемы ономазиологии. Курск, 1976, вып. 3.
9. Торопцев И.С. О направлениях в изучении словопроизводственного процесса. - В кн.: Проблемы ономазиологии. Курск, 1977, вып. 4.
10. Торопцев И.С. Словопроизводственная модель. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1980.
11. Трушина Л.Б. Обучение русскому словообразованию иностранных учащихся с целью создания потенциального словарного запаса при чтении. Дис. канд. филол. наук. М., 1977.
12. Устименко И.А. Подготовка идеального содержания к лексическому объективированию. - В кн.: Проблемы ономазиологии. Курск, 1980.
13. Шанский Н.М., Успенский М.Б. Русский язык как предмет в национальной школе. - Русский язык в национальной школе, 1973, № 3.
14. Шанский Н.М. Русский язык: Лексика, Словообразование. - М.: Просвещение, 1975.

УЧЕТ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ОТБОРЕ И ОРГАНИЗАЦИИ МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ

Х. Виссак

Реальный процесс, происходящий в общении, как указывает А.А. Лесентьев /1/, - это не установление соответствия между речью и "внешним миром", а установление соответствия между конкретной ситуацией, подлежащей обозначению деятельности, с одной стороны, и между структурой и элементами речевого высказывания - с другой. На основе изучения коммуникативных потребностей студентов в учебном процессе и в дальнейшей профессиональной деятельности можно констатировать, что одной из задач курса русского языка в вузе является обеспечение общения на русском языке в конкретных профессиональных ситуациях, формирование навыков практического владения языком специальности.

Успех при обучении во многом зависит от мотивации, являющейся одним из важных психологических факторов эффективности усвоения языка. Положительная мотивация при изучении русского языка в вузе непосредственно связана с учетом специфики будущей специальности в учебном процессе.

При обучении русскому языку студентов-филологов, в частности, английских и немецких, выявление потребностей в зависимости от будущей профессиональной деятельности затруднено в связи с более широким понятием "будущая специальность", в отличие, например, от студентов-медиков или студентов-аристов. Специфика обучения русскому языку иностранных филологов заключается в отсутствии подъязыка специальности. Отсюда в учебном процессе, как справедливо отмечает А.А. Метса /2/, должна использоваться универсальная методическая стратегия, отличающаяся коммуникативной мобильностью и поисково-проблемным характером. Преобладающими видами мотивации для филологов являются познавательная и эмоциональная.

С целью выявления тематики циклов занятий, представляющей наибольший интерес и являющейся значимой для студентов-иностранцев филологов, нами на втором курсе неоднократно

проводился письменный опрос. Называя темы, которые следовало бы включить в рабочий план, так как они представляют наибольший интерес по мнению отвечающих и для однокурсников, студенты нередко мотивировали свой выбор:

"Мы уже читали тексты на темы педагогики, но мне кажется, что об этом можно еще говорить и читать. Нам интересно знать эти проблемы." (Г.М.)

"Я думаю, что на уроках русского языка можно говорить о проблемах ежедневной жизни. Таким образом мы и можем усвоить лексику, которую употребляют в ежедневной речи." (К.Р.)

"Я думаю, что лучше заниматься темами об искусстве (музыка, театре, живописи), чтобы развить словарный запас для бесед. Думаю, что названные темы интересны для всех." (К.М.)

Анализ ответов показал, что существует ряд конкретных тем, которые вызывают постоянный интерес у преобладающего большинства иностранных филологов. Такие темы, как: "Театр", "Кино", "Живопись", "Музыка" были названы у 95 процентов опрошенных. Данные темы создают положительную мотивацию при обучении и, следовательно, должны быть включены в рабочую программу.

Вторую группу составляют темы, которые включены в ответы 70 % опрошенных. Это - "Педагогические проблемы", "Мода", "Свободное время. Интересы".

Третья группа - темы, которые повторяются в ответах 20% опрошенных: "Отношения между людьми", "Изучение языков". В ответах отдельных студентов как отделения немецкой, так и английской филологии называются темы "Спорт", "Экскурсии".

Сравнительное изучение результатов опроса в 1982 и 1984 году показало, что называемые темы почти полностью совпадают. Актуальность же отдельных тем среди студентов резко возрастает в связи с определенными общественно-политическими или культурными событиями, позднее интерес к ним значительно снижается. Например, интерес к теме "Экскурсия по Таллину" или "Историческое прошлое и сегодняшний день Таллина" был велик в связи с Олимпийскими играми 1980-го года, когда многие студенты были гидами. Отсюда можно заключить, что существует ряд тем, которые следует включать в рабочий план в зависимости от их актуальности на данном этапе.

Анализ ответов на вопрос о месте повторения грамматического материала на занятиях по русскому языку показал, что все без исключения студенты второго курса (и в 1982 и в 1984 году) важную роль отводят корректировочному курсу грамматики

в учебном процессе. По мнению большинства студентов (80% опрошенных), необходимо повторить следующие темы:

- употребление глагольных приставок,
- виды глагола,
- управление наиболее частотных глаголов,
- употребление числительных,
- трудные случаи склонения.

Нередко студенты в своих ответах мотивировали важность корректировочного курса грамматики:

"Меня лично в грамматике интересует все, поскольку говорить я более-менее могу, но при письме у меня много ошибок." (К.М.)

"Наверное надо повторить все, чтобы говорить правильно." (Р.К.)

"Я не знаю, что именно надо сделать, чтобы говорить правильно, но думаю, что если повторять грамматику, то количество ошибок уменьшится." (К.Т.)

Таким образом, анализ результатов опроса студентов отделения немецкого и английского языка подтверждает актуальность корректировочного курса грамматики. Вопрос же отбора и организации грамматического материала для повторения на занятиях по русскому языку ждет своей дальнейшей разработки.

Органическую часть процесса обучения составляет устный и письменный контроль усвоенности материала в рамках циклов занятий. Контроль, как указывается в методической литературе, — это не просто формальная констатация полученных учащимися знаний, это та "обратная связь", которая содержит информацию о необходимости внесения изменений в учебный процесс /3/. С этой целью контроль должен соответствовать конечным требованиям и отражать постоянное приближение к этим требованиям, применяться для проверки не только знаний, но и выработанных на основе этих знаний речевых навыков и умений /3/. Как представляется, наряду с проведением итоговых уроков в виде конференций, пресс-конференций, диспутов, бесед "за круглым столом" и т.п. важная роль должна отводиться и письменным работам, в которых проверяется усвоенность языкового материала цикла занятий, а также сформулированность конкретных навыков и умений по видам речевой деятельности. Исходя из сказанного, важное значение приобретает составление письменных работ, вызывающих у студентов положительную мотивацию, требующих использовать пройденный в пределах цикла занятий материал в естественных для общения ситуациях.

В качестве образца приведем текст письменной работы по циклу занятий "Город, где мы учимся", проводимой в первом семестре у немецких и английских филологов, и текст работы по циклу "Общение с искусством (Театр)", предлагаемой для выполнения в третьем семестре.

Письменная работа по циклу занятий "Город, где мы учимся"

Задание 1.

Вы первый раз в Тарту. Вас интересует, где находится:

- а) научная библиотека,
- б) спорткомплекс ТГУ,
- в) общежитие студентов филологического факультета,
- г) главное здание университета.

Обратитесь с вопросами к прохожим!

Задание 2.

Около театра "Ванемуйне" к Вам обращается прохожий. Объясните ему, как добраться до:

- а) книжного магазина,
- б) универмага,
- в) почты,
- г) железнодорожного вокзала.

Задание 3.

К Вам приехал знакомый, который хочет побывать в музеях Тарту. Назовите их!

Задание 4.

Докажите Вашему знакомому, что Тарту не только центр науки и культуры, но здесь довольно много и промышленных предприятий. Перечислите известные Вам предприятия!

Задание 5.

Редакция журнала "Турист" просит Вас познакомить читателей с городом Тарту, его достопримечательностями. Выполните их просьбу и напишите небольшую заметку в журнал! (0,5-1,0 с.)

Задание 6.

Вас попросили помочь в проведении викторины "Знаешь ли ты город?". Придумайте и запишите 8 вопросов!

Письменная работа по шкатулке занятий "Общение с искусством (Театр)"

Задание 1.

Пригласите Вашего гостя из Москвы:

- а) пойти за билетами в театральную кассу,
- б) посмотреть новую пьесу в театре,
- в) сходить на премьеру в народный театр,
- г) принять участие во встрече с новыми актерами театра.

Задание 2.

Вы недавно были на спектакле в театре. Расскажите, какое впечатление осталось у Вас от спектакля, игры актеров, как спектакль понравился зрителю. (0,5 с.)

Задание 3.

Вы слушали по радио выступление Д. Банниониса "Свое место в мире". Назовите основные вопросы, затронутые им!

Задание 4.

В издательстве "Валгус" выйдет русско-эстонский театральный разговорник. Примите участие в его составлении! Напишите для разговорника 30 подходящих слов и выражений.

Вслед за проведением письменных работ студентов попросили высказать свое мнение относительно предложенных заданий. Приведем некоторые из них:

"Это было хорошо, что можно было очень много самой писать, самой думать." (П.Л.)

"Великолепно, что и в контрольной работе требовался творческий подход!" (Л.П.)

"Эта работа мне понравилась. Это действительно настоящая контрольная работа!" (С.К.)

"Работа не очень трудная и задания интересные!" (К.О.)

На основе анализа результатов проведенного опроса можно сделать вывод, что большинство студентов (около 90%) положительно оценило предложенные работы. Около 10% опрошенных не выразили своего мнения или же ответили, что они вообще не любят контрольных работ. При составлении письменных работ, как представляется, важную роль приобретает формулировка заданий, которые должны вызвать у студентов положительную мотивацию и, следовательно, расположить к их выполнению.

На основе изложенного можно заключить следующее:

1. При отборе тематики циклов для занятий по русскому языку необходимо исходить из специфики будущей специальности с учетом интересов студентов, так как только в данном случае будет обеспечена мотивационная активность.

2. При отборе и организации грамматического материала для повторения на занятиях по русскому языку с иностранными филологами необходимо учитывать уровень владения русским языком студентов конкретной группы и в зависимости от него варьировать материал.

3. Важное значение приобретает составление письменных работ, вызывающих у студентов положительные эмоции, позволяющих проверить усвоенность языкового материала циклов занятий и сформированность навыков и умений по видам речевой деятельности.

Литература

1. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: Психологические очерки. М., 1970.
2. Метса А.А. Некоторые проблемы содержания и методической стратегии курса русского языка в вузе. - В кн.: III Международный симпозиум по преподаванию русского языка в финно-угорских школах. Таллин, 1978.
3. Зарубежному преподавателю русского языка: Методика / Под ред. А.А. Леонтьева, Т.А. Королевой. М., 1982.
4. Контроль речевых умений в обучении иностранным языкам. М., 1970.

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ФОРМА ЗАВЕРШЕНИЯ ЦИКЛА
ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ
АКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Э.А. Разсте

В условиях возрастающего объема новой информации особенно остро ощущается потребность в коммуникации в разных сферах речевого общения. С целью формирования определенных речевых умений и навыков в процессе обучения русскому языку как неродному особое значение приобретают новые приемы и формы работы, которые предполагают активное участие каждого обучаемого в коммуникации. Эффективным методом активизации роли участника в процессе обучения являются диспуты, беседы за круглым столом, научные конференции и некоторые другие учебно-ролевые игры. Результат работы с применением вышеуказанных методов во многом определяется организацией учебного материала. В вузе он сгруппирован циклично. Каждый цикл завершается итоговым занятием, а все предшествующие уроки являются подготовкой к успешному проведению данного занятия. Накопленный к завершающему уроку языковой материал и появление определенных речевых навыков приводят на данном уровне к потребности организовать учебную деятельность так, чтобы реализовалась совокупность тех действий, которые участники выполняют на промежуточных этапах работы. Думается, что наиболее отчетливой реализации этой цели способствуют учебно-ролевые игры. Учебные игры бывают самыми разными в зависимости от специфики факультета и речевых потребностей студента. Исходя из коммуникативного характера деятельности студентов и специалистов экономического профиля в вузе первостепенное влияние должно быть уделено формированию и развитию речевых умений и навыков в сфере профессионально-трудовой, а также общественной деятельности. Этим и объясняется большая популярность т.н. деловых игр на экономическом факультете, основная цель которых — тренировать и готовить студентов к исполнению служебных обязанностей в повседневной обстановке, научить их принимать решение, оценивать результаты принимаемых

ими решений.

В основе деловых игр лежат конкретные хозяйственные ситуации, а также совокупность действий участников согласно целям и правилам игры.

Деловая игра как и любая другая учебно-ролевая игра — особо организованное занятие, где обучаемые, вступая друг с другом во взаимоотношения, разыгрывают то, что совершается в действительности. Игра всегда предполагает определенный стиль поведения, эмоциональную готовность к ней, потребность в самоутверждении. А с желанием самоутвердиться создается мотив — именно создаваемый ролью мотив должен привлечь обучаемого к игре, убедить его в посильности действий, в которых он будет участвовать, придать ему уверенность в том, что он сможет, что он справится с ролью. Чтобы обучаемый правильно руководствовался этим мотивом, необходимы хорошее знание речевых моделей, всей системы действий, а также правил игры. Это все обеспечивает преподаватель. Игра особенно эффективна в том случае, когда участники забывают о том, что они играют, т.е. условная действительность незаметно становится реальностью, игра переходит в творчество. При этом важными условиями, как указано в ряде статей Г.А. Китайгородской, являются благожелательность, благоприятный психологический микроклимат на уроке, который как бы снимает страх у участников игры, а также эмоциональная зрелость как преподавателя, так и коллектива. Эффективность игры в условиях общения в коллективе зависит и от индивидуальных свойств учащихся, от уровня их знаний, и от их взаимоотношений друг с другом.

В качестве примера проанализируем игру "Подбор кадров". Этой игрой заканчивается в вузе тематический цикл "Личность руководителя".

Так как основная цель обучения студентов-экономистов — формирование навыков в активной коммуникации, главным образом, в сфере профессионально-трудовой деятельности, то учебный материал цикла должен быть организован так, чтобы он обеспечил овладение языковым материалом, необходимым для установления контактов с разными людьми

- 1) в различных ситуациях (I этап работы), в рамках рассматриваемого цикла, общение производится на уровне
руководитель — подчиненный,
руководитель — коллега;
- 2) включение в реальную практику общения, предполагающую активное использование соответствующих слов и выражений П,

III этапы работы) и создание естественных ситуаций общения. Поэтому прежде чем студент приступит к анализу конкретной ситуации "Подбор кадров", он должен пройти длинную цепь различных тренировочных ситуаций с усвоением необходимых моделей общения. При этом важно, чтобы он познал каждое звено в этой цепи, чтобы каждая усваиваемая речевая модель приблизила его к решению того круга проблем, который находит место в данном тематическом цикле.

Работа над циклом "Личность руководителя" начинается с чтения текстов, причем главный акцент делается на ознакомительное и просмотровое чтение с целью получить информацию, вызвать мотивацию к общению по проблеме. В рамках данного цикла - это тексты, знакомящие студента с общими свойствами личности руководителя, его самооценкой, личным авторитетом руководителя, тем, как его завоевать. Важно отметить, что роль преподавателя при работе над новым материалом огромна, так как именно он помогает студенту внутренне воспринимать ход урока. Преподаватель должен всячески стимулировать речевое поведение студентов с помощью интересных ситуативных и проблемных заданий, которые обеспечивают и реализацию усваиваемой речевой модели. Это задания типа:

Администрация предприятия попросила представить список лучших работников, которые пойдут на доску почета. Дайте краткую характеристику этих работников.

Одновременно формируются навыки употребления конструкций

- обладать чем?
- отличаться от кого чем?
- склонен к чему?

или же:

с завтрашнего дня вы будете руководить рабочим коллективом, где все старше вас. Скажите об этом вашим коллегам.

Вынесены следующие словосочетания и конструкции:

- завоевывать авторитет
- пользоваться авторитетом
- руководить чем? коллективом
- достигать чего?

Задания I этапа

в основном, сводятся к ответам на проблемные вопросы, характеристике лица или линии его поведения, составлению плана.

Все новые речевые единицы отрабатываются и усваиваются

в ходе специальных речевых упражнений, которые являются содержанием следующего, второго занятия. На этом же занятии расширяется информация текстового материала. Студента вводят в курс основных проблем цикла, а именно системы управления, ее основных звеньев – коллектива и руководителя, стилей руководства, техникой личной работы. В содержание текстов второго урока включены и все необходимые для установления контакта между людьми языковые элементы. Вся работа на данном занятии ориентирована на то, чтобы обучаемый научился делать запрос информации о новой технике, продукции, дать указания и распоряжения, консультации относительно плана и качества продукции, вести беседу с коллегами, т.е. методическая цель II урока – формирование и развитие навыков монологической и диалогической речи. Задания, сопровождающие тексты, сформулированы примерно следующим образом:

- Вы директор крупного предприятия. Вы представили министерству план работы. Оно считает план нереализуемым. Посоветуйтесь с соответствующими специалистами.
- Вчера вы звонили начальнику цеха, но не застали его в цехе. Узнайте, где он был и чем занимался.

Выполнение задания обеспечивается лексикой и лексико-структурными опорами для ведения деловой беседы, телефонного разговора.

После введения нового учебного материала следует его активизация. Речевая деятельность на III этапе предполагает правильный выбор и употребление усвоенных обучаемыми языковых и речевых моделей, т.е. активизацию речевых образцов. Этому способствуют ситуативно-вариантные упражнения, в которых обучаемый участвует в рамках социально-психологического практикума. Цель социально-психологического практикума – научить обучаемого принимать решение и оценивать последствия своих решений. Включенные в практикум ситуации предусматривают разработку программ воспитания подчиненного, использование приемов психологического и педагогического воздействия, оценку различных форм и стилей поведения.

- Так, например, разбору подвергаются следующие ситуации:
- Освободилось место главного бухгалтера. У Вас два претендента на эту должность. В Вашем коллективе работает бухгалтер с прекрасными деловыми качествами, но с трудным характером. Другой – молодой специалист, только что окончивший университет. Вызовите парторга и обсудите этот вопрос.
 - Вашему отделу пришло приглашение принять участие в научной

конференции. Коллектив обсудил все возможные кандидатуры и решил послать Вас. Выясните все связанное с этим вопросом и вынесите решение - поедете Вы или нет.

Таким образом, обучаемый подошел к последнему, исключительно интересному этапу работы - игре, предполагающей полную перестройку учебного процесса. На этом этапе роль преподавателя меняется. Он уже не активный участник общения, а лишь стимулирует речевую активность обучаемого. При построении игры преподаватель дает примерные инструкции о том, что предстоит делать. Роли и обязанности участники распределяют сами.

В предлагаемой ситуации исходная информация заключается в следующем.

В связи с продолжительной болезнью главный экономист комбината ушел на пенсию. У администрации возникла необходимость подобрать специалиста, способного заменить ушедшего на пенсию экономиста. Срочное обсуждение вопроса связано с телефонограммой, которая поступила из министерства.

Было предложено 3 кандидата, каждый из них достоин занять должность главного экономиста.

Таким образом, предлагаемая игра состоит из следующих моментов: из представления кандидатуры, обсуждения и выдвижения ее. Одновременно используется фонограмма.

Действующие лица: директор комбината, главный инженер, заведующий плановым отделом, председатель профсоюзного комитета, директор завода, парторг.

В заключение следует отметить, что задача обучения нерусского акту коммуникации на русском языке не может быть успешно решена без учета взаимосвязи таких коллективов при организации учебного процесса, как организация учебного материала, его оптимальная реализация, а также организация работы всего учебного коллектива.

Литература

1. Горстко А.Б., Сисолетина Н.В. Игра как метод обучения студентов-экономистов. - ЭКО, 1971, № 3.
2. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. - Иностранные языки в школе, 1980, № 2.
3. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. - М.: Высшая школа, 1982.
4. Коровяковская Е.П., Юдина О.Н. К психологической характеристике эффективности учебно-ролевых игр. - Вопросы психологии, 1980, № 1.
5. Маршев В.И., Михалев В.Ф. Хозяйственные ситуации и управленческие игры в обучении экономистов. - Вестн. Моск. ун-та. Сер. экон., 1975, № 2.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Э.П. Васильченко. Принцип сознательности при коммуникативно ориентированной методике обучения иноязычной речи.	3
Е.В. Парра. Социально-психологический аспект коллективной учебной деятельности при обучении иностранцев русскому языку.	14
А.А. Метса. Коммуникативно ориентированный учебник для медиков как модель профессионального общения.	22
И.С. Костина. Структура урока в учебнике русского языка для нерусских.	29
Д.Р. Цискарашвили. Способы организации материала в коммуникативно ориентированных грамматиках (на материале категории времени).	40
К.П. Аликметс. Определение уровня коммуникативной компетенции на завершающем этапе формирования эстонско-русского двуязычия.	48
А.К. Родима. Анализ языковой и коммуникативной компетенции студентов нефилологических вузов республики.	76
И.В. Кирпичникова. Комплексное исследование речевых потребностей специалистов сельского хозяйства — основа для конкретизации принципов создания коммуникативно ориентированного учебного пособия для студентов ЭСХА.	83
Г.С. Ермакова. Разработка системы обучения письменной речи как интенсифицирующий фактор обучения речевому общению в национальном вузе.	92
Х.И. Хейтер. Обучение студентов неязыкового вуза научному стилю на материале специальности.	99
Л.В. Дуличенко, А.К. Родима. Явления частичного семантического и деривационного пересечения в коррекционном курсе.	103
И.М. Колмакова. Об использовании ономаσιологического подхода при изучении русского словообразования в иноязычной аудитории (к вопросу о совершенствовании методов презентации материала).	107
Х.И. Виссак. Учет познавательных потребностей студентов при отборе и организации материала на занятиях со студентами-филологами.	120
Э.А. Раэсте. Ролевая игра как форма завершения цикла при обучении студентов-экономистов активной коммуникации на русском языке.	126