TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI
TOIMETISED

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS

660

КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Русский язык в вузе

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
ALUSTATUD 1893.a. VIHIK 660 ВЫПУСК ОСНОВАНЫ В 1893.г.

КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Русский язык в вузе

ТАРТУ 1984

Редакционная коллегия:

А. Метса (отв. редактор), К. Алликметс,
С. Заикина, Л. Дуличенко, С. Мазик.

© Тартуский государственный университет, 1984

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАММАТИКЕ И КАТЕГОРИЯ ВРЕМЕНИ В НЕМ

Д.Р. Цискарашвили

Все методические системы, которые появились и появляются в зависимости от потребностей общества, в той или иной мере опирались на лингвистические концепции, характеризующие определенный этап развития науки о языке. Трудность состояла в том, что определенные модели языка были приспособлены собственно для лингвистических нужд и не всегда коррелировали с проблемами эффективного обучения иностранному языку. Несмотря на это доверие методистов к лингвистическим изысканиям было настолько сильным, что даже их рабочие гипотезы о природе языка воспринимались как догмы /1/.

За последние годы был обоснован деятельностный подход в педагогике, в частности, в обучении иностранному языку как средству общения, т.е. функциональный подход к языку. Лингвистической базой для обеспечения такого подхода должна послужить функциональная грамматика /ФГ/. В лингвистической теории выделяются два возможных подхода к рассмотрению объекта исследования: функциональный и формальный /2/. При формальном подходе значение абстрактных структур изучается после построения системы правил, т.е. при формальном подходе основная теоретическая концепция представляет собой модель взаимодействия правил преобразования лингвистических структур, которые подводятся под различное семантическое содержание. Наполнение их этим содержанием представляет второй этап теоретической работы формальных лингвистов. И только в последнюю очередь рассматривается прагматика, определяемая как система правил, управляющая использованием лингвистических выражений. Хотя прагматические цели, которые обеспечивают реализацию языка как системы являются более существенными, чем фонологические, синтаксические и другие компоненты этой системы, когда речь идет не о статической модели языка, а о модели, способной послужить для продуктивных практических целей научению иностранному языку. Исходя из позиций ФГ, оперируем двумя системами правил: правилами, управляющими вербальной интеракцией как собственным или вспомогательным

---

[1] Вятютнев М.Н. От методов к целостному подходу в обучении владению русским языком как иностранным V МАПРЯЛ. М., 1982.

[2] Simon C Dik. Functional Grammar. North-Holland Linguistic Series 37. 1979

видом совместной деятельности, / общение как непосредственная основная деятельность, собственно модальное общение, направленное на формирование взаимоотношений людей; вспомогательное общение, которое включается в другую деятельность, направляемую самостоятельными целями/ и правилами, реализующими структуру лингвистических выражений, используемых как инструменты этой деятельности. Такими правилами оперирует и традиционная грамматика на синтаксическом, фонологическом и морфологическом уровне.

При изложении грамматической теории с методическими целями изучения иностранного языка,описание дается не ради самих правил, а они излагаются в терминах функциональности, исходя из способов и конечной цели их использования. Например:

А. Кто приходил сегодня на встречу?

Б. Андрей с друзьями.

Для такого обмена информацией существует ряд специфических прагматических правил, которые связываются с описанием высказывания. С позиций ФГ[1] предложение А описывается следующим образом: 1. Вопрос связан с определенной пресуппозицией /кто-то приходит на вечер/.2. Вопрос - это требование со стороны говорящего удовлетворить свое незнание реальности /информационная лакуна/. Ответ Б интерпретируется как выполнение этого требования. Задачей ФГ является обеспечение средств для эксплицитного взаимоотношения фактов 1.2. с описанием выражений А,Б. /1/.

И хотя теория языка и теория использования языка не одно и то же, ФГ пытается найти пути более практического способа вхождения первой теории в более объемную прагматическую теорию вербального значения Вопрос о включении прагматических правил в описание языка и путях их реализации ставился трансформационной грамматикой, хотя ряд авторов указывал на отсутствие какой-либо стройной теории использования языка, куда бы включался прагматический анализ /Ross[2] 1970/.

Рассмотрим вопрос о включении прагматического аспекта в описание языка, при котором прагматический способ рассмотрения языковых явлений предусматривает соотнесение отдельной формы с определенным значением,исходя из возможных контекстов /т.е. типы значений выводятся из возможных контекстов/. Но в таком случае теоретически количество контекстов при исследовании одной грамматической формы может возрасти до бесконечности. Связь контекста с семантикой формы - задача стилистического исследования, тем более, что за счет подтекста слову может быть приписано любое значение. Таким образом, чтобы теория могла представлять практическую ценность в исследование значений контекстов

---

[1] Simon C Dik. Functional Grammar..

[2] Ross I.R. "On Declarative Sentenses". Jacobs and Rosenbaum "Reading in English Transformational Grammar" Toronto, London, 1970.

должны быть произвольно введены ограничения. Возможен и другой путь - логического выведения значений, важных при описании картины мира и подлежащих выражению в языке. Но в данном случае есть опасность субъективного выделения этих значений. Для создания регистра использования тех или иных грамматических форм создается классификация возможных контекстов и классификаций с целью выведения из них типов значений, характерных для данной формы в ситуации или контексте данного класса. Отметим, что ряд авторов приравнивает ситуацию и контекст, хотя обычно их принято различать /1/. Так "коммуникативная ситуация есть совокупность условий речевых и неречевых, необходимых и достаточных, чтобы осуществить действие по намеченному нами плану" /2, стр. 28/ в то время как контекст - это "часть наиболее общего, единого по содержанию разговора" /2, стр. 17/.

Значение отдельного высказывания определяется исключительно из контекста и его употребления, и толкования высказывания S_1 /символ высказывания/ является продуктом ситуации S_1, которую оно отражает, или же языкового действия, которое S_1 представляет. Значение, которое получается при таком рассмотрении, отлично от значений, устанавливаемых при парадигматическом рассмотрении. Например,

Я еду во Львов-

с точки зрения временного следования имеет многозначное толкование: и как деятельность, осуществляемая в момент высказывания, и если высказывание выступает как обещание , то деятельности приписывается футуральное значение. Во всех случаях, временное толкование определяется контекстом и зависит от всего связного текста, в котором высказывание функционирует.

В понятие компетенции включается, однако, и прагматические и системные парадигматические функции, как два способа рассмотрения явления, не исключающие друг друга, хотя теоретически возможно их разделение. Т.е., при анализе временных форм на определенном этапе, оперируем и включаем и контекстуально-детерминированное временное значение и значение парадигматическое, которое отличается от первого и устанавливается на основе существующих оппозиций внутри отдельной языковой системы. Парадигматическое значение, выражаемое в форме различных оппозиций, имеет содержательный ряд, который является общим и независимым от количественных и качественных модификаций временных форм. Из этого следует, что значение, которое формулируется исходя из парадигматического рассмотрения, дает только общий диапазон значений категории времени, приписываемых высказыванию. Знания таких систематических оппозиций должно

---

[1] Колшанский Г.В. Проблемы коммуникативной лингвистики ВЯ № 6,М., 1979.

[2] Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М., 1970.

входить как часть общей компетенции использующего язык. Знание их имеет значение и для выбора временных форм информатором и для истолкования их адресатом. Если вместо аналитического способа рассмотрения исходим, например, из парадигматических значений и для описания ряда оппозиций выбираем их субъективные модификации как акт творчества носителя языка, то при описании отдельного высказывания прагматические оппозиции дополняются правилами "прагматического фильтра" /1/ /правилами согласования парадигматического значения с контекстом./ Эти правила сужают поле грамматического значения, уточняют темпоральные характеристики высказывания в тексте.

Исходя из оппозиций традиционной грамматики необходимо включать рассмотрение как парадигматической, так и прагматической точек зрения. Однако, такого рода описания представляют собой ценность при обучении рецептивным видам речевой деятельности. Обучение же продуктивным видам речевой деятельности должно обслуживаться другим видом грамматики - содержательной, функциональной.

С точки зрения ФГ /подход к обучению языку с точки зрения способа выражения данного содержания, а а с точки зрения тех или иных формальных средств/ /2/ язык рассматривается как инструмент социальной интеракции и основной целью ФГ является установление коммуникативных отношений между информатором и участником /-ками/ коммуникации.

Свое отношение информатор высказывает в расчете на определенного характера реакцию участников коммуникации /т.е. объекта коммуникации при диалоге и коллективного объекта при полилоге/. Содержание высказываемого нельзя отделить от отношения к нему говорящего и слушающего, т.к. коммуникация - это не простая передача информации, а взаимодействие людей между собой, взаимодействие друг на друга, накопление опыта. /3/.

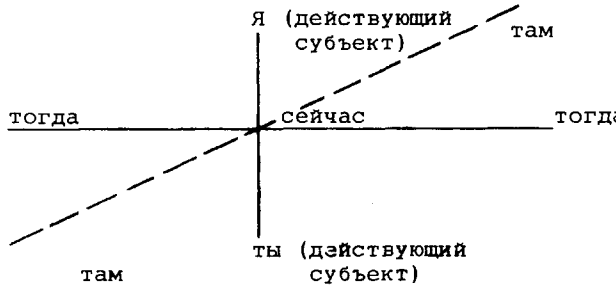
В рамки любого коммуникативного действия обычно входит ряд дейктических компонентов. Речь идет об определении участников коммуникативного действия: информатора и получателя /действующих субъектов/, о локализации действия по отношению к месту и ситуации или об отношении к временному отрезку, во время которого происходит коммуникативная ситуация /т.е. параметры действия/.

---

[1] Kjell Ivar Vannebo. Tempus og tidsreferanse. Novus Forlog. Oslo, 1979.

[2] Леонтьев А.А. Некоторые проблемы...

[3] Вятютнев М.Н. От методов...



Кроме компонентов, указанных выше, любая коммуникативная ситуация предусматривает еще следующее: /компоненты коммуникативной ситуации даны по Wunderlich /1/, 1971/.

Информация - когнитивное содержание высказывания.

Фонолого-синтаксические особенности высказывания, которые конституирует само выражение действия.

Предпосылки, опосредствующие деятельность информатора и получателя /И и П/.

Сюда включаются знания и способности информатора: в частности, способность представить себя и идентифицировать себя с ситуацией,отличной его собственной и локально и темпорально, /то же и для получателя/. Информатор предполагает у получателя наличие определенных знаний и умений, возможность обратной передачи информации. Основой таких предпосылок служит предшествующая коммуникация между И и П.

Функция обусловлена интенцией информатора и контекстом, в котором высказывание функционирует.

Обратная связь feed back - возможность для обратной передачи определенного объема информации.

В различной степени указанные компоненты коммуникативной ситуации имеют значение для оценки временных форм в рамках ситуации высказывания. Сама коммуникативная ситуация может быть рассмотрена как базис для исследования дейктических темпоральных отношений. Темпоральные элементы выражаются в языковом действии, соотносимом с миром представлений говорящего. Базис для темпоральной отнесенности действия конституируется в момент высказывания. Это пример обычной ситуации беседы /"идеальной" коммуникативной ситуации/,когда определение локальной и темпоральной отнесенности действия не представляет сложности, т.к. она устанавливается исходя из темпоральной и локальной точек,воспринимаемых как общие и для И и для П.

Момент "сейчас" является общим и охватывает моменты кодирования и дешифровки ситуации

---

[1] Vunderlich D. Pragmatik, Sprechsituation, Deixis Zeitschrift für Literatur - wissenschaft und Linguistik). hefte 1/2 Frankfurt a.M. Athenäum Verlag. 1971.

Т /сейчас/ ! = Т кодирование
Т дешифровка

Примером таких идеальных ситуаций являются "перформативные" конструкции типа: Я ГОВОРЮ /ТЕБЕ/ /ЧТО/ ... , включающие коммуникатора, реципиента и актуализатора действия, происходящего в момент говорения. Если в ситуациях такого типа возникают неясности, то обычно они обусловлены какими-либо иными компонентами ситуации, указанными выше. Отметим, что именно такие "идеальные" ситуации обычно подвергались прагматическому анализу исходя из положения о том, что любое языковое действие помимо его языкового выражения имплицирует также определенные отношения между И и П; такие контактные /интерреляционные/ отношения определяются только в условиях коммуникативной ситуации.

Однако на основе своих способностей к ретроспекции и антиципации событий говорящий имеет возможность представить себе временные фазы, отличающиеся от "идеальных" ситуаций. Для осуществления операций по отбору и согласованию времен в качестве логического обоснования произвольно вводится точка отсчета /относительное время/.

Подобно другим дейктическим элементам, временная отнесенность темпоральных элементов будет варьироваться в зависимости от контекста, в котором они употребляются, если контекст содержит в себе точку отсчета.

Исходя из позиций традиционной грамматики, целый ряд ситуаций, который не предусматривал "общих моментов сопереживания" И и П /т.е. между временем кодирования и дешифровки информации существует временной промежуток, например, чтение письма, толкование научных текстов/ - относили к случаям коммуникативных ситуаций в сильно редуцированном виде, которые представлялись маловажными для прагматического анализа с его основным интересом к разговорной ситуации. Если такие ситуации не создают проблем для дейктического истолкования, то, вероятно, это зависит от общей компетенции получателя, которая позволяет ему автоматически входить в различные отношения к передаваемому высказыванию.

Отметим, что, на наш взгляд, необходимо отметить важность прагматических факторов для коммуникации независимо от ее способа и средства.

Передача информации /"план речевой деятельности, ограничиваемой своим назначением - сообщение о событиях в рассказе, о прошлом или регистрация происходящего..."/ /1/ происходит, как правило, не в форме отдельного предложения, но нескольких. Ситуации, состояния, которые информатор пытается передать в естественной ситуации беседы, бывают настолько комплексными, что требуют ряда тематически связанных действий, т.е. сообщения передается в форме блоков предложений.

---

[1] Поспелов Н.С. О соотношении грамматических значений глагольных форм времени в русском языке.Сб.: Проблемы современной лингвистики. МГУ, 1968.

Во главу исследования теперь ставится высказывание, которое является содержательным компонентом общения, а саму коммуникацию определяет как текст /3; 4/. В лингвистике текста наметилась тенденция противопоставлять связность и целостность текста, где под последним понимается его внутренняя смысловая организация, необязательно эксплицируемая в лингвистических категориях. Целостность текста определяют исходя из соотнесенности с единством коммуникативной интенции говорящего и иерархией смысловых предикатов. /1/.

Говоря о темпоральной отнесенности действия, мы будем оперировать текстовым единством, причем темпоральные отношения воспринимаем как фактор, конституирующий текст

Т

$П_1$	$П_2$	$П_3$	$П_4$	$П_5$	$П_6$	П	П
Т Е К С Т							

/2/ стр.19.

Аргументом для такого восприятия времени служит факт того, что с точки зрения семантического описания существует ряд отношений, связей, правил - блоков, выходящих за границы предложения и объяснимых только в рамках модели грамматики текста.

Отметим, однако, что при воспроизведении ситуаций текста информатором, не всегда временная характеристика представляется наиболее важной. В его высказывании могут доминировать другие содержательные компоненты, обеспечивающие цельность текста. Например, выраженность степени обобщенности действия, повторяемость, результативность и т.д.

Следуя традиционной грамматике, анализ временной категории проводится в рамках высказывания /которое совпадает с границами предложения/, и сама категория времени воспринимается; в первую очередь, как категория высказывания. Выбор модели, базирующейся на тексте или базирующейся на высказывании, зависит от практических целей исследователя. Единицей функционального анализа является такой связный текст, который воплощает замыслы говорящего, а средством реализации смыслов являются языковые единицы. В одних случаях единицы анализа - высказывания совпадают с границами предложения как с языковой единицей; в других случаях - высказывания выходящие за рамки предложения. Однако, границ высказывания не всегда достаточно для реализации интенций гово-

---

[1] Леонтьев А.А. Признаки связности и цельности текста. Лингвистика текста. Сб.научных трудов МГПИИЯ им. М. Тореза, вып. 103. М., 1976.

[2] Kjell Ivar Vannebo...

рящего /особенно при продуктивных видах речевой деятельности/ и тогда такой мерой выступает текст. При формальном подходе, анализируя текст, мы выбираем определенные временные формы и определяем их значение. В тексте можно проследить, что, допустим, результативность, итеративность выражены каким-то другим неглагольным способом - средствами иного языкового уровня, например, синтаксическим, в то время как глагольная форма преимущественно несет в себе временное значение. Это значение в данном контексте должно рассматриваться как доминирующее, хотя оно может дополняться и другим значением, например, значением итеративности, дублирующим уже выраженное на другом уровне. Если же мы анализируем отдельную временную форму вне контекста или же в составе предложения, то возможности ее истолкования шире, чем той же формы, включенной в контекст. Причем, расширенный контекст снимает многозначности толкования.

Опираясь на широкий контекст /т.е. текст в основе исследования/, мы идем к идентификации формы с единственным значением, присущим ей в данном тексте. - Это по сути традиционный подход, но он насыщен прагматически элементом в целях истолкования смысла текста.

При функциональном, содержательном подходе нас интересуют средства, способные выразить то или иное временное значение. Знаем, что одно значение может быть выражено разными способами /лексическим, синтаксическим, морфологическим/. Поэтому в том смысле, который хотим выразить, есть много составляющих сторон, которые выражаются в первую очередь, другие же во вторую или могут выражаться в дублированном виде /избыточность средств/.

При таком подходе мы должны указать, с одной стороны, на кодифицированный список средств, а с другой, вероятно, должны указать пределы избыточности /т.е. как влияет на стилистику избыточность выраженности какого-то значения/.

В данной статье показана практическая необходимость приближения языкового описания к языковой модели восприятия и порождения речи. В качестве обязательного компонента в такую модель входит прагматический аспект. При изложенном подходе это дает возможность традиционному лингвистическому описанию удовлетворять требованию "пассивной" грамматики как основы для реализации рецептивных видов речевой деятельности, а функциональному описанию удовлетворять требованию "активной" грамматики /по терминологии Л.В. Щербы/ как обслуживающей продуктивные виды деятельности.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ФУНКЦИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И УЧАЩЕГОСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

О.Л. Колодий

Постановка проблемы

Исследователи и методисты /см. работы И.Л. Бим,М.Н.Вятютнева, А.Р. Арутюнова, Л.Б. Трушиной и др./ в качестве одной из актуальных задач современной методики преподавания русского языка как иностранного называют необходимость изучения всех компонентов дидактической системы "учитель-учебник-ученик".

В любом учебном процессе выделяются три взаимодействующих компонента: преподаватель/учащий, обучаемый/учащийся и подлежащая усвоению учебная информация, материальным выражением которой является учебник.Между этими компонентами в учебном процессе устанавливаются теснейшие, постоянно функционирующие связи, в основе которых лежат отношения: "преподаватель-ученик", "ученик-учебник", "ученик-ученик", "преподаватель-учебник". При всем различии имеющихся в педагогической и методической литературе определений обучения их объединяет представление о взаимодействии двух субъектов - учителя и ученика, действия которых находятся в отношении дополнительности друг к другу. Деятельность же учителя и учащегося, осуществляемая в рамках учебного процесса - процесса передачи/усвоения знаний и формирования навыков и умений, является, как известно, учебной деятельностью.

Нам представляется, что анализ учебной деятельности позволит задать необходимые требования и деятельности преподавателя русского языка как иностранного и учащегося, определить основные функции каждого из них и возможности использования учебника для реализации этих функций. Источником подобной информации могут служить анализы аудиторных занятий и существующих учебников русского языка для иностранцев.

Согласно этой гипотезе цель данной статьи состоит в определении и описании системы функций деятельности преподавателя и учащегося в учебном процессе преподавания русского языка как иностранного.

Функции преподавателя

Взаимодействие "учитель-учебник-ученик" всегда присутствует в процессе обучения и на учебных занятиях. Одна из главных задач преподавателя - обучать,т.е. управлять своей деятельностью и деятельностью студентов. Эту задачу он выполняет, используя все имеющиеся в его распоряжении рычаги по линии практической, общеобразо-

вательной, воспитательной. К области деятельности преподавателя относятся все виды и формы учебной деятельности, предполагающие обратную связь - оперативное реагирование на поведение учащихся и актуальную ситуацию обучения, в первую очередь сюда относят переменные мотивационные и индивидуализирующие компоненты тактики обучения и многие элементы методики в узком смысле - практически все слабо предсказуемые учебные действия.

В литературе вопроса функции преподавателя представлены следующим образом.

1. Конструктивная функция - функция, включающая содержание и композицию информации, которую преподаватель хочет сообщить учащимся, проектирование деятельности учащихся, направленной на овладение этим содержанием, своей собственной деятельности на этом занятии (4,стр. 40), "отбор знаний, адекватных целям обучения" (6, стр. 27). Т.о., конструктивная функция деятельности преподавателя может формулироваться как совокупность действий, составляющих этап планирования занятия,отбор учебного материала, другими словами, это вся информация, выводимая из подробного/полного плана урока без описания взаимодействия по линии "учебник-ученик".

2. Организаторская функция деятельности преподавателя включает в себя "организацию информации в процессе изложения, организацию деятельности учащегося, организацию собственной деятельности" (4, стр. 42),обеспечение организации осмысления учебного материала, организацию самостоятельной деятельности по осмыслению полученных навыков (5, стр. 132). Т.о., организаторская функция деятельности преподавателя формирует собственные действия преподавателя и действия учащегося, определяет их временную последовательность и регулирует основные этапы урока, т.е. сюда относится информация, которая обсуждается при взаимных посещениях, когда речь идет о структуре урока безотносительно к его успеху/неуспеху.

3. Собственно учебная /в нашей терминологии/ функция деятельности преподавателя включает "объяснение, показ и фиксацию формируемой деятельности (6 стр. 27) ,обеспечивает "интерпретацию учебного материала и снятие неопределенности при его понимании, т.е. устранение неясностей у студентов в языковом материале и методическом метаязыке" (2, стр. 69). Т.о., собственно учебная функция деятельности преподавателя определяется как совокупность приемов учебной работы по семантизации,тренировке, контролю и т.д., по которым отличаем просто правильно спланированный урок от удачного урока.

4. Трансформационная /в нашей терминологии/ функция включает "разработку основной системы учебных задач и и корректирующих воздействий" (6, стр. 27), возможности преподавателя с учетом конкретных условий обучения изменить последовательность введения материала, данную в учебнике компоновку, т.е. структурно упорядочить учебный процесс, дополняя его своими материалами 2,стр.69 Т.о., трансформационная функция деятельности преподавателя покрывает область расхождений между уроком учеб-

ника и его реализацией в учебном/аудиторном занятии. К трансформационной функции относятся все методические решения преподавателя, связанные

а/ либо с несоответствием учебника постоянным компонентам учебного процесса, целям учебного курса, интересам и потребностям учащихся;

б/ либо с переменными факторами учебного процесса, которые заведомо не может учитывать учебник, но обязан учитывать преподаватель: число отсутствующих/присутствующих на занятии, легкость/трудность восприятия предложенного материала, подготовленность/неподготовленность группы к занятию и т.д.

5. Коммуникативная функция деятельности преподавателя "состоит в организации учителем имитации естественной речевой деятельности и личного участия учителя в речевом общении на занятии" (2, стр. 69), обеспечении взаимодействия с учащимися, создании проблемных ситуаций и ситуаций общения (5, стр. 123). Преподаватель успешно справляется с коммуникативной функцией, если анкеты-опросы учащихся регулярно содержат оценки типа: преподаватель дает нам то, что нужно; занятия нам полезны для работы по профессии, для дальнейшей учебы и т.д.

6. Содержание мотивационно-контактной функции деятельности преподавателя состоит во вполне достоверных, но трудноформализуемых неучебных приемах и действиях, создающих ту или иную атмосферу занятия, контакт между преподавателем и учащимися в ходе аудиторного занятия.

7. Индивидуализирующая функция деятельности преподавателя отражает "возможности преподавателя максимально дифференцировать приемы воздействия на обучаемого в зависимости от особенностей его личности" (2, стр.69). Индивидуализирующая функция выступает в качестве подчиненной к мотивационно-контактной. Обычно преподаватель мотивирует учащегося, аппелируя к его личным интересам и особенностям психического склада. Преподаватель хорошо справляется с этой функцией, если на его уроке присутствуют групповые формы работы, предназначенные для части учебной аудитории /учет интересов учащихся, дифференциация по линии сильный/слабый, варианты заданий и т.д./.

Функции учащегося

В рассмотрении функций учащегося возможны три подхода.

1. В традиционном обучении /например, грамматико-переводной метод/ ученик рассматривается как адресат учебного процесса, все действия которого сводятся к однозначным реакциям на действия учителя и/или инструкции учебника.

2. Второй подход: учащийся овладевает предметом обучения самостоятельно, а учитель и ученик выступают в

качестве источника учебной информации, иными словами, деятельность учащегося - преимущественно его собственная творческая активность.

3. Комбинация двух первых подходов: учащийся рассматривается как личность творческая, но нуждающаяся в руководстве. Для советской методической школы третий путь является общепризнанным.

В деятельности учащегося можно выделить два компонента:

а/ собственно восприятие некоторого набора языковых и речевых фактов;

б/ интериоризация этих фактов, т.е. превращение в набор рабочих приемов, инструкций для целенаправленного использования в том или ином виде деятельности.

Поскольку учащийся в момент обучения не владеет предметом обучения, то он нуждается в помощи со стороны преподавателя или учебника. Учебная деятельность учащегося коррелирует с действиями преподавателя следующим образом (7, стр. 299) :

деятельность учащегося		деятельность преподавателя
осмысление	=	презентация
усвоение	=	семантизация
тренировка	=	подготовительные и коммуникативные задания
применение		

Правомерность и корректность системы выделенных гипотетических функций преподавателя проверяется через отображение их на деятельность учащегося.

Предполагается, что функции выделены правильно, если каждая из них получает аналог-отображение в деятельности учащегося. Действительно, все выделенные выше функции обучающего /кроме 4, ориентирующейся на аудиторное занятие недифференцированно/, фиксируются в отображающих функциях учащегося.

1. Конструктивная функция отображается в организации учебного процесса, например, в зависимости от типа занятия варьируется ТСО, тип аудитории, время занятия.

2. Организаторская функция - в порядке учебных действий учащегося.

3. Собственно учебная функция - в восприятии, первичном усвоении учеником, тренировке, воспроизведении.

4. Коммуникативная функция - в роли второго участника интеракции.

5. Мотивационно-контактная функция - в неучебном реагировании учащегося /симпатии/несимпатии к предмету и учителю, внимание и т.д.

6. Индивидуализирующая функция - в системе специальных учебных действий учащегося.

На основе изложенного сделаем следующие выводы.

1. В пользу предложенной классификации функций преподавателя и учащегося говорит тот факт, что бинарное отображение названных функций позволяет рассматривать взаимодействие преподавателя и учащегося в учебном процессе. Действительно, система выделенных функций преподавателя и учащегося имеет вид: ARB, где A и B - преподаватель и учащийся, а R - связующие их отношения. Очевидно, что любая из функций этого класса отображается на эквивалентную ей, но сформулированную в терминах учебных действий учащегося: осмысление/презентация, усвоение/семантизация и т.д.

2. Класс функций "преподаватель-учащийся" принципиально отличается от класса функций "учебник-учащийся", что интуитивно ясно из различия целей и содержания действий над учебником со стороны обоих субъектов учебного процесса. Поэтому функции и формы взаимодействия "учащийся-учебник" должны быть рассмотрены особо.

3. Выделение и описание системы функций преподавателя и учащегося в их взаимодействии является актуальным с точки зрения изучения компонентов системы "учитель-учебник-ученик".

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнов А.Р., Трушина Л.Б. Протокол анализа и оценки урока иностранного языка. - Русский язык за рубежом, 1981, № 2.
2. Балаян А.Р., Новиков С.П., Трушина Л.В. Зависимость содержательных сторон учебника от форм управления учебным процессом. - Русский язык за рубежом, 1977, № 4.
3. Бим И.Л. Ключевые проблемы теории учебника: структура и содержание. - В кн.: Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1981.
4. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: ЛГУ, 1970.
5. Макарова Г.И. Роль преподавателя в управлении процессом обучения русскому языку как иностранному. - В кн.: Теория и практика преподавания русского языка и литературы. Роль преподавателя в процессе обучения. Тезисы докладов и сообщений 1У Международного конгресса преподавателей русского языка и литературы./Под ред. К. Габки, О. Митрофановой. Берлин, 1979.
6. Талызина Н.Ф. Место и функции учебника в учебном процессе. - В кн.: Проблемы школьного учебника, вып. 6. М., 1978.
7. Утес Г. Процесс овладения иностранным языком как единство осмысления, усвоения, тренировки и применения. Fremdsprachenemterricht, 1978, № 7-8.

ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ КОММУНИКАТИВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ

И.А. Тийтс

Тартуский государственный университет

Общение учителя, организующее и направляющее деятельность учащихся в учебном процессе,определяется как специфический вид общения, детерминированный особенностями труда педагога.

Исследование профессиональной педагогической речи связано с установлением взаимосвязей со всеми аспектами профессиональной деятельности учителя: психолого-педагогическим, методическим и социально-психологическим. На основе глобального изучения данной проблемы можно заключить, что цели, задачи и содержание педагогического общения обусловлены следующими определяющими факторами:

- деятельность учителя по формированию личности учащихся;
- обучающая деятельность учителя;
- учебная деятельность учащихся;
- взаимодействие деятельностей учителя и учащихся;
- характер учебного процесса;
- специфика учебного предмета;
- личность самого учителя.

Учебная деятельность представляется как один из видов деятельности, включающий в себя три звена: мотивационно-ориентировочное, центрально-рабочее /исполнительское, операционное/, контрольно-оценочное и направленное на решение учебных задач 36, с. 6 . Их решение происходит при организации и управлении учебного процесса учителем посредством общения. "В центре педагогического процесса оказывается не отношение к объекту, а отношение людей друг к другу по поводу объекта их деятельности. Тогда язык как важнейшее средство субъективного отношения выступает именно как способ, инструмент общения, а не как внешний знак чисто объективных отношений" 36, с. 145 .Следовательно, содержанием учебной деятельности учителя и учащихся и является их целесообразное и деятельное общение, психологически комфортное для обеих сторон, что во многом зависит от личности педагога и его профессиональных качеств.

На учителя возложена обществом очень важная миссия - воспитание творческой личности учащегося,что возможно лишь при условии, что учитель сам должен быть личностью, мастером своего дела. Именно поэтому усилия многих наук направлены на разрешение дву-

единой проблемы - взаимодействия учителя и учащихся. С одной стороны, ведутся исследования 16, 24, 35, 36 и др. , направленные на развитие личности учащегося, на выявление его социальных, психологических,познавательных аспектов восприятия, овладения знаниями и воспитания, с другой стороны - исследования 1, 4, 5, 8, 9, 10, 12, 16, 21, 29 и др. , посвященные проблемам организатора, руководителя учебного процесса; исследования, способствующие оптимальной организации процесса обучения и воспитания, формированию и развитию личности педагога /с учетом вышеперечисленных знаний о личности учащегося/.

Бесспорно, что воспитание будущего педагога, формирование полноценного специалиста должно начинаться уже в вузе. До сих пор, как показывает практика и проведенные исследования, период адаптации к профессиональной деятельности /около трех лет/ проходит довольно болезненно, навыки и умения приходят к молодому учителю методом "проб и ошибок". Выявлено,что ко многому молодые специалисты не подготовлены. Проанализированы дидактические затруднения начинающих учителей по всем основным аспектам педагогической деятельности /см. 28/. Типичные недостатки учителей, не достигающих в работе требуемых результатов, следующие: 1/ неумение общаться и отсутствие педагогического такта; 2/ недостаточное владение предметом /неумение словесно донести знания до учащихся, неумение воздействовать на них/; 3/ безразличное отношение к работе;4/социальная незрелость /4, с. 83/. Как видим,большое значение имеет умение профессионально общаться. Но,к сожалению, в практических курсах этому аспекту профессиональной подготовки почти совсем не уделяется внимания.

В последнее время в литературе все чаще встречается мысль о том, что те знания, умения и навыки, которые студент получает в вузе, не сведены в единую систему, т.е. теоретические курсы /по специальным предметам: языку и литературе/ и практические /психология, педагогика, методика/ читаются без учета межпредметных связей /4, 12, 26/. Поэтому актуальной является работа по созданию оптимальной системы профессиональных знаний, способствующих успешному решению педагогических задач. С этой целью ведется выявление алгоритмов репродуктивного и моделирующего уровней деятельности на основании сравнительного исследования деятельности учителей с различным уровнем педагогического мастерства /6, 18, 24/.

Наряду с лингвистической, профессионально-педагогической и методической компетенциями необходимо формировать профессионально-коммуникативную компетенцию будущего учителя.

Профессионально-коммуникативная компетенция учителя определяется нами как целенаправленный выбор и реализация программ профессионального речевого поведения учителя при решении педагогических задач в той

или иной обстановке общения, соответственно определенным функциям обучения и общения, в зависимости от ситуации, задач и коммуникативных установок.[1]

Для реализации этой задачи необходимо выявление коммуникативного содержания профессиональной педагогической речи учителя на уроке для последующей разработки оптимальной модели обучения будущих педагогов и формирования навыков и умений профессионального общения. Это и явилось целью нашего исследования.

Для этого была предпринята попытка создания типологии речевых действий учителя на основе выявления:
- функций общения /на уроке/;
- ситуаций общения;
- типичных коммуникативных намерений /интенций/,исходя из функций и ситуаций общения.

Функции общения учителя вытекают /зависят/ от функций и характера всей профессиональной деятельности педагога.

Как известно, в психологической структуре деятельности преподавателя выделяются четыре компонента: конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический /24/.

Отметим, что коммуникативный компонент деятельности учителя связывается исследователями в основном лишь с некоторыми социально-психологическими аспектами общения учителя /25/.

В целях составления типологии речевых действий учителя нами была проанализирована вся коммуникативная деятельность, обусловленная и другими компонентами его деятельности. Ведь все они самым непосредственным образом будут воплощаться вербально, через коммуникативный компонент, определенные /часто стандартные/ речевые действия, которые необходимо заранее проектировать. Так, например, при отборе и композиции информации учитель должен обдумать и то, через использование каких приемов и средств /в том числе и коммуникативных/ будет это совершаться; при проектировании и организации деятельности учащихся - какие будут употреблены словесные воздействия, как будет проводиться мотивация обучения и изучения определенного материала, подача установок, предъявление требований и т.д.

Исходя из этого, представляется правомерным говорить о коммуникативном компоненте деятельности учителя не только как социально-психологическом аспекте общения, а как о многофункциональной деятельности общения, посредством которой осуществляются и все другие функции и компоненты педагогической деятельности. Подтверждением этого могут послужить исследования по профессиональному общению учителей, где в одних работах предметом интереса является психологическая /социально-психологическая, психолого-педагогическая,ме-

---

[1] Ср. определение коммуникативной компетенции у М.Я. Вятютнева /7, с. 25/.

тодико-психологическая/ сторона общения учителя /5,13, 16, 19, 20, 24, 26, 29, 35, 36 и др./, в других- педагогическая и/или методическая сторона /1, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 27,28, 30, 31, 32, 33, 34, 35/.

В работах этого направления педагогическая речь рассматривается как организационная часть воспитания и обучения с общей целью оптимизации методики преподавания, а также всей профессиональной деятельности учителя. К сожалению, в целом и сейчас приходится констатировать, что данные проблемы не получили еще достаточно целостного и глубокого освещения /21, с. 17/.

В работах второго направления педагогическое общение рассматривается на уровне психолингвистического анализа речевых высказываний учителей и их функций в основном в целях оптимизации обучения профессиональному педагогическому общению студентов, будущих, педагогов. Работы второго направления, естественно, вбирают и опираются полностью на опыт работ первого направления.

Психолингвистический "микроанализ" речевого общения учителя составляет целое направление в исследовании педагогического общения, "хотя... сделано в этой области еще недостаточно" /21, с. 18/.

Речевые действия учителя исследуются в основном с целью установления:

а/ психологической целесообразности использования определенных речевых действий в процессе педагогического общения /5, 8, 13, 20, 21, 26 и др./.

б/ коммуникативной целесообразности использования определенных речевых действий в целях оптимального обучения, т.е. в целях наиболее быстрого и верного решения учебных задач /1, 8, 10, 11, 21, 26, 27, 31, 33 и др./.

в/ целесообразности количественных характеристик речевых действий учителей /1, 14, 15/.

Для реализации цели нашего исследования - выявления коммуникативного содержания речевых действий с целью составления типологии речевых действий необходимо установить функции педагогического общения. Отметим, что данная проблема ни в теоретическом, ни практическом плане еще не нашла своего решения. Имеются лишь отдельные работы по данной проблеме с различными определениями номенклатуры функций /21, 31, 33/.

Условно нами были выделены следующие функции: 1/ функция презентации знаний; 2/ организаторская; 3/ стимулирующая; 4/ мотивирующая; 5/ контролирующая; 6/ оценочно-реагирующая; 7/ воспитательная.

Коммуникативно ориентированное обучение требует новой модели преподавателя, другого типа его профессиональной подготовки. Его задача - быть активным организатором учебного процесса /6, с. 79/. Поэтому многие функции профессиональной речи учителя получили совершенно новое содержание. В первую очередь это относится к функции презентации знаний и организаторской функции.

"Полноценное обучение русскому языку складывается,

как известно, из обучения речевой деятельности и обучения языковому материалу" /6, с. 76/. Насыщение учебной коммуникации языковым и речевым матералом, обеспечение усвоения этого материала предполагает со стороны учителя: а/ целесообразный отбор языкового и речевого материала; б/ эффективную его презентацию; в/ организацию системы упражнений для формирования навыков и умений общения; г/ организацию учебной коммуникации в учебных ситуациях.

Обучение речевой деятельности происходит через "обеспечение коммуникативности учебного процесса, придание ему коммуникативной формы" /30, с.242/, что достигается путем использования учителем коммуникативной техники и тактики при проведении занятий через создание: а/ ситуативности, б/ мотивированности и адресованности выполняемых речевых действий /а также учета "я - концепции"/, в/ оптимальную подачу учителем речевых стимулов и установок, г/ решение проблемных задач. При том большое значение в речевом поведении учителя имеет правильный отбор, последовательность, аутентичность и эмоциальная окрашенность речевых действий. Залогом достижения всего вышесказанного является создание правильных взаимоотношений между учителем и учащимися, создание учителем благоприятного психологического микроклимата.

Говоря о функции презентации материала, мы должны остановиться на определении понятия "презентация". Презентация понимается как "весь процесс работы над учебным материалом от его предъявления до овладения им с заданным уровнем умений и навыков. Презентация охватывает само предъявление материала, т.е. выбор канала, по которому он вводится, приемы использования этого канала, способы семантизации, корректировку, распадающую на контроль адекватности восприятия предъявляемого материала и на собственно корректировку с целью достижения адекватности восприятия. Последними компонентами блока презентации является закрепление /=тренировка, упражнение/ предъявляемого и воспринимаемого материала /3, с. 79/.

Функции презентации знаний подразделяется на информационно-ознакомительную подфункцию и информационно-ориентирующую подфункцию. Информационно-ознакомительная подфункция включает в себя речевые действия по: а/ объявлению и объяснению целей урока, частных /специальных/ целей выполнения отдельных заданий и упражнений, конкретных видов речевой деятельности и т.д., б/предъявлению установок при организации деятельности и общения учащихся, в/ при введении новой лексики /речевая зарядка, вступительная беседа, презентация слов и словосочетаний, предъявление различных образцов и моделей/. Информационно-ориентирующая подфункция связана с речевыми действиями, направленными на проведение учебной коммуникации на уроке по организации учебно-речевых ситуаций, объяснение целей и задач общения в данных ситуациях, введение дополнительных необходимых об-

разцов и моделей, речевого этикета для проведения диалогов и монологов, распределение и объяснение проигрывания ролей, сюда относятся также речевые действия по организации дальнейшей систематизации имеющихся знаний, навыков и умений.

Основные речевые действия данной функции представлены в форме объяснения, инструкции о способах действий, рекомендаций, совета и т.д.

Организаторская функция тесно связана с функцией презентации материала и является вместе с ней одной из ведущих функций. Для выявления речевых действий указанной функции мы исходили из трех аспектов организаторского компонента педагогической деятельности: во-первых, организация своего изложения /рассказ,беседа, лекция/; во-вторых, организация своего поведения; в-третьих,организации деятельности детей /коллективной, групповой и индивидуальной/, их действий в такой системе и последовательнсости, которая позволяла бы учителю осуществить ближайшие и конечные цели своей деятельности /24, с. 92/.

При организации изложения материала учителем нас интересовали следующие типичные речевые действия: устойчивые словосочетания и блоки словосочетаний, выражающие логические связки переходов в изложении от одной части к другой, характер вводных слов и словосочетаний, актуализирующих внимание, направленность мышления, характер риторических вопросов и некоторые другие коммуникативные приемы и возможности организации коммуникативного текста.

К речевым действия организации деятельности учащихся нами отнесены различные варианты речевых действий при организации коллективной, групповой и индивидуальной деятельности, восприятия и использования наглядного материала, технических средств обучения, а также при организации действий учащихся в необходимой системе и последовательности, мобилизации их мыслительной деятельности, организации порядка и дисциплины на уроке. Формы типичных речевых действий здесь следующие: требование, приказ, просьба, распоряжение, приглашение, предупреждение, напоминание и т.д.

К стимулирующей функции мы относим речевые действия, побуждающие учащихся к каким-либо предметным, мыслительным или коммуникативным действиям. Эти действия носят в основном стимулирующе-психологический или стимулирующе-организационный характер. Стимулирующе-психологические речевые действия реализуются в коммуникативной форме поддержки, ободрения, поощрения, похвалы, дружеского совета, предложения помощи, в форме своеобразной косвенной поддержки и т.д., а также в некоммуникативной форме /паралингвистической/, когда, например, ободрение, предложение выражаются языком жестов и мимики: кивок головой, жест рукой, нахмуренные брови, внимательный, теплый взгляд и т.д.

Стимулирующая функция наиболее тесно связана с организационной и часто предшествует ей или же эти две

функции выступают слитно. Так, например,побуждая учащихся к выполнению чего-либо, он одновременно и организует учащихся для этого.

Стимулирующе-организационные речевые действия направлены на стимуляцию потребности в общении,что связывается с учетом интересов и мотивации учащихся,предъявлением речевых стимулов, "подбрасыванием горючего материала" /А.А. Леонтьев/, т.е. подсказыванием/в психолого-методическом и лингвистическом планах/ способов решения возникших в этой деятельности коммуникативных и познавательных задач /6, с. 74/.

Наряду с организацией активной творческой деятельности учащихся учить общению можно лишь путем формирования и поддержания конкретного мотива общения /6, с. 73-74/. Поэтому нами выделяется также функция мотивации, которая осуществляется постоянно на протяжении всего учебного процесса и связана со всеми другими функциями. Все должно быть на уроке мотивировано: и восприятие учебного материала, и переход от одной деятельности к другой, от одного вида речевой деятельности к другой, от одной структурной единицы урока к последующей. Мотивированность выбора учебных ситуаций и упражнений - особо важная и, к сожалению, нерешенная проблема.

Оценочно-реагирующая функция общения связана с речевыми действиями реакции учителя на положительные/ отрицательные, правильные/неправильные ответы и поведение, а также выполнение каких-либо действий учащимися. Положительная или отрицательная,нейтральная или эмоциональная реакция учителя уже по своей сущности заключает в себе и оценочную функцию. Так, например,в ситуации отсутствия старания, внимания у учащегося учитель может реагировать речевыми действиями замечания, порицания, осуждения, что осознается учащимися как отрицательная оценка их деятельности. Но учитель может отреагировать в данной ситуации и по-другому, как, например, постараться стимулировать деятельность учащегося, выявить трудности, непонимание,причины невыполнения /или плохого выполнения/ задания. Речевые действия данной функции /определенная реакция и прямая или косвенная оценка/ связаны, следовательно, и с социально-психологическим аспектом общения.

Речевые действия, имеющие своей целью выявить какие-либо трудности в работе учащихся и речевые действия проверки и контроля их знаний соотносятся с контролирующей функцией педагогического общения.

Так как воспитательные действия учителя пронизывают весь учебный процесс, то они были выделены нами в воспитательную функцию общения. Учитель воспитывает как посредством изучаемого предмета, так и посредством л и ч н о с т н о г о общения с учащимися, включающими в себя нравственно-эстетический,трудовой, аспекты воспитания, воспитание патриотизма и интернационализма.

Часть речевых действий не относятся к какой-либо определенной функции и поэтому классифицируются нами

по структурным компонентам урока. Особое значение имеют начало урока и завершение урока /как дается и объясняется выполнение домашнего задания/ и логические связки между отдельными частями урока.

Основные функции речи учителя реализуются в конкретных функциональных ситуациях общения через определенные интенции, что предопределяет содержание речевого действия, конкретизирует употребление языковых, речевых и эмоциональных средств. "Реальный процесс, происходящий в общении - 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... Речевой акт... есть всегда акт установления соответствия между двумя деятельностями" /19, с. 34/.

Речевая интенция может быть представлена как коммуникативный инвариант всех своих реализаций внутри некоторого списка ситуаций общения /2, с. 51/.Матрица интенций частично совпадает со списком ситуаций, но в существенной части расходится с ним /3, с. 84/. Так, речевая интенция "Просьба" может реализоваться в функции организаторской /в ситуации организации порядка и дисциплины на уроке, в микроситуации просьбы соблюдать тишину и сосредоточить внимание/, в стимулирующей функции /в учебной коммуникации в ситуации поддержки или ободрении учащегося при ответе, в микроситуации просьбы вспомнить необходимый факт/ и т.д.

Речевые действия /включающие определенные интенции/ следуют в речевом потоке друг за другом, образуя цепочки интенций. Их комбинации зачастую также бывают типичными и могут быть выявлены.

Какие же профессиональные речевые действия наиболее точно достигают цели в психологическом, познавательном и воспитательном воздействии на учащихся? Во многом это зависит от ситуации, личности учащихся и других показателей. Но выбор конкретных средств выражения своего коммуникативного намерения в оптимальной форме зависит именно от личности учителя,его познаний в области психологии, педагогики и методики, а также сформированности профессиональной коммуникативной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антон Э.Э. Опыт анализа речевого общения учащихся и учителя на уроке. - В сб.: Проблемы общения и воспитания. Тарту, 1974.
2. Арутюнов А.Р., Музруков Н.Б., Чеботарев П.Г. Информационные банки данных как база современных учебников. - В кн.: Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. М., 1981.

3. Балаян А.Р. Возможная модель создания учебника иностранного языка. - В кн.: Содержание и структура учебника русского языка как иностранного.М.,1981.
4. Батарина И., Кала М., Мыттус Х., Нурмик Ю., Роослехт М. К вопросу о профессиональных качествах учителя. - В сб.: Учитель и его профессия. Материалы конференции. Таллин, 1977.
5. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив. Минск, 1975.
6. 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.
7. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах. - В кн.: Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации. М., 1976.
8. Гордин А.Ю. Формирование отношений педагогов и учащихся в советской школе. /На материале исследования учебного процесса в подростковых классах. М., 1977.
9. Гришин Э.А. Профессионально-этическая подготовка учащихся в системе высшего педагогического образования. Владимир, 1973.
10. Долгалова Н.В. Обучение высказыванию - разъяснению как компоненту педагогически направленной речи на старших курсах языкового вуза. - В кн.: Профессионально-педагогическая направленность обучения иностранным языкам в вузе. Горький, 1974.
11. Клаус Р.-К. Учебно-воспитательный процесс как взаимодействие учителя и ученика. - В сб.: Исследования по повышению эффективности учебного процесса. Советская педагогика и школа. Х111 Тарту, 1979.
12. Лобанова Н.А., Слесарева И.П., Хавронина С.А. Отношение курса практического русского языка с теоретическими курсами филологического и педагогического циклов при подготовке филологов-русистов. - В кн.: Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации. М., 1982.
13. Кондратьева С.В. Психолого-педагогические проблемы общения. Гродно, 1982.
14. Крейтсберг П.У. Иерархия критериев эффективности учителя. Проблема определения эффективности учителя. - В сб.: Воспитание в процессе обучения.Советская педагогика и школа, Х1, Тарту, 1977.
15. Крейтсберг П.У., Саси Ю.К. Измерение поведения учителя в классе. - В сб.: Исследования по повышению эффективности учебного процесса. Советская педагогика и школа. Х11, Тарту, 1979.
16. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии.М., 1972.

17. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970.
18. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Л., 1967.
19. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М., 1980.
20. Леонтьев А.А. Обучение умениям педагогического общения и проблемы подготовки преподавателей русского языка как иностранного. - В кн.: Теория и практика преподавания русского языка и литературы. Роль преподавателя в процессе обучения. Доклады советской делегации на 1У конгрессе МАПРЯЛ. М., 1979.
21. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979.
22. Метса А.А. Предпосылки формирования профессиональной ориентации и мотивационной активности студента-русиста. - В сб.: Проблемы формирования языковых навыков в процессе обучения русскому языку в эстонской школе. У11 Тарту, 1979.
23. Онищук В.А. Урок в современной школе. М., 1981.
24. Основы вузовской педагогики. Л., 1972.
25. Очерки психологии педагогического такта. Саратов, 1967, т. 7.
26. Охитина Л.П. Психолингвистические основы урока.М., 1977.
27. Паневина Л.К., Левина Т.К. Совершенствование организации урока как средство повышения мотивации в обучении иноязычной речи. - В кн.: Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности. Известия ВГПИ, т.208, Воронеж,1980.
28. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. М., 1983.
29. Психология педагогического общения. Сборник статей. Ростов-на-Дону, 1978.
30. Рассудова О.П. Роль преподавателя в организации устной коммуникации на краткосрочных курсах. - В кн.: Теория и практика русского языка и литературы.Роль преподавателя в процессе обучения. М., 1979.
31. Ромашина С.Я. Обучение студентов факультетов иностранных языков педвузов профессиональному речевому общению. - В сб.: ИЯВШ, вып. 15. М., 1980.
32. Рогова Г.В. О речи учителя на уроке. - В журнале ИЯШ, № 1, 1964.
33. Саломатов К.И. Особенности взаимосвязи лингвистики и методики в теории и практике обучения устной иноязычной речи. - В кн.: Теория и практика лингвистического описания разговорной речи.Горький,1982.
34. Спирин Л.Ф., Степановский М.А., Фрумкин М.Л. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач. Ярославль, 1974.
35. Философско-психологические проблемы развития образования. Под ред. В.В. Давыдова. М., 1981.
36. Формирование учебной деятельности школьников. Под редакцией В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. М., 1982.

ПОСОБИЕ ПО АУДИРОВАНИЮ - ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОГО КОМПЛЕКСА

К. Алликметс, А. Метса

Обучение аудированию подчинено задаче комплексного развития навыков и умений устной речи студентов неязыковых вузов. Вместе с тем оно не может терять своей самостоятельности, ибо необходимость осмысления информации, представленной такими средствами массовой коммуникации, как телевидение, радио, кино, периодика,становится в наше время все актуальнее.

Особенности аудирования были объектом внимания многих исследователей (Э.Я. Агоева, В.П. Следников,В.И. Ильина, Л.И. Апатова, М.Г. Каспарова, Н.В.Елухина,В.Д. Тункель и др.). Здесь отметим лишь те из них, которые прежде всего необходимо иметь в виду при организации обучения аудированию как виду речевой деятельности.

Во-первых, особенностью восприятия речи на слух является однократность и неповторимость рецепции, поэтому необходимо в сознании студентов сформировать ассоциативные связи "акустико-артикуляционные образы - смысл" как основы коммуникативной компетентности студентов (9).

Во-вторых, определенную трудность при аудировании составляют индивидуальные качества речи, к которым относятся: дикция,тембр, громкость и интенсивность звуков, высота основного тона, мелодика и ритмика звуковых сигналов, интонационный рисунок и т.п. На занятиях студенты привыкают к голосу своего преподавателя и при восприятии речи носителей языка часто испытывают затруднения. Слушая речь из разных источников информации, они приобретают умение понимать разные голоса.

В-третьих, непосредственный и непринужденный акт коммуникации характеризуется специфическим для каждого конкретного языка темпом речи. Уловить этот темп, приучить студентов слушать естественную, нормальную и образцовую речь - одна из задач пособия по звукозаписи.

И, наконец, нельзя не учитывать важной роли паралингвистических средств при восприятии на слух, в первую очередь, разговорного стиля речи. Ведь набор паралингвистических средств любого иностранного языка является "не произвольным, а систематизированным и внутренне приспособленным к характеру вербального высказывания" (5). При обучении студентов коммуникации эту особенность непременно нужно иметь в виду.

Основным учебным пособием по развитию навыков устной и письменной коммуникации студентов неязыковых вузов нашей республики является "Язык...Ситуации...Общение", составленное с учетом тех сфер общения, которые представляются общими для специалистов разных профилей:

социально-культурная, социально-бытовая, профессионально-трудовая и общественно-политическая. Согласно разработанной нами концепции (6), "Язык...Ситуации...Общение" дополняется пособиями, среди которых важное место отводится пособию по аудированию. Оно, на наш взгляд, должно способствовать:

- созданию условий для непосредственного речевого общения,
- активизации мыслительной активности студентов,
- усилению эмоционального воздействия на студентов,
- комплексному развитию всех видов речевой деятельности.

Дальнейшее совершенствование умений и навыков аудирования предполагает выработку определенных требований к разным аспектам этого вида речевой деятельности. Основное внимание следует уделять к развитию навыков, связанных с действием оперативной памяти.

- выделение информации из текста,
- умение понять основное и второстепенное,
- умение сравнить два текста на одну и ту же тему;

к развитию навыков, связанных с механизмом вероятностного прогнозирования:

- завершение ситуации,
- завершение текста;

к развитию навыков, связанных с действием механизма эквивалентных замен:

- передача содержания прослушанного другими словами,
- выработка реакции на ложные, нелогичные ситуации,
- составление плана прослушанного текста.

Оперативная память и вероятностное прогнозирование в процессе аудирования обеспечивают "синтез в одновременности", что является необходимым условием понимания речи. "При понимании произнесенного текста осуществляется переход от внешне выраженных полных слов к общему смыслу сообщения" (3). В связи с этим необходимо обучать студентов перефразированию услышанных высказываний, сокращению и сжатию полученной информации.

О сформированности навыка полноценного аудирования можно говорить в том случае, если студенты умеют:

а) запоминать смысловые блоки (до 5-7 единиц),
б) схватывать смысл сказанного однократно,
в) понимать общее содержание и смысл при наличии в тексте неизвестного языкового материала,
г) создавать направленность мысли по заглавию и экспозиции,
д) прогнозировать дальнейший ход событий,
е) проникать в подтекст и улавливать эмоциональные оттенки речи.

Определение места и видов аудирования в зависимости от коммуникативных потребностей обучающихся и целей того или иного занятия является методически целесообразным при установке использования изучаемого языка как средства общения.

Из многочисленных классификаций видов аудирования для наших целей наиболее приемлема классификация, предложенная М. Ежовой (4).

Первый вид - и з у ч а ю щ и й - предполагает максимальное извлечение информации из воспринимаемого на слух речевого материала. Второй вид - к о н с т р у к т и в н ы й - характеризуется выделением основной информации и умением последовательно установить основные события в аудиотексте. Третий вид - и з б и р а т е л ь н ы й - определяется целевой установкой на вычленение небольшого круга информации, интересующей слушателя. Эта классификация позволяет произвести четкий отбор аудиотекстов в определенной последовательности в зависимости от дидактических и методических целей, стоящих перед каждым занятием (1).

Для обучения изучающему виду аудирования следует подбирать текстовой материал, допускающий незначительный процент потери смысловой информации и предназначенный для последующего устного и письменного воспроизведения. Для студентов-нефилологов такими являются тексты научного и научно-попудярного стилей речи.

Для обучения конструктивному виду можно обратиться к текстам, допускающим частичную потерю смысловой информации. Это прежде всего тексты страноведческого и общественно-политического характера.

И, наконец, избирательному аудированию можно обучать на материале сообщений, воспринимаемых из средств массовой коммуникации. Этот материал может быть с высокой степенью информативной избыточности, допускающий значительный процент потери смысловой информации (4).

Распределение видов аудирования по занятиям циклов учебного пособия "Язык...Ситуации...Общение" можно представить следующим образом:

I занятие - конструктивный вид
II занятие - изучающий вид
III занятие - изучающий вид
IУ занятие - конструктивный вид
У занятие - избирательный вид

Более подробную связь всех составных компонентов, обеспечивающих процесс аудирования при цикличной организации обучения, можно проследить по следующей схеме:

На первом занятии источники информации используются для обеспечения фоновых знаний, которые нужны для того, чтобы студенты смогли почувствовать значимость или привлекательность обсуждаемой проблемы, смогли "достроить" невоспринятую часть сообщения, понять его общий смысл.

На втором занятии обучение изучающему виду аудирования связано с задачей закрепления приобретенных ранее умений и навыков и активизацией их на новом уровне.

На третьем занятии изучающий вид аудирования актуализируется на научных или научно-популярных текстах. Полученная информация предусматривается для последующего устного и письменного воспроизведения. Из других видов речевой деятельности аудирование здесь органичнее всего связано с говорением в его монологической и диалогической форме.

Схема № 1

№№ занятия	вид аудирования	сфера общения	характер текста	источник информации
1	конструктивный	соц.-бытовая	научно-попул.	магнитофон радио грампластинки
П	изучающий	учебно-бытовая	литер.-разговорный	магнитофон радио фильмы
Ш	изучающий	профес.-трудовая	научный	магнитофон фильмы
1У	конструктивный	общест.-политическая	газетно-публиц.	магнитофон радио
У	избирательный	соц.-культурная	литерат.-разговорн.	кино-, телефильмы, радио

Четвертое занятие цикла посвящено преимущественно обучению конструктивному виду аудирования. Именно на этом занятии начинает формироваться следующая ступень в интерпретации результатов аудирования: не только восприятие и осмысление получаемой информации в объективной форме, но и формирование собственного отношения к информационному материалу, его оценка,расширенный комментарий.

И на У - итоговом - занятии цикла широко вовлекаются в учебный процесс такие источники информации, как радио, кино, телевидение. Они позволяют обучать избирательному виду аудирования с большой степенью эффективности.

Немаловажная проблема, с которой мы сталкиваемся при обучении разным видам аудирования, - это выбор источников информации, которые влияют не только на характер самой информации, но и на выбор способов обучения.

Выбор источников информации обусловлен характером коммуникативных задач, опирающихся на уровни высказывания. (2).

Самый простой уровень высказывания регулируется нормами языка. Для обучения простому высказыванию необходимы тренировочные магнитофонные упражнения.Их можно использовать как для индивидуальной корректировки речи, так и для языковой подготовки всей группы к речевому общению.

Второй уровень высказывания - ситуативный, т.е.на этом уровне студенты должны следить за содержанием, определяя логическую последовательность простых высказываний. На этом этапе желательно давать опору для содер-

жания высказывания, вводя в учебный процесс диафильм.

Третий уровень - тематическое высказывание. На этом уровне оправдывают себя кинофильмы, радио- и телевизионные вставки.

В процессе обучения каждому уровню высказывания необходимо сочетать разные виды наглядности и использовать их в комплексе. Самым эффективным из них является фильм (кино- и телефильм), так как он отличается от других технических средств своей синтетичностью, т.е. возможностями одновременного сочетания в себе свойств всех прочих источников информации и наглядных пособий, самым сложным - радио.

Работа с ТСО, обеспечивающая более интенсивное, эффективное и интересное проведение занятий, предполагает наличие ряда условий как объективного, так и субъективного характера. К первым относится оснащенность аудиторий современной техникой, наличие соответствующих записей, ко вторым - определенный уровень мастерства преподавателя, его желание и готовность целенаправленно работать с техникой.

Характеристику материала звукозаписи по занятиям цикла можно представить следующей схемой:

схема № 2

занятие цикла	основные цели средств звукозаписи	качественная характеристика	количественная характеристика
1	а) Создание мотивационной установки перед началом цикла	Мнения, мысли, отзывы знаменитых людей о значимости проблемы	2-3 мин.
	б) введение фоновой информации по теме	Запись новой информации, не входящей в учебник	10-12 мин.
	в) активизация грамматического материала	Коммуникативные упр. с включением основного лексико-грамматич. материала	10-15 мин.
II	а) формирование навыков аудирования	Коммуникативно-адресованный аудиотекст (лекция, беседа, интервью, приветственная речь) перед аудиторией студентов	15-20 мин.
III	а) формирование навыков аудирования и говорения	Запись проблемных высказываний на тему для стимулирования речевого общения	3-5 мин.

1У	а) Формирование навыков аудирования и письма	Запись звукотекста для формирования навыков письма (домашняя работа)	2-5 мин.
	б) Формирование навыков речевого этикета	Запись диалогических единств, выражений речевого этикета для подготовки к ролевой игре	1-2 мин. на каждое диалогическое единство
У	Извлечение новой дополнительной информации из средст массовой коммуникации		7-10 мин.

Как вытекает из таблицы, материал звукозаписи может служить разным целям: развитию навыков аудирования, аудирования и говорения, аудирования и письма, а также формированию грамматических и интонационных навыков. Исходя из целей занятий, формируется установка на восприятие аудиотекста.

Цель	Установка
1. Развитие навыков	1. а) Прослушайте лекцию, задайте вопросы лектору с целью уточнения понимания содержания; б) прослушайте передачу, воспроизведите ее основное содержание.
П. Развитие навыков аудирования и говорения	П. а) Выскажите свое мнение о передаче... б) оцените способ изложения; в) проследите, как мотивированы излагаемые положения; г) найдите общее и отличительное в следующих высказываниях.
Ш. Развитие навыков аудирования и письма	Ш. а) Составьте план прослушанного сообщения; б) составьте проблемный конспект лекции; в) напишите в письме к другу о радиопередаче, телепередаче...

1У. Развитие навыков аудирования для формирования этикета речевого поведения	1У. а) На основе аудиотекста определите речевых партнеров; б) ответьте на вопросы с учетом речевого поведения говорящих; в) составьте аналогичные диалоги.

Использование технических средств обучения для более быстрого достижения поставленной педагогической задачи находится в прямой зависимости от ряда функций преподавателя. "В структуре деятельности преподавателя проявляются отличительные шкалы в проектировочной, организаторской, коммуникативной и гностической областях" (8). Вслед за Н. Персиановой, можно отметить главные из них:

1) умение преподавателя четко сформулировать цель занятий;

2) умение наметить средства воздействия на эмоциональное поведение и субсенсорные анализаторы обучаемых и рассчитать время и место использования технических средств в качестве информационного усилителя действий преподавателя;

3) умение различать индивидуально-типологические особенности студентов и определять оптимальный режим работы каждого с ТСО;

4) умение соотнести "профессиональные" интересы обучаемых с "учебными" в целях управления их гностической деятельностью для того, чтобы научить студентов использованию ТСО для самостоятельного овладения языком. (8).

Таким образом, пособие по аудированию,составленное с учетом факторов, влияющих на успешное протекание этого процесса, будет способствовать формированию у студентов целого ряда навыков и умений,которые можно условно назвать показателями качества устной речи, а именно: естественный темп речи, языковая правильность, фонетическая и интонационная правильность,степень полноты понимания устной речи на слух и др.Вместе с тем следует подчеркнуть, что коммуникативные цели обучения русскому языку в вузе предполагают формирование умения решать различные поведенческие проблемы, умения межличностного общения. А эти умения осуществляются в условиях непосредственных контактов преподавателя со студентами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алликметс К.П. О некоторых особенностях аудиотекстов. В сб.: "Õppeteksti ja õpilaste väljanduseoskuse probleeme", Таллин, 1979.
2. Зимняя И.А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности. ИЯШ, 1973, № 4.
3. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958.
4. Ежова М. Место и виды аудирования в структуре краткосрочного курса для специалистов-нефилологов. В сб.: Сборник научно-методических материалов к лекциям для слушателей ФПК", М., 1982.
5. Колшанский Г.В. Паралингвистические средства в языковой коммуникации. ВЯ, 1973, № 1.
6. Метса А.А. Что дает анализ сфер коммуникации? РЯЗР, 1980, № 6.
7. Миронова Н.Я. Теле- и кинофильм - как источник информации при обучении аудированию. В сб.: "Актуальные вопросы обучения основным видам речевой деятельности", часть Ш., М., 1975.
8. Персианова Н. О комплексном использовании ТСО в системе обучения русскому языку студентов-иностранцев. В сб.: "Тезисы докладов и сообщений V Международного конгресса преподавателей русского языка и литературы", Прага, 1982.
9: Руднева Л.А. Лингвометодические основы формирования активных навыков понимания и порождения речи на русском языке как иностранном. АКД, М., 1979.

ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРЦЕПТИВНЫХ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Н.К. Венедиктова

Психологической основой техники чтения является, как известно, восприятие. Оно представляет собой систему действий и операций по формированию и отождествлению образа речевых единиц. Объектом перцептивных действий и операций являются оперативные единицы восприятия, отбор которых определяется задачами деятельности и значимостью этих единиц в ее осуществлении. Следовательно, чтение с его специфическими чертами, присущими ему как виду речевой деятельности, имеет свои единицы восприятия, и это необходимо учитывать в обучении. Перцептивные операции и действия чтения отличаются тем, что восприятие при чтении проходит зрительным путем. Эта специфика чтения как вида речевой деятельности выдвигает на первое место задачу формирования зрительных образов речевых единиц.

Согласно теории чувственного познания речь является продуктом межанализаторных связей,в которых зрительные представления обусловлены представлениями слуховыми и рече-двигательными: "Прием слов идет цепочкой - зрительный ряд кодируется на звуковой, а звуковой на двигательный. Без последнего ряда прием вообще невозможен" /1/.

Зрительный, слуховой и двигательный /движение органов речи, глаза, руки/ компоненты ассоциативного ряда составляют различные сочетания в структуре устной речи, чтения и письма. Чтение по комплексу составляющих его структуру элементов "является переходной формой от устной речи к письму, сочетая в себе ряд признаков того и другого" /2/. В структуре речевого общения выстраивается ассоциативная цепь, обязательными звеньями в которой являются слуховое и рече-двигательное. В структуре чтения этот основной ряд дополняется зрительным звеном, которое связывает чтение с письмом. В структуре же письма единая ассоциативная цепь связи между слышимым, произносимым и видимым словом дополняется новым компонентом - двигательной реакцией руки.

Слуховой и рече-двигательный компоненты являются базовыми и связывают чтение с говорением и письмом. Общность чтения и говорения устанавливается в конечном звене чтения, то есть в рече-двигательной реакции; общность чтения и письма происходит в начальном звене чтения, то есть в реакции на зрительный сигнал.

Различия между чтением и письмом проявляется в конечном звене ассоциативной цепи, когда в структуру письма включается двигательный компонент - движение руки. Но в этом же звене обнаруживается и общность

между чтением и письмом, так как оба они сопровождаются внутренним проговариванием. Слуховой анализатор, направленный только на прием сигналов, осуществляет в чтении, говорении и письме контролирующую функцию. Речевая деятельность - это двустороннее взаимное общение, успех которого гарантируется эквивалентностью слуховых, двигательных и зрительных образов.

На начальном этапе обучения иноязычной речи формированию подлежат все компоненты ассоциативного ряда. То обстоятельство, что ассоциативный ряд в структуре чтения включает в себя компоненты, сближающие его с устными формами речи и письмом в разных звеньях,должно учитываться, с одной стороны, как благоприятное условие использования говорения и письма в целях формирования отдельных компонентов структуры чтения, а с другой, как естественная основа выработки умения переходить от одной формы речи к другой. Учет связи чтения с устными формами речи и письмом позволяет эффективнее реализовать принцип параллельного обучения всем видам речевой деятельности, способствует оптимизации учебного процесса.

Однако различия в составе ассоциативных рядов требуют применения различных методик обучения устной и письменной формам общения. Слуховые и рече-двигательные компоненты, являясь основой и условием формирования зрительного компонента сами по себе еще его не создают и заменить его не могут. Зрительный ряд как необходимый и равноправный компонент структуры чтения должен формироваться в целенаправленных учебных действиях на изучаемом языке.

Из положения о том, что чтение и письмо базируются на слухо-рече-двигательных навыках, и о чтении как переходной форме от устной формы речи к письму следует, что в процессе формирования перцептивных навыков чтения должна быть учтена связь чтения с устными формами речи и письмом. В соответствии с этим выделяются навыки, связывающие чтение с слушанием и говорением, и навыки, связывающие чтение с письмом.

С учетом сказанного начальное обучение чтению следует подразделять на два этапа, каждый из которых имеет свою задачу. Задача первого этапа - усвоение базовых для всех видов речевой деятельности слухо-рече-двигательных навыков; задача второго этапа формирование зрительных навыков, релевантных для письменных форм общения.

Формирование перцептивных навыков проходит ряд ступеней, которые отличаются по составу и активности участвующих в действиях анализаторов. Поскольку восприятие речи невозможно без участия слухового анализатора, выполняющего контролирующую функцию, обучение чтению начинается с формирования слухового и рече-двигательного компонентов и создания межанализаторных связей.Зрительный компонент выполняет вначале вспомогательную роль опоры при создании слуховых и рече-двигательных навыков, а затем приобретает все большее значение, пока не

становится объектом целенаправленного формирования.

На первом этапе выделяются ступени формирования следующих перцептивных навыков: 1/ слуховых, 2/ слухо-рече-двигательно - слуховых,3/ слухо - зрительно - рече-двигательно - слуховых, 4/ слухо - двигательно [1] - зрительно - слуховых, 5/ зрительно - рече-двигательно - слуховых.

На втором этапе возрастает активность зрительного анализатора. На этом этапе специфические навыки чтения формируются во взаимосвязи с навыками,необходимыми для письменных форм общения. Здесь выделяются ступени формирования следующих навыков: 1/ зрительно - двигательно - зрительных, 2/ слухо - двигательно - зрительных, 3/ зрительных.

Рассмотрим подробнее некоторые вопросы поэтапного формирования указанных навыков чтения. С этой целью проанализируем примеры типичных упражнений,рекомендуемых для работы на выделенных ступенях первого и второго этапа.

Как уже отмечалось, на первом этапе формируются связи, базовые и для устной, и для письменной форм общения. Основными объектами воздействия в обучении являются слух и артикуляция учащихся. Зрительный ряд подключается на третьей ступени и остается на всех последующих. Его активность увеличивается постепенно.

Упражнения первых двух ступеней по формированию слуховых и слухо - рече-двигательных навыков преследуют цель развить фонематический слух учащихся и создать связи между слуховыми и артикуляционными ощущениями. Характерным упражнением первой ступени является задание отреагировать нужным образом на поступающий звуковой сигнал. Учащиеся должны на слух без зрительной опоры различить компонент слога, слова или группы слов. Это может быть фонема /в слоге, слове/,количество слогов в слове, ударный слог в слове, количество слов - в синтагме /в предложении/, интонационная конструкция в синтагме /в предложении/. Контроль осуществляется через невербальную реакцию учащихся. Приведем примеры такого рода заданий.

Слушайте слоги. Напишите знак плюс, когда вы услышите звук.... Напишите знак минус, если вы его не услышите.

Слушайте два слова. Напишите цифру 1, когда услышите два одинаковых слова. Напишите цифру 2, когда услышите два разных слова.

Слушайте предложения. Определите, в каких случаях на письме надо поставить точку.

На ступени формирования слухо - рече-двигательно - слуховых навыков включается вербализация. Зрительная опора здесь еще отсутствует. Контроль осуществляется слухом преподавателя и учащегося. Для упражнений этой ступени характерны задания типа: "Слушайте и повторяй-

---

[1] Двигательными навыками мы называем здесь моторные навыки письма.

те слово /синтагму, предложение/". Недостаточная развитость фонематического слуха учащихся требует постоянного возвращения к упражнениям предыдущей ступени в целях развития у них слухового самоконтроля.

На ступени формирования слухо - зрительно - речедвигательно - слуховых навыков подключается зрительная опора, что уже открывает путь к чтению. Но самостоятельного чтения здесь еще нет, так как озвучивание графических комплексов обеспечивается правильным слуховым образцом. Упражнения с заданием типа "Смотрите, слушайте, повторяйте" направлены на установление соответствий между элементами акустического,рече-двигательного и зрительного ряда, а также на закрепление межанализаторных связей.

Эта же задача решается и на ступени формирования слухо-двигательно-зрительно-слуховых навыков. Однако здесь возрастает роль анализаторов, доминирующих в письменном общении, и образуется связь между слуховым,зрительным и двигательным анализаторами. Среди упражнений на этой ступени ведущее место занимают фонетические диктанты, закрепляющие связь между слуховыми и зрительными образами слова. К этой же ступени относятся задания разделить предложение /текст/ на синтагмы и разметить интонацию в соответствии со звучащим образцом.

Роль зрительного компонента еще более возрастает на следующей ступени формирования зрительно - рече-двигательно - слуховых навыков, где уже исключается звучащий образец. Зрительный сигнал занимает здесь исходное положение и сам вводит в ассоциативную цепь речедвигательное и слуховое звено. Основным видом упражнения на этой ступени обучения является громкое чтение. Материалом для чтения служат отдельные слова, сгруппированные, например,а/ по противопоставлению фонем: вас - ваш; б/ по типу акцентной структуры: сестра - сестры, страна - страны. Другой вид упражнений - отдельные предложения, объединенные а/ общностью интонационной конструкции: Антон читает газету? Газету. Антон читает газету? Читает; б/ типом включенных в предложение синтагм: После обеда я гуляю. Вечером я ходил в кино.

На этой же ступени обучения большое место отводится громкому чтению текстов. Громкое чтение здесь не самоцель, а средство овладения чтением и говорением. В громком чтении создаются навыки овладения планом выражения текста.

На этой ступени обучения чтению следует обращать особое внимание на усвоение учащимися синтагмы. Поскольку синтагма является оперативной единицей перекодирования речи /3/, в действиях по выделению синтагмы формируются связи между перцептивными и мыслительными процессами.

Структурные признаки синтагмы свойственны всем ярусам языка - грамматическому, лексическому,фонетическому. Понять механизм выделения синтагм и самостоятельно использовать его учащиеся могут лишь после того,как накопят определенные грамматические и фонетические знания, а также необходимый запас лексики.

Громкое чтение текста требует не только умения понять смысловые связи слов, образующие синтагмы,но и правильного артикуляционного, интонационного и ритмического произнесения синтагм. Одновременное членение текста на синтагмы и их произнесение весьма сложное умение, требующее специальной и длительной тренировки. Поэтому громкое чтение целесообразно предварять более или менее развернутым анализом текста, раздельно подготавливающим эти процессы, а результаты анализа фиксировать графически в виде фонетической разметки текста. Знаки разметки в этом случае служат опорой, облегчающей восстановление по зрительному сигналу слухо - рече-двигательных связей.

Упражнения на отработку громкого чтения бывают двух типов. Один тип - это тексты, в которых обозначены границы и интонационные признаки синтагм. Задача учащихся громко прочитать размеченный текст. Такие упражнения подготавливают учащихся к выполнению упражнений другого типа, в которых задание усложняется тем, что учащиеся самостоятельно должны проанализировать и разметить текст, а затем и прочитать его.

Чтобы самостоятельно проанализировать и разметить текст по синтагмам, учащиеся должны владеть суммой грамматических и лексических знаний. Однако, как показывает практика, одного этого еще недостаточно для реализации синтагматического членения текста в громком чтении. Учащимся нужны правила определения границ синтагм.

В чтении граница синтагмы обозначается паузой, а пауза воспринимается как интервал между звуковым рядом при условии слитного звучания составляющих его частей. Поэтому в правилах определения границ синтагм целесообразно выделять: а/ правила расстановки пауз, т.е. определяющие границы синтагм; и б/ правила, запрещающие паузы, т.е. обеспечивающие слитность чтения /4/.

Упражнения первого этапа довольно хорошо разработаны и представлены в учебных пособиях для подготовительных факультетов вузов СССР.

Обратимся теперь к упражнениям, характерным для второго этапа, на котором формируются специфические навыки чтения как письменной формы общения. В упражнениях этого этапа также закладывается и закрепляется связь между различными анализаторами, однако при доминирующей роли зрительного. Увеличение активности зрительного компонента является условием и основой для перевода внешней речи /громкого чтения/ во внешнюю речь про себя, которая выступает как переходное звено к внутренней речи.

Увеличение зрительной активности достигается двумя путями: сужением роли рече-двигательного компонента и расширением функций компонента зрительного

На ступени формирования зрительно - двигательно-зрительных навыков исключается проговаривание, т. е. снимается внешнее проявление рече-двигательного ком-

понента. На зрительный же компонент возлагается двойная функция: исходного сигнала и контрольного элемента. Исполнительная часть речевого действия осуществляется в письменной форме. Таким образом, в самих упражнениях реализуется связь чтения с письмом на основе письменной речи. Таковы упражнения типа "Прочитайте про себя слово /синтагму, предложение/, закройте, напишите. Сверьте написанное с прочитанным".

Контроль здесь осуществляется на зрительном уровне и, что очень важно, выступает в форме самоконтроля. Зрительное восприятие становится объектом целенаправленных самостоятельных действий учащихся, что положительно влияет на работу их памяти и способствует интериоризации чтения.

Возможность интериоризации расширяется с введением в упражнение дополнительного звена - рисунков как зрительного образа значения, переданного графически. Семантизация с помощью рисунков ослабляет роль перевода при восприятии новой лексики, что благоприятно сказывается на ее запоминании. С введением в упражнение рисунков появляется возможность отодвинуть третье, контрольное, звено во времени, а это позволяет ввести установку на долговременное запоминание графического образа слова.

Известно, что прочность запоминания зависит от установки на длительность запоминания. Оно улучшается при условии соответствующего субъективного отношения к материалу, который подлежит запоминанию. Существенную роль в воспитании субъективного отношения к материалу играет осознание его своеобразия как материала определенного типа и осознание необходимости запомнить его /5/. Осознание необходимости запомнить зрительный образ слов может быть воспитано в самом процессе обучения на упражнениях с отсроченным контролем. Переоценить значение сохранения в долговременной памяти образа слов для чтения трудно, так как на работе памяти базируются такие важные в чтении процессы как узнавание и прогнозирование.

Структура упражнений указанного типа позволяет учесть также динамику формирования навыка. По мере овладения операциями перед учащимися ставятся более сложные задачи. Усложнение проводится тремя путями:

Во-первых, изменяются условия выполнения упражнений путем ограничения времени. Время предъявления подлежащих восприятию единиц может увеличиваться или сокращаться по мере овладения учащимися навыком и с учетом трудности материала. Этот путь позволяет учесть и индивидуальные возможности учащихся.

Во-вторых, сложность упражнений регулируется путем изменения количества одновременно предъявляемого материала: количества слогов в слове, слов в синтагме и синтагм в предложении. Необходимо, однако, при этом учитывать объем оперативной памяти, равный, как известно, числу 7 $\pm$ 2.

В-третьих, усложнение предложений осуществляется путем различных изменений самого характера материала.

Так, можно изменять степень известности языкового материала. Так, можно изменять степень известности языкового материала. Сначала в упражнения включается только изученный материал, затем в них вводится материал не изученный, но аналогичный. Например, наряду с уже известными учащимся словами 'читатель', 'писатель', 'учитель' могут быть включены слова 'зритель', 'создатель', 'исследователь'. Такие упражнения концентрируют внимание учащихся на структуре слова, что способствует формированию у них навыка догадки о значении слова по формообразующим признакам.

В упражнения, составленные на одинаковых по структуре синтагм, наряду с изученной лексикой также может быть включена неизученная. Подобные упражнения формируют у учащихся зрительный образ синтагмы и развивают у них способность узнавать и прогнозировать ее структуру.

Продуманный подбор материала и его организация позволяют учесть влияние родного языка учащихся на обучение чтению и предупредить некоторые ошибки. Упражнения этого типа открывают широкие возможности индивидуализации обучения.

Эффективным упражнением по формированию навыка зрительного восприятия текста является его переписывание. В настоящее время переписывание текста следует отнести к едва ли не совершенно забытому типу упражнений. Встречающиеся изредка в учебных пособиях задания переписать текст скорее всего могут быть отнесены к упражнениям в технике письма. Между тем, используя переписывание текста, можно решать более сложные задачи формирования у учащихся межанализаторных связей в письменной форме общения.

В процессе перекодирования речи перевод вербальных единиц в смысловые и затем развертывание этих единиц обратно в вербальные проходит в пределах синтагмы. Длина межпаузальных отрезков определяется объемом речевой оперативной памяти. В настоящее время экспериментально доказано, что при переписывании текста на родном языке текст "членится на отрезки, границы которых коррелируют с границами синтагм" /6/. С учетом этих данных можно превратить переписывание текста в эффективное средство тренировки оперативной памяти учащихся и, что очень важно, в средство овладения планом выражения текста в действиях по его осмыслению. Но для этого, прежде чем использовать в обучении переписывание текста, учащихся необходимо познакомить со структурой различных синтагм и потренировать в упражнениях указанного выше типа "Прочитайте синтагму, закройте ее, напишите". Тогда задание "Перепишите текст синтагмами" будет подготовлено предшествующей работой, понятно учащимся и доступно для выполнения. В этом случае переписывание становится упражнением, направленным на формирование навыков в письменной форме общения.

Ценность упражнений, формирующих зрительно - двигательно-зрительные связи, способствующих развитию опе-

ративной и долговременной памяти и закладывающих основы механизма прогнозирования в сфере изучаемого языка, не подлежит сомнению. Однако такие упражнения, к сожалению, не представлены в существующих учебных пособиях и в практике преподавания почти не применяются,что объясняется отсутствием соответствующих разработок и рекомендаций на материале русского языка. Игнорирование этих упражнений в преподавании русского языка нерусским учащимся приводит к тому, что у многих из них длительное время отсутствует прочный зрительный образ речевых единиц.

Другим отрицательным результатом пропуска в обучении чтению ступени целенаправленного формирования зрительного образа речевых единиц в сознании учащихся является неподготовленность следующей ступени второго этапа, на которой формируются слухо-двигательно-зрительные навыки. Типичными упражнениями этой ступени являются диктанты /не фонетические/. В диктантах зрительный образ воссоздается по слуховому сигналу. Использование диктантов для закрепления у учащихся связей между слуховым, двигательным и зрительным звеном приносит успех лишь в том случае, если каждое из этих звеньев уже сформировано в отдельности. Недостатки работы по формированию зрительного образа на предшествующей ступени неминуемо сказываются при написании диктантов без дополнительной зрительной опоры. Больше того, преждевременное написание диктантов ведет к закреплению в памяти учащихся неправильных, ошибочных зрительных образов.

Задачей последней ступени второго этапа является развитие зрительных навыков на материале текстов в действиях по осмыслению содержания. Задания,ориентированные на восприятие содержания, составляют основу для неосознаваемого закрепления в памяти зрительного образа речевых единиц. Упражнения этой ступени представляют собой разнообразные вопросы к тексту и задания по нахождению и вычленению содержательной информации со зрительной опорой на текст. К этой же ступени относятся упражнения тестового характера с заданием определить, какое из трех-четырех данных предложений соответствует содержанию текста.

Мы рассмотрели специфику обучения нерусских учащихся навыкам чтения на русском языке с учетом лишь одного его психологического признака - роли зрительного анализатора. Из сказанного видно, что в настоящее время наиболее разработана та часть методики обучения навыкам чтения, которая является общей для устной и письменной форм общения, и почти не разработана теория и практика обучения специфическим навыкам чтения. В процессе обучения выпадает наиболее важная ступень формирования перцептивных действий чтения - их интериоризация.

Предложенное разделение начального обучения чтению на этапы отражает динамику формирования зрительного образа единиц восприятия: слуховой - рече-двигательный - зрительный - двигательный, а также выявляет моменты связи чтения с устными формами речи и письмом.

Это, однако, не следует понимать как обоснование необходимости устного вводного курса, предшествующего обучению чтению. Обучение иноязычной речи - это динамический многоплановый процесс, в котором постоянно расширяется круг языковых единиц и обновляются задачи. Восприятие и порождение речи в этом процессе находятся в теснейшей взаимосвязи. Учащиеся, усваивая новый языковый материал, постоянно включаются в различные виды общения, что требует участия различных анализаторов в разных комбинациях и с разной степенью активности. Выделенные этапы и ступени показывают место перцептивных навыков чтения в ряду навыков других видов речевой деятельности и последовательность, в которой необходимо их формировать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жинкин Н.И. Механизмы речи. - М.: Акад. педагогич. наук, 1958, с. 326.
2. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. - М.: Акад. педагогич. наук РСФСР, 1960, с. 407.
3. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. - М.: Наука, 1969, с. 257.
4. Венедиктова Н.К. Некоторые методические приемы обучения членению текста при чтении. - Русский язык в эстонской школе, 1983, № 2.
5. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. - М.: Просвещение, 1966, с. 67.
6. Берман И.М., Панова Л.С., Федосов С.Н. Экспериментальное исследование распределения моторных пауз при переписывании текста. - Вопросы психологии, 1973, № 5, с. 111.

ОТБОР И ПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛЕКСИКИ В УЧЕБНИКЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Х. Хейтер

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

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

Целями обучения определяется и отбор и презентация лексического материала в учебных пособиях для студентов.

Основной упор при обучении подъязыку специальности должен делаться на отборе текстового материала. Существенным остается вопрос - на каких текстах обучать нерусских студентов подъязыку их специальности. Мы разделяем мнение тех исследователей, которые считают нужным включить в учебные пособия по одной или другой специальности прежде всего общенаучные и специальные тексты. Как показывает наш опыт, обучение студентов -нефилологов целесообразнее проводить на общенаучных и научно-популярных текстах, обеспечивающих лексический материал для развития навыков и умений по необходимым для данной специальности видам речевой деятельности. Узкоспециальный текст на 1-П курсах в учебных целях использовать нерационально, так как на первом - втором году обучения студенты не проходят узкоспециальные дисциплины, еще не знакомы с проблемами более узкой специализации. Поэтому преимущество при отборе текстов студенты сами отдают текстам общенаучного и научно-популярного характера по данному профилю (ветеринарии, агрономии). Они менее сложны по содержанию, менее насыщены узкоспециальными и интернациональными терминами, с которыми они познакомятся лишь на старших курсах под руководством специалистов по данной или другой отрасли науки. Таким образом, общенаучная и научно-популярная литература является наиболее доступной по своему содержанию и лексическому составу для студентов 1-П курсов

и может служить тем полезным материалом, на котором можно развивать навыки и умения чтения научной литературы, а также говорения и письма, необходимые в профессионально-трудовой сфере общения будущих специалистов.

Кроме того, мы разделяем мнение тех авторов, по мнению которых в основе отбора текстов должны лежать принципы коммуникативности и тематичности. Они должны объединяться общим содержанием, характеризоваться смысловой членимостью, повторяемостью лексики. Тексты должны быть актуальными, информативными и доступными в языковом отношении.

Однако правильный подбор текстов - это одна из предпосылок успешной работы в процессе овладевания подъязыком специальности. Прежде всего студенты встречаются с трудностями лексического характера. Для преодоления этих трудностей необходима продуманная система презентации лексико-семантических особенностей подъязыка специальности.

В учебных целях слова могут быть систематизированы по разным параметрам в зависимости от того, какие характеристики слова - лингвистические или экстралингвистические - будут учитываться в тот или иной момент учебного процесса.

Группировка слов по какому-либо признаку является одним из средств внутренней языковой наглядности. Слова могут быть сгруппированы по формальным признакам, по значению (тематические группировки), на основе системных связей - словообразовательных, синонимических, лексико-семантических и др.

В настоящее время наибольшее распространение в учебных пособиях завоевал тематико-ситуативный принцип отбора и организации лексического материала. Объединение слов в тематически связанные группы облегчает семантизацию слов, способствует лучшему запоминанию в силу особенностей формулирования ассоциативных лексических связей и обеспечивает потребности коммуникации в пределах тех тем, которые выделены в учебном пособии для изучения и усвоения в учебном процессе. Каждая тема, изучаемая в течение нескольких занятий или цикла занятий, включает в себя ряд текстов (подтем), лексическое содержание которых представляет собой тематическую группу.

В тематической группе содержится как подлежащий активизации в речи материал, так и материал, не предназначенный для активного употребления, однако без знания которого невозможно понимание данного текста по одной или другой специальности. В первую очередь вводится и активизируется лексика, необходимая для реализации коммуникативной задачи, поставленной перед каждым циклом занятий. Активизации подлежат также общенаучные и специальные слова-термины, содержащиеся в учебных текстах. Особого внимания требуют общелитературные слова, приобретающие в определенном подъязыке специальности терминологическое значение. Часто это

многозначные слова, употребляющиеся в специальном тексте в одном из значений. В русской ветеринарной лексике, например, число общеупотребительных слов со значением специального термина весьма значительно: запуск коровы, рубец, сносить, откладывать яйца, содержание животного, поддерживать лактацию, бобовое сено и т.д.

Принцип тематической организации лексики в сочетании с последовательным усложнением изучаемого материала позволяет упорядочить весь учебный материал в учебном пособии, способствуя овладеванию русской лексикой и практическому употреблению ее в речи. (1, 40)

Однако, надо отметить, что не всегда тематический принцип является наиболее эффективным способом передачи лексики. Его существенный недостаток в том, что в таких группировках могут отсутствовать системные связи. В результате этого могут появляться неточные соответствия с родным языком учащихся, а следствием этого - интерференционные ошибки. В связи с этим можно согласиться с авторами, предлагающими сгруппировать лексику, где это возможно, в лексико-семантические группы, позволяющие отразить характер системных отношений слов внутри данной группы. (4, 82). Сопоставление условий употребления слов, близких по значению, дает возможность вскрыть характеристики слов и их семантические связи (4, 82). Общая семантика таких групп слов конкретизируется и уточняется через раскрытие каждого конкретного слова данной группы и его сочетаемости. Часто раскрытие значения слова через сопоставление его со словами данной семантической группы оказывается самым экономным. Например, сопоставление глаголов преподавать - учить - обучать или обучение - учение - учеба или пользоваться - использовать - применять - употреблять или продовольственный - питательный - пищевой или мокрый - влажный - сырой или же приставочные глаголы помнить - запомнить - вспомнить - припоминать - напомнить - упоминать или прорастание - произрастание, производить - изготовлять и т.д. позволяет уточнить каждое слово одной семантической группы благодаря раскрытию общей семантики всей группы в целом, а также правильно организовать работу над активным усвоением каждой единицы группы. Сопоставление лексических единиц, объединенных одной семантической группой, дает возможность определить потенциально возможные ошибки в рамках системы изучаемого языка. Слова (глаголы, существительные, прилагательные) одной семантической группы требует тщательной семантизации и с точки зрения родного языка учащихся. Иначе могут появиться ошибки, объяснимые интерференцией родного языка. Для иллюстрации можно привести некоторые примеры ошибок указанного характера в речи студентов-агрономов: продовольственные вещества (вм. питательные), пищевая культура (вм. продовольственная), мокрая почва (вм. влажная); растительные условия (вм. условия произрастания); сильно терпеть от выпревания (вм. страдать); уче-

ние (вм. учеба) в вузе - это работа; по ботанике надо вспомнить (вм. запомнить) много латинских названий; соломy употребляют (вм. используют) на подстилку; употреблять (вм. применять) разные методы. В приведенных примерах под влиянием родного языка происходит нарушение не только семантических отношений, а также синтагматических связей сходных лексических единиц.

Как показывает практика, любые семантически близкие единицы языка вызывают затруднения в процессе овладения неродным языком (5, 214) и это обстоятельство следует учитывать даже на продвинутом этапе обучения русскому языку как неродному.

При подаче лексического материала особое внимание следует уделять синонимам, составляющим группы на основе сближения по значению. На продвинутом этапе работа над синонимами требует охвата всего синонимического ряда слов, семантически связанных друг с другом, так как сопоставление отдельных единиц ряда дает возможность правильно комментировать употребление данного слова. Слова синонимического ряда следует подавать в сочетаниях с другими словами, сопоставить с соотносительными единицами в родном языке учащихся, чтобы предупредить возможные ошибки лексико-семантического характера. Часто причиной таких ошибок является несоответствие между значениями слов изучаемого и родного языков, неодинаковый состав синонимического ряда и разница в семантике его членов. Студенты-эстонцы затрудняются в выборе близких по значению русских слов и ошибочно употребляют их в свой речи: тяжелый экзамен, предмет, зачет; трудное положение животного; крепкая земля; твердо связано; крепко расти; выбор животных (вм. отбор); твердо (вм. сильно) страдать и т.д.

Наряду с группами слов, у которых сохраняется единый семантический стержень (лексико-семантические группы, синонимы, антонимы), в языке встречаются группы многозначных слов, представляющие определенные трудности для нерусских учащихся. Многозначность связана с тем, что в слове может быть по крайней мере два значения: конкретное и абстрактное, прямое и переносное. (4, 86). Пути работы над разными группами многозначных слов должны быть различными. Следует учитывать, что, например, значение русских слов часто 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. В таких случаях многозначное эстонское слово используется как доминанта нескольких или целого ряда русских слов, отличающихся оттенками значений. Например, положение скота (вм. состояние), страдает мороз (вм. переносит), дополнение породы (вм. совершенствование) и др.

При выборе одного из нескольких русских слов предпочтение отдается словам с более общим значением, иногда более нейтральным, стилистически не окрашенным, которые более близки к эстонскому эквиваленту.

Подобные расхождения в употреблении многозначных слов в изучаемом и родном языках необходимо учесть при

подаче соответствующего языкового материала в учебном пособии, а для предупреждения ошибок лексико-семантического характера требуются сложные внутриязыковые и межъязыковые сопоставления,учет родного языка учащихся.

Как показывают приведенные примеры, немало трудностей для эстонцев в овладении русской лексикой представляет усвоение лексико-грамматической сочетаемости слов. Поэтому для понимания слова и для правильного употребления его в речи очень важно обращать внимание на сочетаемость лексических единиц. Часто лексическая сочетаемость тесно связана с семантикой компонентов словосочетания. Например, в русском языке говорят: варить кофе, но кипятить молоко, воду. Особое место занимают несвободные словосочетания: произвести впечатление, обмен опытом и др.

Кроме того, нормы сочетаемости слов в одном языке очень часто расходятся с нормами в другом языке. Поэтому в лексических и лексико-грамматических словосочетаниях могут встретиться такие моменты, которые не видны и не понятны учащимся. В результате этого эстонские студенты затрудняются в употреблении слов в словосочетаниях и допускают немало ошибок, перенося в русскую речь лексико-грамматические или лексические связи слов родного языка.

Интерференция в лексической сочетаемости состоит в том, что смысловой объем и сочетаемость слов в эстонском и русском языках обычно не совпадают,и порождение слов и словосочетаний производится по эстонским моделям. А такое перенесение типовой сочетаемости родного языка на русский приводит к нарушению нормы в русской речи учащихся.

Следует отметить, что причиной нарушения норм в словоупотреблении и сочетаемости слов в русской речи эстонских учащихся все же является и недостаточное знание семантики слов и тех связей, с которыми они должны выступать в словосочетаниях. Поэтому при введении новой лексики необходимо больше внимания уделять разъяснению новых слов, их значений, подавать не изолированную лексическую единицу, а естественные и типичные для этого слова, словосочетания.

Наконец, все лексические единицы, в особенности те, которые могут давать ошибки, должны быть введены в устные тренировочные и коммуникативные упражнения, чтобы они запомнились, закрепились и употреблялись в активной речевой деятельности учащихся.

Что касается межъязыковых сопоставлений,то целью такого сопоставления должно стать выявление совпадений и расхождений, являющихся источником интерференционных ошибок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колесникова А.Ф. Проблемы обучения русской лексике. М., 1977.
2. Митрофанова О.Д. Возможен ли единый учебник русского языка для специалистов-нефилологов? - Преподавание русского языка студентам и специалистам нефилологического профиля. М., 1978.
3. Половникова В.И. Отбор и организация лексического материала на продвинутом этапе обучения. - Интенсификация учебного процесса в практике преподавания русского языка и других предметов иностранным учащимся. Вып. 3, М., 1976.
4. Рожкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. М.,1977.
5. Чемоданова Е.Д. Лингвометодические вопросы обучения русской лексике на продвинутом этапе. - Русский язык как иностранный: актуальные вопросы описания и методика преподавания. М., 1982.

АНАЛИЗ ЛЕКСИЧЕСКИХ ОШИБОК ЭСТОНСКИХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Г. Еременчук

При обучении русскому языку нерусских следует учитывать ряд особенностей, связанных с презентацией лексического материала. Словарный состав языка практически не ограничен, поэтому возникает необходимость лексической минимизации в учебных целях. Обучение языку не может быть достаточно эффективным, если не будут решены вопросы: чему учить на каждом определенном этапе обучения, каким должен быть лексический минимум в вузе, каким будет активный словарь студентов при окончании практического курса русского языка. Говорить о четко ограниченном лексическом минимуме в национальном вузе трудно в силу ряда причин. Во-первых,при обучении русскому языку учитывается будущая специальность студентов, а значит, что по каждой специальности должен быть создан свой лексический минимум. Во-вторых,уровень подготовки, индивидуальные возможности студентов различны. В-третьих, условия обучения, методы работы разных преподавателей не могут быть строго регламентированы. Поэтому обучение русской лексике должно быть прежде всего системным, то есть ограниченным и управляемым.

Естественно, что невозможно предугадать все трудности, с которыми столкнутся обучающиеся при работе над лексикой. Очень важным разделом в преподавании языка является разбор и объяснение лексических ошибок,допускаемых студентами при продуктивных видах речевой деятельности. Такой вид работы может стать одним из аспектов в процессе активизации и закрепления лексических единиц в речи учащихся, а,значит,он должен быть целенаправленным и организованным.

При анализе лексических ошибок эстонских студентов-медиков нами выделены следующие основные группы: 1/ незнание дифференцирующих признаков значений; 2/ незнание словообразовательного элемента; 3/ явления,возникшие под влиянием интерференции; 4/ незнание сочетательных свойств русских слов; 5/ неразличение значения существительных единственного и множественного числа; 6/ незнание значения лексической единицы. Остановимся подробнее на каждой выделенной группе ошибок.

Первую группу /и, пожалуй, самую многочисленную/ составили ошибки, возникшие под влиянием ложных лексических ассоциаций на основе понятийной, смысловой близости русских слов. В эту группу вошли как слова-синонимы, так и те слова, которые не являются синонимами, но смешиваются учащимися из-за близости в их значении.

Группа синонимов в основном представлена идеографическими синонимами, т.е. синонимами различающимися оттенками значений. Различия семантических оттенков идеографических синонимов иногда с трудом объясняются носителями языка, поэтому закономерно большое число ошибок в употреблении именно этих слов /например, использовать - употреблять /Человеку, у которого болят почки, нельзя использовать соль, а у которого диабет, не может использовать сладкого/; болезнь - заболевание /К неврозам могут привести и другие болезни нервной системы/; постель - койка - кровать /Родственница стояла у койки больного. В больнице нет свободных кроватных мест/; неожиданный - внезапный /неожиданный характер боли/; много - множество /В семье было множество детей/; древний - старый - старинный и т.д./

Очень часто, когда учащиеся сталкиваются с незнакомым словом, мы объясняем его значение посредством синонима, обеспечивая таким образом понимание текста, в котором данное слово встретилось. Это очень удобный и экономный способ толкования значения слова, но такой способ является неполным. "Эти комментарии не ставят других целей, кроме цели понимания слова в данном контексте, но для активизации его в речи учащемуся мало знать, что слова-синонимы обозначают одно понятие. Он должен знать их различительные признаки." /1, 101/.

Для того, чтобы точнее раскрыть значение слова, обратить внимание учащихся на семантические оттенки значения, продемонстрировать богатство сочетаемости этого слова с другими словами, необходимо рассматривать это слово в "оппозиции". В лексике такой элементарной "оппозицией" является парадигма, объединяющая лексические единицы по принципу тождества - различия. Парадигма представляет собой микросистему. С опорой на парадигму раскрываются как общие признаки, которые имеют члены этой микросистемы, так и дифференцирующие, отделяющие одну лексическую единицу от другой. Такая системная методика рассмотрения лексики получила название компонентного анализа. Данная методика не преследует цели разложить каждое значение на все составляющие его компоненты. Анализ направлен на вычисление инвариантных и различительных компонентов /2, 72-73/. Следует отметить, что именно дифференциация значений столь необходима изучающим язык, потому что они не обладают языковым опытом носителей языка.

Вторую группу составили такие ошибки, которые вызваны незнанием значения словообразовательного элемента. Для иллюстрации подобных ошибок можно привести следующие примеры: периферная и парасимпатная нервная система вместо периферическая и парасимпатическая нервная система; недостаточность вместо недостаток /недостаточность витаминов в организме/; постоятельность вмес-

то постоянство; п о т р е б о в а н и е вместо требование /эти потребования были очень странными/; д и е т н ы й вместо диетический /Больному назначили диетный стол № 15/; з а г л я ж е н и е вместо наблюдение /все нужно делать с загляжением врача/; н а у ч н и к и вместо ученые /Уже полтора столетия научники исследовали сердце/; д л и н н ы е б о л и вместо длительные боли /длинные боли в эригастральной области/; п р о д о л ж а ю щ а я боль вместо продолжительная и т.д.

Обычно при толковании того или иного слова особое внимание уделяется значению корня. Значения же аффиксов остаются чаще всего нераскрытыми. А между тем,суффиксы и префиксы - это значимые части слова. Они могут быть многозначными, среди них есть омонимы, синонимы, антонимы. Значения суффиксов по сравнению со значением корней более обобщены, абстрактны, менее ясны и наглядны /3, 34-35/. Поэтому презентация их в аудитории доставляет немало трудностей, занимает достаточное количество времени, а также требует разработки специальных упражнений.

Следует отметить, что несмотря на то, что в медицинской терминологии имеется целый ряд дублетных терминов /латинских и русских по происхождению; например, стенокардия - грудная жаба, диабет - сахарная болезнь, иррадиировать - распространяться, пальпировать - ощупывать, метеоризм - вздутие, пучение живота и т. п./, тем не менее "... даже в языке медицинских специальностей, характеризующемся наибольшей живучестью слов и аффиксов иноязычного происхождения, обнаруживается определенное тяготение к исконно русским названиям: желудочек - желудочковый; рубец - рубцевание /вместо цикатрикс/ и др." /4, 72/. Таким образом, необходимо указывать на семантические различия, вносимые разными словообразовательными моделями.

Работа над словообразованием является важным аспектом в процессе презентации научной лексики.Учет словообразовательных моделей и закономерностей строения слов способствует также запоминанию большого количества слов и правильному их словоупотреблению.

Третья группа ошибок обусловлена влиянием интерференции /постоянное употребление слов к в а л и т е т и к в а н т и т е т вместо русских качество и количество; э к с и с т и р о в а т ь вместо бывать /У меня насморк давно не эксистирует/; д е р ж а т ь д и е т у вместо соблюдать диету /Человек должен держать диету/ и т.д./ Причиной подобных ошибок является несовпадение языковых систем изучаемого языка и родного.Важно отметить, что ошибки, возникшие под влиянием интерференции на фонологическом, морфологическом и синтаксическом уровнях, обычно не мешают правильно интерпретировать услышанное, в то время как лексические ошибки приводят нередко к непониманию или даже к недоразумениям.

Интерференция на лексическом уровне часто вызвана

различиями в плане содержания, а также различной стилистической окраской лексических единиц. Следует согласиться с С.П. Новиковым, который считает,что интерференция нередко формируется под влиянием существующих способов презентации учебного материала, потому что,если не учитывать содержательных компонентов в смысловой структуре изучаемого слова, то обучающийся допустит ошибку, поскольку, встречаясь с переводом незнакомого слова, он переносит на него семантический диапазон соответствующего слова родного языка. Дифференциальные же признаки слова остаются, как правило, за пределами учебника или вводятся бессистемно. Такая семантизация,уподобляющая один язык другому, ведет к усилению лексической межъязыковой интерференции, поэтому при обучении русскому языку необходимо студентам демонстрировать те взаимоотношения слов, которые существуют между языками. /5, 183/.

Четвертая группа ошибок касается сочетаемости слов. Например: употреблять /что?/ алкоголь, а не /чего?/алкоголя; злоупотреблять /чем?/ алкоголем, курением; жаловаться /на что?/ на болезнь, на боль; пользоваться /чем?, а не с чем?/ этим лекарством; /пользоваться с этим лекарством, с этим методом/; заниматься /чем?, а не с чем?/ анатомией, физиологией; хорошо действовать на нервы /Природа города Пярну хорошо действует на нервы отдыхающим/ и т.д. Каждый язык имеет строго определенную лексическую сочетаемость. Отказ на занятиях от специальных форм работы по лексической сочетаемости неизбежно приводит к интерференции. студенты пытаются оперировать системой сочетаемости иного слова с позиции родного языка, т.е. эстонского. Таким образом,проблема лексической сочетаемости тесно переплетается с проблемой интерференции. Многие ошибки лексической сочетаемости затрагивают специальную лексику, т.к.лексика этого раздела является для студентов новой, незнакомой. "Трудности, связанные с проблемой сочетаемости, валентности слов, можно преодолеть прежде всего путем создания списков словосочетаний, в том числе терминологических, а также перечней опорных слов к той или иной теме" /6, 87/.

Следующая группа ошибок свидетельствует о неразличении значения существительных единственного и множественного числа. Например: к а д р - к а д р ы /В больнице должен быть только квалифицированный кадр/; с х в а т к а - с х в а т к и /У женщины началась схватка/; с о л ь - с о л и /Пища должна быть богата разными вещами, а не только солью/; э л е м е н т - э л е м е н т ы; г р я з ь - г р я з и; в о д а - в о д ы и т.д.

Последняя группа объединяет ошибки, возникшие из-за незнания значения лексической единицы. Такие ошибки можно было бы назвать "авторскими неологизмами".Например: пищевод - "вредно кушать жирные пищеводы"; нужда - "диета - выбор блюд по нужде"; диетолог - "сегодня есть диетологи - специальные столовые"; желудочек - "если у

человека больной желудочек, то ему нельзя есть жирное"; вещь - "Пища должна быть богата разными вещами, а не только солью".

Изучение типичных ошибок студентов, установление причин, влияющих на их появление, во многом поможет авторам учебников и учебных пособий при составлении и написании комментариев и методических разработок по презентации лексического материала. Работа над анализом лексических ошибок способствует отработке активного словаря обучающихся, помогает расширению возможностей его словоупотребления, сосредоточению внимания учащихся на различных лексических сопоставлениях /различение близких по смыслу слов; выбор синонима, антонима; знание словообразовательных моделей и т.д./, а также позволяет сделать учебно-методические выводы, т. к. эти ошибки свидетельствуют о пробелах, допущенных в предшествующем обучении студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пабауская Т.И. Лексические синонимы русского языка как предмет изучения в иностранной аудитории.- В сб.: Вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного. М.,МГУ, 1979.
2. Якубовская М.Д. Компонентный анализ как методический фактор. - В кн.: Русский язык для студентов-иностранцев. Сб.метод.статей № 19,М., "Русский язык", 1980.
3. Брагина А.А. Лексические ошибки на грамматическом и фонетическом уровнях. - Русский язык для студентов-иностранцев. Сб.метод.статей № 15,М., "Русский язык", 1975.
4. Димитрова Л. О словообразовании при обучении русскому языку студентов медицинских специальностей. - РЯЗР, 1979, № 3.
5. Новиков С.П. Перенос речевых навыков и обучение русской лексике иностранцев. - В кн.: Проблемы учебной лексикографии и обучение лексике,М., "Русский язык", 1978.
6. Матвеев Б.И. К вопросу о системном обучении лексики. - В кн.: Русский язык для студентов-иностранцев. Сб.метод.статей № 19, М., "Русский язык", 1980.
7. Половникова В.И. Лексический аспект в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом этапе. - М., "Русский язык", 1982.
8. Листрова Ю.Т. Ложные лексические ассоциации и их преодоление в немецкой аудитории. - В кн.: Проблемы учебной лексикографии и обучения лексике, М., "Русский язык", 1978.

9. Кондратенко И.А. Презентация атрибутивных словосочетаний в иностранной аудитории. - В кн.: Проблемы учебной лексикографии и обучение лексике, М., "Русский язык", 1978.
10. Катрин Арле. О некоторых результатах ошибок франкофонов в русском языке. - РЯЗР, 1976, № 2.
11. Ходера Р., Зимова Я., Розковцева Л. Интерференция при обучении русскому языку, 1974, № 2.
12. Методика. - Под ред. А.А. Леонтьева, Т.А. Королевой, М., "Русский язык", 1982.

ВАРИАТИВНОСТЬ ПРОВЕДЕНИЯ ИТОГОВОГО УРОКА СО СТУДЕНТАМИ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА /из опыта/

Х. Виссак

В последнее время все актуальнее становятся проблемы организации и проведения ролевых игр на занятиях по русскому языку. Это связано с тем, что основной целью при обучении русскому языку в вузе является обучение общению, а ролевая игра именно и является имитацией реальной практической деятельности. Кроме того,игровая деятельность, как отмечает А.Г. Китайгородская /2/, всегда мотивированное общение. В ролевой игре у учащихся создается мотив, желание исполнить взятую на себя роль /1/. В соответствии с мотивом деятельности формируется цель: познать систему действий /их порядок,состав/, необходимую для успешного исполнения роли /1/.

Каждый цикл занятий по русскому языку в вузе заканчивается итоговым уроком, успешное проведение которого зависит от работы по подготовке к данному уроку на занятиях, предшествующих ему, от умения преподавателя организовать итоговый урок.

В настоящее время в методике преподавания языков разработана теория организации и проведения различных видов итоговых уроков в вузе /ролевая игра, конференция, научная дискуссия и некоторые другие/, но,как правило, отсутствуют конкретные примеры, в которых реализуются теоретические положения.

В качестве типичной ролевой игры для студентов-юристов, как представляется, можно считать "Судебное заседание", подготовка к которому ведется в течение всего цикла занятий /работа над языковым материалом, выражениями речевого этикета, чтение специальных текстов, обсуждение казусов и др./. Непосредственно проведению игры должна предшествовать экскурсия в зал суда,во время которой студенты знакомятся с работой судьи, народных заседателей, секретаря, определяют функции государственного обвинителя, функции защитника /адвоката/, функции народных заседателей, а также получают представление о порядке проведения судебного заседания. На занятии по русскому языку проводится обсуждение прослушанного судебного заседания по следующему плану:

1) участники процесса, их функции;
2) рассматриваемое дело;
3) ход судебного заседания;
4) вынесенный приговор;
5) пожелания, впечатления;
6) подведение итогов обсуждения.

Далее преподаватель знакомит студентов с предварительными данными предстоящего судебного разбирательства, определяются и назначаются участники процесса, рассматривается и комментируется ход судебного разбирательства. Ниже приводится пример ролевой игры "Судебное заседание":

Предварительные данные

Кассир Иванова А.К. работала в центральной сберегательной кассе города Н. Злоупотребляя своим должностным положением, она похитила из сберкассы за период с 1 февраля 1980 г. до 15 мая 1981 г. наличными 3 тыс. рублей.

Механизм хищения был следующим:

Гражданка М., 86 лет, хранила в сберкассе города Н. 3 тыс. рублей с 1971 года. Иванова А.К. надеялась, что гражданка М. умерла, так как долгое время не давала о себе знать. Кассир выписала 5 выходных ордеров на общую сумму 3 тыс. рублей. От имени гражданки М. подделала ее подпись. Так она пыталась создать впечатление, что гражданка М. сама взяла свои деньги. Похищенные деньги Иванова потратила на нужды семьи. Она купила цветной телевизор, 2 золотых кольца, одежду для мужа и детей и т.д. Сама Иванова получала 110 руб. в месяц, а муж 250 рублей, но он злоупотреблял алкоголем. Ранее Иванова А.К. к судебной ответственности не привлекалась и общественных порицаний не имела.

Сначала Иванова А.К. пыталась убедить следователя, что старушка сама взяла деньги, и только после ознакомления с актом экспертизы почерка кассир призналась, что деньги похищены ею.

Участники процесса: судья, 2 народных заседателя, подсудимая, прокурор, общественный обвинитель, защитник /адвокат/, эксперт-криминалист, потерпевшая, свидетели /3/.

Ход судебного заседания

1. Народный судья открывает судебное заседание, проверяет все ли на месте. Объясняет всем их права и обязанности. После этого предупреждает потерпевшую и свидетелей об ответственности за дачу заведомо ложных показаний и за отказ от дачи показаний. Судья предупреждает также эксперта о даче заведомо ложного заключения.
2. Свидетели удаляются из зала.
3. Прокурор зачитывает обвинительное заключение.
4. Судья, народные заседатели, прокурор, адвокат производят допрос обвиняемого. Обвиняемому задают также вопросы эксперт и общественный обвинитель.
5. Суд заслушивает поочередно показания потерпевшего, свидетелей и заключение эксперта.
6. Судья закрывает судебное расследование.
7. Начинаются прения: выступление прокурора, общественного обвинителя, адвоката.
8. Реплики участников прений.

9. Последнее слово подсудимого.
10. Суд удаляется в совещательную комнату.
11. Вынесение приговора.
12. Оглашение приговора судьей.

Вслед за проведением ролевой игры на занятии указываются и комментируются наиболее существенные ошибки, подводятся итоги.

Типичной формой проведения итогового урока со студентами юридического факультета, кроме судебного заседания, можно считать спор, беседу за "круглым столом", поскольку казусы предоставляют хорошую возможность высказать и обосновать свое мнение, поспорить с однокурсниками относительно выдвигаемых гипотез, доказательств, положений, версий и т.д. Так, при прохождении темы "Охрана труда /ответственность за обеспечение здоровых и безопасных условий труда/" итоговый урок цикла занятий по русскому языку может быть проведен следующим образом.

Студентам предлагается высказать свое мнение, поспорить на основе одного из несчастных случаев, изложенных в Постановлении. При этом выделяется следующая этапная последовательность работы.

1. Чтение текста Постановления.
2. Выделение основных моментов Постановления.
3. Ключевые вопросы, возникающие при чтении Постановления.
4. Обмен мнениями относительно поднятых вопросов:
   1/ необходимо высказать и обосновать свое мнение;
   2/ указать отношение однокурсников к поднятым проблемам;
   3/ высказать свое отношение к взглядам однокурсников.
5. Подведение итогов, выводы.

Так, на основе приведенного ниже текста Постановления возникают следующие основные вопросы:

1. Какие правила охраны труда и техники безопасности нарушены?
2. Правильно ли решение следователя?
3. Кто обязан провести ведомственное расследование и дать заключение по несчастному случаю? Где он подлежит учету?
4. Связан ли данный случай с производством?

П о с т а н о в л е н и е

28 июля 1980 г. пос. Волосово. Следователь прокуратуры юрист первого класса Черепахин, рассмотрев материал проверки по факту смертельного несчастного случая с рабочим Красавиным, установил: В деревне Медниково колхоза "Ленинский путь", в соответствии с заключенным трудовым соглашением, группа рабочих СМУ-1 треста № 19 Главленинградстроя строила силосное хранилище. Работы выполнялись в неурочное время без разрешения руководителей СМУ. Технической документации на строительство объекта не было.

В трудовом соглашении, подписанном прорабом и бухгалтером колхоза с одной стороны и бригадиром строителей Зубалевичем с другой, предусматривалось выкопать котлован под силосную яму объемом 800 м³, смонтировать пол и стены из крупнопанельных блоков. Было оговорено, что по окончании работ правление колхоза выплачивает строителям 600 рублей и что оно несет ответственность за технику безопасности.

Работа выполнялась с помощью механизмов.

16 июля 1980 года в 22 часа при засыпке бульдозером пазух отверстий между внешней стороной стены хранилища и скоком котлована упала стена хранилища длиной 42 и высотой 2 метра. Четверо рабочих успели отскочить, а один из них - Красавин - был придавлен стеной. Причина обрушения - действие давления грунта на незакрепленную надлежащим образом стену.

Расследованием установлено, что плиты-стены были поставлены на земляной откос, закреплены к горизонтально уложенным плитам, а в верхней части соединены электросваркой. Дополнительных креплений при засыпке пазух сделано не было. Технический инспектор Обкома профсоюза строителей, выезжавший на место происшествия, отказался дать заключение, сославшись на то, что данный случай не связан с производством.

Действительно, администрации СМУ-1 не было известно о побочных работах бригады и использовании механизмов.

Все члены бригады, в том числе и Красавин, проходили инструктаж и знают правила техники безопасности, о чем имеются отметки в их удостоверениях. Согласившись по договору выполнить работу для колхоза, они понимали, что берут на себя ответственность за соблюдение правил техники безопасности тем более, что в трудовом соглашении с колхозом прямо указано: "Правление колхоза за технику безопасности ответственности не несет". Таким образом, вины администрации колхоза и СМУ-1 в допущенных нарушениях правил техники безопасности нет.

Причиной несчастного случая послужило несоблюдение элементарных правил техники безопасности со стороны пострадавшего Красавина тем более, что он выполнял работу в состоянии алкогольного опьянения. Это подтверждено заключением судебно-медицинской экспертизы, которым констатируется наличие в крови покойного этилового алкоголя в количестве 4,9 бромилей.

На основании изложенного выше и принимая во внимание, что в данном происшествии не усматривается признаков какого-либо преступления, руководствуясь п.1 ч.1 ст. 5 УПК РСФСР, постановил:

1. В возбуждении уголовного дела отказать, о чем сообщить администрации СМУ-1 и родственникам покойного.

Следователь /подпись/

Приведенное Постановление и состоявшийся спор могут служить основой для инсценировки допроса свидетелей. Задание можно сформулировать следующим образом:

Вы являетесь следователем при расследовании несчастного случая. Допросите 3 рабочих, работавших вместе с Красавиным!

1. Продумайте и запишите вопросы к свидетелям.
2. Допросите свидетелей.
3. Заполните протокол допроса.

Допрос каждого из свидетелей предлагается проводить в следующей этапной последовательности:

1. Предупреждение об ответственности за дачу заведомо ложны показаний и за отказ от дачи показаний.
   Выявление анкетных данных /фамилия, имя, отчество, время рождения, место работы и должность, образование, отношение к потерпевшему, партийность, национальность, постоянное местожительство/.
2. Просьба рассказать о случившемся.
   Рассказ свидетеля.
3. Уточнение: когда произошло случившееся, где, суть дела.
4. Определение причины смерти Красавина по мнению свидетеля.
5. Виноватый /-ые/ по мнению свидетеля.
6. Дополнения свидетеля к сказанному по данному делу.

За проведением допроса, очной ставки, обыска,осмотра места происшествия и др. должно быть проведено обсуждение состоявшейся игры. При этом активной стороной является не преподаватель, а студенты, которые высказывают свое мнение относительно положительного и отрицательного в данной игре, вносят свои предложения в ход организации подобной игры, в выбор жизненной ситуации и т.д. Обязательной можно считать работу над наиболее распространенными грамматическими и лексическими ошибками студентов.

В целом же эффективность проведения ролевой игры, спора зависит от личностных характеристик учащихся, уровня их знаний, от их взаимоотношения друг с другом и преподавателем, и вместе с тем она обеспечивается теми факторами, которые характеризуют любую совместную деятельность, т.е. общей атмосферой групповой активности, эмоциональным сопереживанием и т.п. /2/.

Итоговый урок цикла занятий по русскому языку со студентами юридического факультета, как и на других факультетах, может быть проведен в виде семинара,конференции, пресс-конференции. Однако,в приведенных вариантах итоговых уроков, как представляется, наиболее полно отражается учет специфики будущей специальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Казесалу Т. Ролевые игры. - Русский язык в эстонской школе, 1981, № 3.
2. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. - Иностранные языки в школе,1980,№2.
3. Коровяковская Е.П., Юдина О.Н. К психологической характеристике эффективности учебно-ролевых игр.- Вопросы психологии, 1980, № 1.

О РОЛИ ПЕРЕВОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

(из опыта работы в Финляндии)

А. Родима

Перевод занимает важное место в жизни современного общества, поскольку контакты между народами - носителями разных языков укрепляются и расширяются. Чтобы познакомиться с достижениями нашей страны и сотрудничать с нею, чтобы общаться с нашими людьми, за рубежом уделяют большое внимание подготовке специалистов по русскому языку. Особое место отводится подготовке переводчиков. Обучение будущих переводчиков - это очень сложная и серьезная работа, так как нужно подготовить людей не только говорящих по-русски,но и хорошо владеющих русским языком, поскольку переводческая деятельность требует высокого уровня владения языком.Обучение переводу имеет свою специфику, так как переводческая деятельность связана с целым рядом трудностей.

Какие же трудности возникают при обучении переводу? Как отмечает Л.С. Бархударов (1, 74),основная проблема, с которой сталкиваются в переводческой деятельности,- это несовпадение круга значений, свойственных единицам двух языков. Л.С. Бархударов выделяет три основных типа семантических соответствий между лексическими единицами двух языков: 1) полное соответствие; 2) частичное соответствие; 3) отсутствие соответствия.Случаи полного соответствия лексических единиц двух языков сравнительно редки. В подавляющем большинстве это слова, имеющие одно лексическое значение (имена собственные и географические названия, входящие в словарный состав обоих языков, а также некоторые научные и технические термины). Наиболее распространенными являются случаи частичного соответствия лексических единиц, то есть когда одному слову исходного языка соответствует несколько лексических эквивалентов другого языка.Внутри этого типа соответствий Л.С. Бархударов выделяет следующие случаи: а) включение (то есть когда круг значений слова в одном языке оказывается шире, чем у соответствующего слова в другом языке); б) перечисление (то есть когда оба слова - как в исходном языке, так и в переводящем - имеют и совпадающие, и расходящиеся значения) и в) недифференцированность значения слова (то есть когда одному слову какого-либо языка,выражающему более широкое понятие, могут соответствовать два или несколько слов, каждое из которых выражает более узкое, дифференцированное, сравнительно с первым языком, понятие).

Особый интерес и трудность с точки зрения перево-

да представляют собой случаи полного несоответствия той или иной лексической единице одного языка в словарном составе другого языка, то есть случаи безэквивалентной лексики. Это лексические единицы одного языка, которые не имеют ни полных, ни частичных эквивалентов среди лексических единиц другого языка. Поскольку в практике перевода именно эта лексика представляет наибольшую сложность, поэтому в научной литературе ей уделено большое внимание (1, 92-104); (3, 104-110). Разработан целый ряд способов передачи безэквивалентной лексики. Перечислим основные:

1) Переводческая транслитерация и транскрипция. При транслитерации средствами переводящего языка передается графическая форма (буквенный состав) слова исходного языка, а при транскрипции - его звуковая форма.

2) Калькирование. Оно заключается в передаче лексики исходного языка при помощи замены ее составных частей-морфем или слов - их прямыми лексическими соответствиями в переводящем языке.

3) Приближенный перевод (перевод при помощи "аналога"), то есть в подборе ближайшего по значению соответствия.

4) Описательный (разъяснительный) перевод. Этот способ состоит в раскрытии значения лексической единицы при помощи развернутых словосочетаний, передающих основные признаки данного явления, то есть при помощи дефиниции на переводящем языке.

5) Трансформационный перевод. При этом способе прибегают к перестройке синтаксической структуры предложения, к лексическим заменам с полным изменением значения исходного слова.

6) Конкретизация понятий. Этот прием состоит в переходе от родового понятия к видовому.

7) Генерализация понятий. Это прием, обратный конкретизации понятий, то есть речь идет о переходе от видового понятия к родовому.

8) Антонимический прием представляет собой замену в переводе понятия, выраженного в подлиннике, противоположным понятием. Этот прием используется в тех случаях, если не могут подобрать иноязычного эквивалента к тому или иному глаголу.

9) Логическое развитие понятий. Сущность этого приема состоит в замене одного понятия другим, если эти понятия связаны друг с другом как причина и следствие или как часть и целое.

Помимо указанных трудностей, вызванных семантическими соответствиями, при переводе возникают проблемы, связанные с прагматическими значениями. Лингвистическая теория прагматических значений до сих пор исследована слабее, чем теория значений референциальных (1, 108-115). Сюда относятся: 1) стилистическая характеристи-

ка слова; 2) регистр слова; 3) эмоциональная окраска слов; 4)"коммуникативная нагрузка" языковых элементов.

Следует отметить, что каждый из приведенных типов прагматических значений имеет свои разновидности, которые нельзя не учитывать при переводе. В словарном составе русского языка выделяются следующие виды стилистической характеристики слова: 1) нейтральная, 2) обиходно-разговорная, 3) книжная, 4) поэтическая и 5) терминологическая. Под регистром слова имеются в виду определенные условия или ситуация общения,от которых зависит выбор тех или иных языковых средств.Выделяют: 1) фамильярный, 2) непринужденный, 3) нейтральный, 4) формальный, 5) возвышенный регистры.Эмоциональная окраска слова может быть положительная или отрицательная. Имеются следующие группы лексических единиц: 1) отрицательно-эмоциональные, 2) нейтрально-эмоциональные и 3) положительно-эмоциональные."Коммуникативная нагрузка" представляет собой особый тип прагматического значения, поскольку он по своей сущности синтаксичен и характеризует целые словосочетания, определяя таким образом характер отношений между компонентами данных высказываний. Так как "коммуникативная нагрузка" элементов предложения определяется факторами контекста и речевой ситуации, то их необходимо учитывать при переводе. Правильная передача "коммуникативного членения" предложения является необходимым условием эквивалентности перевода.

Учитывая все приведенные выше трудности и сложности перевода, которые обусловлены своеобразием языковой системы разных языков, хотелось бы остановиться на финском опыте работы по подготовке будущих переводчиков. Необходимо особо отметить, что поступающие в переводческий институт имеют либо очень низкий, либо нулевой уровень владения русским языком, но по истечении четырех лет обучения они в подавляющем большинстве случаев справляются с переводческой работой, то есть довольно хорошо владеют русским языком.Какими же путями добиваются поставленной цели?

В переводческом институте обучают следующим видам перевода: письменному переводу на общие темы с финского языка на русский и с русского языка на финский, письменному переводу по технике и торговле, последовательному переводу, переводу диалога и синхронному переводу.

Работа в институте ведется по аспектам. Не все аспекты связаны между собой одной общей лексической темой. Разумеется, занятия по тому или другому аспекту имеют свою методику проведения урока, однако каждый аспект вносит свою "долю" при формировании навыков и умений перевода. Формирование навыков и умений перевода проходит ряд связанных между собой этапов.

На первом этапе проходит знакомство с лексикой. Примерно за неделю до начала новой лексической темы студентам раздаются словники по новой теме на русском

и на финском языках. Предполагается, что студенты дома самостоятельно выучат эту лексику*.

На втором этапе проходит закрепление лексики. Работа ведется отдельно по аспектам, формируются навыки и умения по видам речевой деятельности: аудированию, чтению, говорению и письму. На этом этапе особенно важна тесная связь между аспектами, их координация и синхронность. Каждому преподавателю, работающему на данном этапе, необходимо знать не только то, какой лексический материал ему нужно ввести и отработать, но и то, что будет вводиться и отрабатываться коллегами на других аспектах. По мере возможности учитывается последовательность проведения занятий. Представляется целесообразным, что этот цикл занятий начинает преподаватель, ведущий грамматику. Он дает студентам в сопоставительном плане с финским языком основные сведения относительно особенностей словообразования, употребления в речи той или другой лексико-семантической группы слов, вводит синтаксические конструкции, необходимые для беседы по данной теме. Предполагается, что преподаватель, ведущий письменные упражнения, закрепляет данный лексический материал, проводит письменные упражнения и работы творческого характера на употребление в письменной речи тех же самых синтаксических моделей. Преподаватель, ведущий занятия в лингафонном кабинете, должен активизировать те же модели и на их основе проводить работу по формированию навыков диалогической речи и навыков перевода диалога. На занятиях по аудированию формируются навыки восприятия на слух. На разговорной практике преподаватель закрепляет введенный коллегами материал, активизируя его в речи, и дополняет его некоторыми моделями и конструкциями. Студенты учатся строить монологические высказывания на заданную тему, проводить диалоги и полилоги.

Следующий этап работы - письменный перевод. Письменный перевод является одним из наиболее легких видов перевода, так как текст воспринимается зрительно, нет ограничений во времени и можно пользоваться словарями и справочниками. Трудность перевода состоит в

---

* Следует отметить, что студенты добросовестно выполняют эту работу, как, между прочим, и все другие виды домашних заданий. Необходимо сделать небольшое отступление и объяснить их серьезное отношение к учебе вообще и к домашним заданиям в частности. Дело в том, что студенты заинтересованы в знаниях и в хороших оценках, так как после окончания института они сами должны найти себе работу, а при поступлении на работу особое внимание уделяется оценкам, с которыми студенты окончили учебное заведение.

том, что все ошибки переводчика фиксируются письменно; на начинающего переводчика большое влияние оказывает также наличие исходного текста. Тексты для письменных переводов подбираются на ту же тему, по которой проходят другие занятия. Письменные переводы студенты выполняют дома. На занятиях проводится подробный анализ работ. Раз в месяц проводится контрольный перевод в аудитории, но с использованием словарей. В контрольные тексты включаются те фразы и выражения, на которые студенты допустили ошибки в домашних переводах.

В переводческом институте также обучают двустороннему переводу диалога. Эти занятия по возможности стараются проводить в реальных жизненных ситуациях, то есть на предприятиях и в учреждениях города. Студентам до урока раздают дополнительные словники по теме и вопросы. Предполагается, что эти вопросы в какой-то мере отработаны в лингафонном кабинете и на разговорной практике. Занятия в этих реальных условиях очень полезны для студентов. Там они учатся, как вести себя, там они должны применять на практике формулы речевого этикета, быстро и правильно реагировать на реплики интервьюируемого. На этих занятиях студенты показывают, чему их научили за весь цикл занятий и чему не научили, какие были недостатки в работе. Каждое такое интервью записывается на ленту, анализируется. Рекомендуется эти записи прослушивать всем преподавателям, работающим на данном этапе, чтобы каждый смог сделать соответствующие выводы в своей работе.

Последний вид перевода, которому обучают студентов в переводческом институте, - это синхронный перевод. Синхронный перевод считается самым трудным видом перевода. Его характеризуют большие временные ограничения и необходимость постоянного переключения внимания с одного объекта на другой. Этот вид перевода привлекает внимание многих лингвистов и психологов (1, 2, 3, 4).

На наших занятиях по синхронному переводу мы начинали с упражнений, которые учат студентов следить за своим голосом, за темпом речи. Студент, который начинает заниматься синхронным переводом, еще не умеет распределять свое внимание, не научился одновременно слушать, запоминать, переводить, то есть не умеет расходовать время, отводимое ему диктором. Его речь неравномерна, он старается быстрее перевести, проговорить то, что услышал. Потом неизбежно возникает пауза. Поэтому мы включали в упражнения слова и словосочетания сначала на финском, потом на русском языках, то есть проводили разные подготовительные упражнения. Особую трудность представляют числительные. Поэтому мы с первого занятия обращали на них особое внимание. Начинали упражнения с простого проговаривания сначала на финском, потом на русском языках. Студентам предлагалось повторять или переводить по два, по три, по четыре числительных. Упражнения подобного рода способствуют развитию памяти у студентов, темпа речи, правильного произношения числительных. Затем переходили к более слож-

ным упражнениям и к переводу текстов. Проводили упражнения на скорость проговаривания текстов, на грамматическую трансформацию. Обучали студентов речевой компрессии.

Таков в общих чертах процесс формирования навыков перевода у будущих переводчиков.

Думается, что в известной степени обучать переводу следует и будущих филологов русского языка. Упражнения по переводу помогут студентам более ясно и точно излагать свои мысли, находить нужные соответствия и выражения. Будущему учителю необходимы хороший темп речи и быстрая реакция. Эти качества также можно наряду с другими приемами формировать при помощи перевода.Упражнения по разным видам перевода смогут, по нашему мнению, внести разнообразие в процесс обучения. Перевод можно использовать и при проверке знаний студентов.

Перевод по праву считают пятым видом речевой деятельности, так как он слагается из целенаправленных речевых действий: слушания, говорения, чтения и письма (3, 14). Таким образом, обучая переводу, можно одновременно формировать все виды речевой деятельности и тем самым повышать общий уровень владения языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. М., 1975.
2. Зимняя И.А., Чернов Г.В. Вероятностное прогнозирование в процессе синхронного перевода. - В кн.: Психолингвистика в СССР. М., 1974.
3. Миньяр-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод. М., 1980.
4. Ширяев А.Ф. Синхронный перевод. М., 1975.

МЕТОДИКА ОБЗОРНО-СТРАНОВЕДЧЕСКОГО ОПЕРЕЖЕНИЯ В ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЕ НАД ЛЕКСИКОЙ

Э. Тамм

В силу особенностей истории Финляндии, которая в течение длительного времени входила в состав царской России в качестве Великого княжества, изучение русского языка финнами имеет очень глубокие корни. Библиотека университета г. Хельсинки располагает одним из лучших собраний книг, напечатанных в России. В гимназиях и других учебных заведениях Финляндии уже в XIX в. преподавался и изучался русский язык. Вышел в свет ряд учебных пособий, рассчитанных на различные условия преподавания и на разных адресатов. Более того, в самом начале XX в. появилось специализированное страноведческое пособие, которое имеет целый ряд важных достоинств /1/.

Русская хрестоматия "Россия и русские" (сост.В.Р. Циллиакиус и К.А. Вогак), как отмечено в предисловии к ней, ..." предназначается для объяснительного чтения в средних и курсорного чтения в высших классах, состоит из двух частей - "общеосведомительной" и литературной. Сначала авторы в составленных ими текстах (по мере возрастания языковых трудностей) систематически излагают данные из истории, географии, экономики, культуры России в целом, причем сведения приводятся комплексно, и отнюдь не имеют формального характера (здесь русские единицы измерения, описания людей разного социального происхождения - извозчиков, босяков и др., денежная система, почта, железная дорога, национальная одежда, кухня, чины, имена и отчества, обращения на "ты" и "Вы", журналы, газеты, образцы деловых бумаг).

За последние 5-10 лет на книжном рынке Финляндии появился целый ряд учебников русского языка и других пособий. Следует отметить, что некоторые из них созданы смешанными авторскими коллективами, т.е. с участием советских специалистов.

Не имея возможности подробно останавливаться на каждом учебнике в отдельности, отметим, что во всех этих учебных пособиях в той или иной мере рассматривается страноведческий аспект преподавания русского языка в Финляндии. Анализ этих пособий с точки зрения страноведческого содержания показал, что им свойственны:

1) страноведческая ценность учебных текстов;
2) зрительная наглядность;
3) этикетные формулы;
4) страноведческая ценность лексических единиц;

5) опора на родной язык;

6) опора на родную культуру.

Таким образом, можно утверждать, что составители учебников русского языка в Финляндии не мыслят себе иного подхода к преподаванию русского языка, как только через демонстрацию как советской, так и родной культуры адресата.

Несмотря на отмеченные выше достижения в страноведческом преподавании русского языка в Финляндии, многие вопросы еще ждут решения и даже постановки. В частности, следует обратить внимание на страноведческую ценность строевых единиц языка, т.е. лексики, фразеологии и языковой афористики.

Что касается обучения лексике, то в этой области страноведческая отдача учебного процесса действительно должна быть повышена.

Общеизвестно, что слово выступает хранителем обширной страноведческой информации. Однако для того, чтобы эта информация могла использоваться в учебном процессе, нужно научиться эффективно извлекать ее, эффективно дозировать и подавать ее таким образом, чтобы она усваивалась и была доступна.

Как показывает практика преподавания русского языка и в школе, и в высших учебных заведениях одним из основных средств семантизации лексики все еще остается перевод, поиск эквивалента. Нет никакого сомнения, что перевод или двухсловный финский эквивалент дает возможность уяснить слово на уровне понятия. Однако если в сознании человека и имеет место отождествление двух более или менее эквивалентных слов, это еще совсем не означает, что изучающий язык достаточно глубоко овладел семантикой иноязычного слова. Арто Мустайоки приводит пример, когда при полном владении понятийной семантикой лексики у человека возникает трудности из-за того, что он не знает те семантические особенности слов, которые выходят за пределы лексического понятия. Так, финский турист стоит в автобусе перед выходом и слышит, как человек, стоящий за ним, спрашивает: "Вы сейчас выходите?" Финн обычно соединяет смысл этой фразы со значением глагола идти гулять, идти в ресторан. Турист, конечно, удивлен такому прямому предложению, а пока он думает об ответе, его собеседник оказывается уже далеко. В Финляндии в соответствующей ситуации не принято выражать свое намерение выйти словами /2/. Еще примеры: в Финляндии белая фуражка - это символ абитуриента, сдавшего выпускные экзамены, которые здесь называются студенческими экзаменами, в то время как у нас белая фуражка лишь головной убор белого цвета.

Приведенные примеры показывают, что пословное сопоставление лексики: стипендия - *stipenti*, университет - *yliopisto*, школа - *koulu* и т.д. эффективно только до какого-то предела, а в дальнейшем у адресата остается немало вопросов, сомнений, недоразумений.

Обратив внимание на отмеченную неэффективность

пословных сопоставлений, мы решили более тщательно исследовать это явление.

Мы обратили внимание на примечательную особенность: презентация страноведческих сведений, казалось бы, совершенно конкретного, частного характера вызывает интерес к общим, основополагающим чертам советского образа жизни. В целом это понятно, экономико-социальная структура Финляндии, да и повседневная жизнь людей, во многом отличается от наших условий, однако, насколько мы знаем, проблематика соотношения общего и частного в лингвострановедческом преподавании русского языка иностранцам еще не была предметом отдельного научно-методического рассмотрения.

В настоящей статье мы хотим коротко показать, как ведущие принципы общественного устройства отражаются на структуре и функционировании конкретных учреждений и установлений данного общества и каким образом указанную зависимость можно эффективно использовать в лингвострановедческой семантизации тематической лексики. Естественно, что проблематика может решаться исключительно в сопоставительном плане, т.е. с точки зрения последовательного сравнения двух культур, целенаправленного учета родной культуры обучающихся.

В лингвострановедении попытка учесть родную культуру обучающихся и опереться на нее представлена в монографии болгарской исследовательницы К. Андрейчиной /3/, которая разработала особый прием лексической компарации (сличения, сравнения). В кратком изложении этот прием заключается в том, что по единой схеме (за основу брались готовые словарные статьи Лингвострановедческого словаря /4/) проводится параллельное описание лексических фонов двух разноязычных понятийноэквивалентых слов (например, русск. отличник и болг. отличник). Мы повторили методику К. Андрейчиной в финских условиях, и оказалось, что наши результаты расходятся с выводами К. Андрейчиной. Они отличаются не просто содержанием болгарского и финского разделов (что, конечно, следовало заранее ожидать), но и некоторыми принципиальными особенностями.

Согласно приему компарации использовались статьи Лингвострановедческого словаря, расчленялись на смысловые отрезки, а затем испытуемых (это были студенты Высшей Коммерческой школы в Хельсинки) просили привести аналогичные сведения из современной финской жизни. Применялся анкетный способ проведения эксперимента: русская словарная статья помещалась на левой стороне опросного листа, а на оставленной свободной правой половине испытуемые участники эксперимента записывали собственные тексты. Словарные статьи предлагались на русском языке, но отвечать испытуемых студентов-финнов просили по-фински, чтобы снять трудности плана выражения. Для эксперимента были отобраны следующие словарные статьи: отметка, каникулы, учебный год, школа, стипендия, педагогический институт, абитуриент, выпускной экзамен и т.д., всего 15 словарных статей.

Какие же выводы следуют из наших экспериментальных данных?

Прежде всего отметим, что предложенный К.Андрейчиной прием компарации лексики оказался эффективным - он полностью оправдал себя в нашем исследовании.В ходе эксперимента выявились полностью совпадающие понятия: ознакомившись с толкованием слова оценка (условное цифровое или словесное обозначение уровня знаний школьников или студентов), информанты, не затрудняясь, написали "для нас то же самое". Выявились, напротив, культурные и языковые лагуны: в Финляндии в коллективе учеников не выделяется группа отличников (в противоположность болгарской школьной практике), зато есть отсутствующий в нашей средней школе "приймус" (т.е. первый ученик). Следовательно, методика компарации подтвердила свою действенность и в нашем опыте.

Тем не менее, если компарацию понимать как методику именно попарного лексического сопоставления, то мы сталкиваемся с явлениями,которые требуют качественно новой интерпретации. В частности, потребуется выйти за пределы попарных сличений.

В финском календаре важное место занимают религиозные праздники, и этот о б щ и й факт национальной культуры проникает в, казалось бы, автономные, замкнутые и частные сферы жизни, в том числе в систему образования. В анкетах приводились сведения о рождественских, пасхальных каникулах, о школьном празднике "маленького Рождества", о конфирмационных лагерях и т.д. В противоположность этому для наших условий характерен подчеркнуто советский характер жизни, школа полностью отделена от церкви, и каникулы приурочены или к государственным праздникам (ноябрьские, новогодние), или ко времени года (осенние, зимние,весенние, летние). Далее: если в нашей стране образование бесплатное, то в финской действительности оно является бесплатным лишь частично, а получение высшего образования связано с весьма значительными расходами. Хотя стипендии, вообще говоря, имеются, они охватывают лишь меньшую часть студенчества, а большинству будущих специалистов приходится учиться "в долг":(подробные сведения об этом испытуемые привели в анкете "стипендия").

Таким образом, до проведения попарного сопоставления, (предположим, до детального описания стипендиального обеспечения в нашей стране) следует ввести некоторые о б щ и е принципы характеризуемого понятия, т.е. сказать о бесплатности советской системы образования, о роли общественных организаций в жизни общества и, в частности, в организации отдыха школьников и студентов и т.д. Эти общие принципы общественного устройства непременно потребуются при семантизации даже весьма конкретных слов, той лексики, которая отражает техническую сторону определенной жизненной сферы. Например, тот же принцип участия общественных организаций в обучении и воспитании молодежи потребуется при семантизации таких слов, как актив, Артек,

внеклассная работа, внешкольная работа, выпускной вечер, детско-юношеская спортивная школа, дом-дворец пионеров, клуб интернациональной дружбы, красный следопыт, кружок, лагерь труда и отдыха, октябрята, олимпиада, педсовет, распределение, родительский комитет, родительское собрание, староста, стипендия, тимуровец, третий трудовой семестр, утренник, шефство над школой, школа юннат. Наш опыт подсказывает, что изложение общих принципов характеризуемого понятия должно иметь место до семантизации конкретной лексики.

Несомненно, решающую роль в отборе тех общих сведений, которые будут предложены обучающимся перед темами типа "народное образование", "социальное обеспечение", "здравоохранение", "издательское дело и печать", даже "транспорт", "почта", и т.д., сыграет учет адресата. В лингвострановедческом преподавании русского языка носителями близкой к нашей культуре (скажем, для болгар, социалистический образ жизни которых принципиально совпадает с нашим) не требуется выходить в более широкую проблематику, но в то же время для людей, выросших в условиях кардинально иного образа жизни, введение опережающей основополагающей информации крайне существенно.

Это особенно актуально в неязыковых вузах, где, как правило, не читается курс страноведения СССР.

Закончить хотелось бы цитатой из книги "Язык и культура" Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова: "Лексические фоны центральных, ключевых слов, как правило, бывают тесно связаны с совокупностью всех ценностей духовной культуры общества, поэтому даже к далеким, казалось бы, от национальной специфики словам надо относиться с должным вниманием. Ясно, что слова школа и университет для иностранных языков не могут считаться безэквивалентными, потому что они легко переводятся, но вся совокупность сведений, которые относятся, например, к американскому *university*, резко отличается от лексического фона советского университета. Это иноязычные фоновые сведения отражают специфику системы американского образования и в конечном итоге показывают характерные черты иного образа жизни" /5/.

ЛИТЕРАТУРА

1. Циллакиус В.Р., Вогак К.А. "Россия и русские". Русская хрестоматия. Гельсингфорс, 1914 г.
2. Мустайоки А. О минимизации языка в учебных целях. - "Русский язык за рубежом", 1980, № 5, с. 62.
3. Андрейчина К. Проблема учета родной культуры адресата при составлении учебного лингвострановедческого словаря. Канд. дисс. М., 1977.
4. Народное образование в СССР. Лингвострановедческий словарь. Сост. Денисова М.А. М., 1978.
5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Р. Язык и культура. М., 1976 г., с. 76-77.

О ГЛАВНОМ НАПРАВЛЕНИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ

В.И. Шярнас

Бурное развитие педагогических и других наук в XX веке способствовало созданию различных методических направлений, таких как лингвометодическое, психолингвистическое, аудиолингвальное, аудиовизуальное, программированное и др. Они родились, как правило, в результате существенного влияния на методику лингвистики, психологии, дидактики и других наук. Однако названные направления не охватывают всесторонне сложного процесса обучения речевой деятельности на родном и русском языках. Более того, эти методические направления опираются на отдельные психологические теории научения (знаковые, операциональные, ассоциативные, условнорефлекторные), которые,как показывает анализ их с точки зрения обучения языку, не являются всеобъемлющими, а подчас одна другую существенно дополняют.[1] Попытка, например, А.Н. Жданова и М.М. Гохлернера (1972) внедрять в процесс обучения родному и иностранному языкам операциональную психологическую теорию научения, которую теоретически обосновал П.Я.Гальперин как теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий, дала, как показывают упомянутые авторы,хорошие результаты. Но исследования влияния мотивации в учебном процессе на результаты обучения (А.Н.Леонтьев, Л.И. Божович, А.К. Маркова, И.А. Зимняя, А.Яцикявичюс, Й. Лаужикас, В. Шярнас и др. в Советском Союзе;Е.Торндайк, Ж. Нюттен, Г. Розенфельд и др. за рубежом) наглядно показывают, что мотивация как одно из главных положений условнорефлекторной психологической теории научения является решающим фактором в особенности при обучении деятельности (в то время как изучение языка - это усвоение речевой деятельности)."Мотивационный вакуум" (А.К. Маркова) не всегда в должной степени учитывается представителями операциональных психологических теорий научения. Приведенный факт наглядно показывает потребность в создании единой психологической теории научения, главные рекомендации которой послужили бы основой для преподавателей и для авторов учебников.

В последнее десятилетие в Советском Союзе сформировалось новое направление - лингводидактическое. Его появление обусловлено необходимостью интеграции педа-

---

[1] Подробнее см. В. Шярнас. Очерки по лингводидактике. - Вильнюс: Мокслас, 1976, с. 14-15.

гогических наук, в частности методик языков (а методик различных языков только в союзных республиках насчитывается около 300). Появление лингводидактики обусловлено и сложностью самого главного, глобального объекта обучения - речевой деятельности (РД), которая, по словам Ф.де Соссюра, "взятая в целом непознаваема,так как она неоднородна", ее нельзя отнести определенно ни к одной категории человеческой жизни, так как "неизвестно, каким образом всему этому можно сообщить единство".[1] В силу этого РД, ее порождение и восприятие изучают представители ряда педагогических (лингводидактика, общая и частные методики отдельных языков в средней и высшей школах страны, психология многоязычия и др.) и других наук (лингвистика, социолингвистика, кибернетика, физиология речи, философия языка и др.).Век атома, завоевания космоса, век переводов требует более тесной координации усилий ученых различных областей наук, изучающих РД,расширения и углубления исследований по теории и практике формирования двуязычия, теории учебников и учебных пособий. Отсюда следует, что при разработке методики русского языка в национальной аудитории мы должны учитывать достижения смежных наук, взаимообусловленность и взаимосвязь изучения нескольких языков в целях координации усилий всех филологов средней или высшей школы. Задача формирования согласованного (не стихийного!) многоязычия вносит ряд существенных коррективов в методику обучения русскому языку в национальной аудитории.

Среди наиболее важных концептуальных положений, подтвержденных теорией и всей практикой развития методической мысли в нашей стране и за рубежом, необходимо выделить следующие (их количество, в чем можно не сомневаться, в связи с новыми достижениями педагогических и др. наук неизбежно будет возрастать).

1. Как показал акад. Л.В. Щерба на материале лужицкого диалекта /двуязычное население употребляет одновременно немецкий и лужицкий языки/, существуют два типа двуязычия в сознании билингва:

- оба языка образуют две отдельные системы ассоциаций, не имеющие между собой контакта автономные области в мышлении, чистое организованное двуязычие;

- образуется одна общая система ассоциаций, существуют лишь два способа выражения мыслей, что непременно ведет к стихийному, смешанному двуязычию,а это увеличивает количество явлений интерференции в психике билингва, нежелательных как для родного, так и для неродного языка.

Советские ученые выступают против смешанного,стихийного двуязычия, отстаивая координированное,согласованное, управляемое дву- и многоязычие, т.е. за такое обучение языкам, когда родной язык способствует лучше-

---

[1] Ф. де Соссюр. Труды по языкознанию. Курс общей лингвистики. - М., 1977, с. 58, 48.

му усвоению русского, иностранного, а русский же - более эффективному обучению родному языку, что требует активного использования филологического, культурного, крае- и страноведческого опыта обучаемых. Отсюда следует, что учителя, авторы учебников по русскому языку должны опираться на языковые знания, речевые умения и навыки, опыт в речевой деятельности обучаемых по родному языку, и наоборот. Методика формирования согласованного многоязычия может быть самой разнообразной: разработка учебников и учебных пособий с учетом определенного двуязычия, использование эмоциональной сферы, например, родного языка в целях развития русского, использование в целях обогащения речи обучаемых интернациональной, сходной в родном и русском языках, а также потенциальной лексики (незнакомой для обучаемых; о значении слов они могут догадаться по родственным, однокоренным словам, контексту и т.п.). Вопросы методики формирования многоязычия в условиях каждой национальной школы требуют своей конкретной методической разработки. Но притом следует помнить: одно дело - обучение русскому или родному языку, другое - формирование согласованного двуязычия, когда многое меняется уже в самой методике, в учебниках, потому что появляются общие цели обучения родному и русскому, общий результат (согласованное двуязычие).

2. Объем содержания обучения целиком зависит от конкретных целей, социальных и экономических потребностей общества, функциональных особенностей взаимодействия систем изучаемых языков.

3. Главным глобальным объектом обучения родному и русскому языку на основе коммуникативной ориентации следует считать речевую деятельность (РД) (слушание, говорение, чтение, письмо), а не языковые знания, как это считалось со времен В. Гумбольдта, не навыки, как это полагали Б.В. Беляев, сторонники аудиолингвальной теории навыков, увлекающиеся механической тренировкой. Тем не менее новый глобальный объект обучения языку - речевая деятельность - не отрицает важности функциональных языковых значений, речевых навыков, а требует гармонического их развития в учебном процессе. Если представим себе, что РД - это здание, построить которое мы стремимся, то языковые знания, речевые навыки - это конструкции, строительный материал, от удачного отбора которого зависит успех обучения языку.

Выдвижение на первый план речевой деятельности неизбежно вносит существенные коррективы в учебный процесс, учебники, учебные пособия, в критерии контроля и оценки, самоконтроля и самооценки, подготовки обучаемых. Приведем некоторые количественные характеристики усвоения РД /эталоны/ в средней школе.

Выдвижение на первое место обучения РД, например, чтению, делает необходимым упражнения, направленные на 1) преодоление вредных привычек при чтении (регрессия глаз, чтение с внутренним проговариванием и т.п.); 2) развитие внимания, сосредоточенности; 3) увеличение поля восприятия информации; 4) выработку волевых усилий

Классы	Чтение на родном языке (желательные пределы)			Письмо на родном языке (желательные пределы)		
	вслух	про себя	про себя	скорость	списывания	качество почерка
		типовые[x]	см. Я.А.Микк	типовые[x]	Лит.ССР	в баллах Лит.ССР [2]
1	2	3	4	5	6	7
Подготовительный	20-25 слов в минуту	-	-	0,17-0,25	-	-
1	35-50	-	75-80	0,33-0,42	0,4-0,56	7,5
II	65-75	80-100 слов в минуту	100-115	0,5-0,67	0,56-0,92	7,0
III	80-90	100.130	138	0,75-0,91	0,65-1,0	7,8
IV	95-120	130-170	158-180	0,91-1,17	0,78-1,26	6,5
V	125-150	170-210	173-216	1,17-1,25	1,05-1,56	7,0
VI	150-180	210-250	185-235	1,33-1,50	1,18-1,60	6,7

[x] См.: Программа развития общих учебных умений и навыков школьников (подготовительные, 1-10 классы). - М., 1982, с. 23.

[1] См.: Я.А. Микк. Понимание текста (на эстонском языке). Таллин: Валгус, 1980, с. 130.

[2] Эти эталоны были установлены нами на основе экспериментального анализа около 5 000 работ учащихся 10 школ Литов. ССР с применением десятибалльной системы оценки: отлично-10; хорошо-8, 9; удовлетворительно-6, 7; плохо-4, 5; очень плохо-1, 3. В подготовительном классе экспериментальная проверка не проводилась.

1	2	3	4	5	6	7
УП	не менее 180	250-270	195	1,58-1,75	1,26-1,65	6,3
УШ	не менее 180	270-290	204	1,83-2,0	1,3 -1,8	6,5
1Х	не менее 180	290-310	214-255	2,08-2,25	1,5 -2,0	7,8
Х	не менее 180	310-330	244	2,25-2,42	1,6 -2,4	6,6
Х1	-	-	244		1,7 -2,5	7,0
ХП	-	-	250-296			
Колледж	-	-	280-340			

обучаемых в целях преодоления различных трудностей; 6) выработку навыков ознакомления с текстом, выборочного чтения; 7) выработку навыков самостоятельного чтения и т.п. Различного типа соответствующие упражнения должны найти место в учебном процессе, в учебниках.

4. При деятельном подходе очень важно формирование у обучаемых прежде всего мотивационно-потребностного плана деятельности. "Мотивационный вакуум" ведет к внутреннему их отходу от школы, к тому, что РД усваивается с трудом даже при самом высоком педагогическом мастерстве. Недооценка формирования мотивов - одно из самых типичных, слабых мест учебного процесса, языкового учебника. Поэтому изучение языков должно сопровождаться формированием положительных мотивов - познавательного, социального, мотива долга и др. Отсюда в центре системы обучения языку в учебном процессе,в учебнике - обобщенная модель взаимодействия преподавателя и обучаемых, в которой видное место занимает последний (его мотивы, интересы, потребности изучения языка),различные виды его памяти (зрительной, слуховой,моторной, логической, эмоциональной), познавательных сил (мышления, воли, памяти, внимания, воображения, эмоций и пр.), всесторонняя активизация личности, групповая индивидуализация в учебном процессе.

5. Характер подачи нового языкового материала обусловлен его потребностью для продуктивного, репродуктивного, рецептивного усвоения по каждому виду РД в отдельности.

6. Количество и целенаправленность лексико-грамматических упражнений в учебнике от сходств и различий в системах языков, контактирующих в психике обучаемых, - в плане содержания (грамматическое и смысловое значение) и в плане выражения, что схематически может быть представлено так:[1]

$L^m = L^1$	$L^m = L^2$	$L^1 = L^2$	$L^m = L^1 = L^2$	$L^m \neq L^1 = L^2$
$L^m \quad L^1$	$L^m \quad L^2$	$L^1 \quad L^2$	$L^m = L^1 \quad L^2$	$L^m = L^1 \neq L^2$
$L^m \quad L^1$	$L^m \quad L^2$	$L^1 \quad L^2$	$L^m = L^1 \quad L^2$	$L^m \vee L^1 = L^2$
$L^m \vee L^1$	$L^m \vee L^2$	$L^1 \vee L^2$	$L^m \quad L^1 = L^2$	$L^m = L^1 \vee L^2$
$L^m \neq L^1$	$L^w \neq L^2$	$L^1 \neq L^2$	$L^m \quad L^1 = L^2$	

Для иллюстрации схемы $L^m \quad L^1$ возьмем литовское слово pjauti. В русском: резать (гусей), косить (сено), пилить (дрова), жать (рожь), колоть (свинью). Для иллюстрации схемы $L^m \quad L^1$ возьмем русское слово мыть. В литовском языке plauti (пол), mazgoti (посуду), prausti (лицо).

Знак L - язык, m - материнский, первый-1, второй-2 (неродной. Знак V показывает, что значения слов частично переплетаются, частично расходятся; знак ≠ обозначает, что значения слов полностью расходятся; знаки показывают, что значение слов в одном из языков шире или уже.

7. Необходимо постоянное, систематическое диагнозирование речевых ошибок (отказ от теории проб и ошибок Торндайка), соблюдение единства языковых знаний, речевых умений, навыков, творческой речевой деятельности, что возможно, если в системе лексико-грамматических упражнений учебника будет соблюдена преемственность перевода языковой единицы /$К_0$/ в речевую / $К_3$ / /$К_0$ $К_1$ $К_2$ $К_3$/.[1]

8. Необходимо сочетание сознательного с автоматизированным, подсознательным, учет взаимосвязи внешней и внутренней речи обучаемых, единство теории (15% учебного времени) и практики (85%), постоянная ориентация обучаемых в целом, сочетание различных подходов обучения: индукции и дедукции, анализа и синтеза, имитации и эвристики, сопоставления и повторения.

9. Главным компонентом метода обучения языку является обобщенная модель операций взаимодействия преподавателя и обучаемых. Метод как направление в обучении, будучи системой более высокого порядка, реализуется на практике в виде двух подсистем, органически между собой связанных, - преподавания и учения, в виде модели обучения. Сущность метода меняется, если меняются правила, которые упорядочивают эту модель. В нашем случае характер и направление правил обусловлены принципами разных рангов (общедидактическими, лингводидактическими[2]; методическими, относящимися к частной методике родного или русского языка; разработка последних - задача методистов разных языков). Лингводидактические закономерности определяют собой специфику применения дидактических принципов, характер правил, которые в учебном процессе выступают в комплексе, в тесном единстве, упорядочивают взаимодействие преподавателя и обучаемых в процессе обучения языку.

10. Наиболее важными правилами, которыми необходимо руководствоваться не только преподавателю, но и автору учебника, являются следующие: 1) результативно использовать урочное время для усвоения новых знаний. Для этого следует помнить, что в начале урока, например, в 1У-УШ классах, учащиеся усваивают больше новых знаний: за 5-23 минуты урока - около 80%, от 24 до 30 минут - около 50%, а за последние 15 минут только око-

---

[1] К - подразумеваются коммуникативные упражнения.

[2] О принципах лингводидактики см. нашу статью в ж. "Русский язык в национальной школе", 1976, № 1, а применительно к учебнику - в нашей статье "Концепция учебника русского языка для национальной школы. - В сб.: Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. Сост. Л.Б.Трушина. М.:Русский язык, 1981, с. 17-28.

ло 6% [1]; 2) по слуху человек запоминает 20% информации, по зрительному каналу - 30%, что видел и слышал - 50%, что видел слышал и говорил - 70% и больше;[2] Поэтому, на уроках языка необходимо использовать различные виды РД в различных пропорциях; 3) необходима тесная связь разных уровней языка: лексики и морфологии, морфологии и орфографии, синтаксиса и пунктуации, морфологии и синтаксиса и т.п.; 4) изучение грамматического материала необходимо связать со смысловой беседой, читаемым текстом, современностью; 5) спиральное развитие не только речи, но и кругозора обучаемых, обогащение их духовного мира; 6) постоянный учет взаимодействия языков и культур в учебном процессе, т. е. опора на филологический, литературоведческий опыт, крае- и страноведческий опыт обучаемых; 8) системный, целостный подход к изучаемым языковым явлениям, где различного типа правила, подаваемые в разных программах, составляют единую общую систему в сознании обучаемого.

Такую методическую концепцию, в которой выступают главные, стратегически важные факторы обучения в единой целостной системе, мы называем комплексно-индивидуализированной, а такой метод обучения - комплексно-индивидуализированным методом обучения. Комплексным его называем потому, что необходим учет комплекса факторов, комплекса принципов разных рангов, требующих единства сознательного и подсознательного, индукции и дедукции, целей, форм и содержания обучения, учета задач развития различных познавательных сил обучаемых, различных видов их памяти и т.п. Индивидуализированным потому, что в центре системы обучения находится обучаемый, учение, его мотивационно-потребностная РД, различный его опыт (филологический, культурный, крае- и страноведческий, жизненный).

Разработка и обоснование основных стратегических положений теории учебного процесса, учебника с учетом принципов дидактики, лингводидактики и частных методик, закономерностей педагогического процесса может и должно существенно помочь преподавателю, авторам учебников, ускорить их поиски в оптимизации учебного процесса, в создании более идеальных учебников русского языка.

---

[1] Р.Г. Лемберг. Дидактические очерки. - Алма-Ата, 1964, с. 256.

[2] S. Kohls. Zum Korrelions-Interferenz-und Prioritätenproblem gesprochener und geschriebener Rede bei der Erstvermittlung neuer lexikogrammatischer Einkeit, - Deutsch als Fremdsprache, 1971, N 4.

ОГЛАВЛЕНИЕ

1. ЦИСКАРАШВИЛИ Д. Прагматический аспект в коммуникативной грамматике и категория времени в нем. 3
2. КОЛОДИЙ О. Определение функций деятельности преподавателя и учащихся в учебном процессе преподавания русского языка как иностранного. 11
3. ТИЙТС И. Основные факторы, определяющие исследование коммуникативного содержания профессионального педагогического общения учителя на уроке. 16
4. АЛЛИКМЕТС К., МЕТСА А. Пособие по аудированию - один из компонентов учебного комплекса. 26
5. ВЕНЕДИКТОВА Н. Динамика формирования перцептивных навыков чтения на начальном этапе обучения 34
6. ХЕЙТЕР Х. Отбор и презентация лексики в учебнике для студентов сельскохозяйственных специальностей. 43
7. ЕРЕМЕНЧУК Г. Анализ лексических ошибок эстонских студентов-медиков. 49
8. ВИССАК Х. Вариативность проведения итогового урока со студентами юридического факультета. 55
9. РОДИМА А. О роли перевода при обучении будущих специалистов русскому языку (из опыта работы в Финляндии). 60
10. ТАММ Э. Методика обзорно-страноведческого опережения в лингвострановедческой работе над лексикой (на материале преподавания русского языка финским студентам). 66
11. ШЯРНАС В. О главном направлении в обучении русскому языку в национальной аудитории. 71

Ученые записки Тартуского государственного университета.
Выпуск 660.
КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ.
Русский язык в вузе.
На русском языке.
Тартуский государственный университет.
ЭССР, 202400, г. Тарту, ул. Юликооли, 18.
Ответственный редактор А. Метса.
Подписано к печати 21.12.1983.
МВ 10654.
Формат 60x90/16.
Бумага писчая.
Машинопись. Ротапринт.
Учетно-издательских листов 5,64.
Печатных листов 5,0.
Тираж 500.
Заказ № 1346.
Цена 85 коп.
Типография ТГУ, ЭССР, 202400, г. Тарту, ул, Пялсона, 14.
6 - 4