



Н. И. РАТНИКОВА

РАЗВИТИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Известно, что в рамках учебного курса иностранного языка нельзя научить или научиться этому языку «вообще», но можно овладеть его фрагментом — целесообразно построенной и поэтому действующей подсистемой этого языка. Построение такой функциональной подсистемы осуществляется в три этапа: сначала фиксируется объем конечных знаний, которыми должен владеть учащийся; затем производится дозировка фактографического материала, покрывающего сферу целевой коммуникации, и только после этого избирается стратегия обучения.

Письменная речь — наиболее сложная форма речевой деятельности; к слухо-речедвигательным связям, с помощью которых осуществляется устная речь, при письме добавляются еще зрительно-слуховые и речедвигательно-моторные связи. Письмо служит средством совершенствования приобретенных навыков и развития речевого умения. Письмо осуществляется на основе умения, в которое входят: навыки начертания знаков письма (букв) — навыки каллиграфии; навыки правильного перекодирования звучащей речи в адекватные навыки письма — навыки орфографии; навыки построения письменного высказывания — навыки композиции; лексические и грамматические навыки. При обучении графически правильному письму и орфографии предлагаются различные виды упражнений, направленных на овладение техникой письма. Мы не будем их касаться, так как они достаточно просты. В ходе решения второй задачи — обучения письму как виду речевой деятельности студенты учатся продуцировать собственные письменные высказывания, связанные с проработанной на занятиях тематикой. В процессе обучения ставятся коммуникативные задачи: написание писем, заметок в стенгазету и некоторые другие, затрагивающие сферу личных интересов учащегося, его желание высказаться по тому или иному поводу. При обучении письменной речи учитываются такие ее особенности, как стремление к полноте, развернутости, подчеркнутой логичности, более строгой грамматической оформленности, монологичности. Процесс составления письменного текста включает следующие основные элементы: 1) отбор слов для данного конкретного текста; 2) распределение предметных признаков в группе предложений; выделение предиката как стержневой части в смысловой организации предложения; 3) организацию связей между предложениями. Обучение письму на материале нейтрального и научного стилей проводится параллельно. Однако учитывая, что овладение языком специальности — главная задача, мы, по мере накопления учащимися необходимых знаний, уделяем все большее и большее внимание научному стилю речи.

Проблема координации учебного процесса кафедрой русского языка и кафедрами специальных дисциплин представляется важнейшей. Специфика иностранной аудитории такова, что с ней необходимо постоянно вести работу над материалом языка. Совершенно очевидно, что преподаватель-естественник, стремясь добиться знания учащимися самого предмета, вынужден уделять внимание и собственно языковой работе. Преподаватель-русист проводит такую работу параллельно с естественником, максимально адаптируя языковой материал в соответствии с уровнем языковой компетенции учащихся на

данном этапе обучения, акцентируя внимание на собственно языковых (речевых) явлениях, особенностях структуры языка.

Чтобы научиться извлекать и фиксировать нужную информацию из письменных и устных источников научного стиля речи, студент должен владеть навыками чтения, аудирования, языкового оформления текста в устной и письменной форме. Как известно, записи предшествует внутреннее проговаривание. Следовательно, упражнения, обучающие говорению, должны занимать ведущее место в процессе усвоения письменной речи. Чтобы построить собственное высказывание, студент должен владеть определенными навыками и умениями, выработке которых способствует градуированная по языковым трудностям организация учебных материалов и последовательное их предъявление в постепенно усложняющихся условиях. Важно придерживаться соответствия изучаемого грамматического материала, синтаксических моделей в нейтральном и научном стилях. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности предполагает параллельное обучение чтению, аудированию, говорению и письму на одном и том же языковом материале. Приоритет в этой кропотливой работе отдается выработке умения самостоятельно строить высказывания. Достижению этой цели предшествует длительная «черновая» работа: затверживание моделей, разного рода тренировочные упражнения. Доировка в подаче материала во многом определяется уровнем подготовки группы.

Обучение письму как виду речевой деятельности возможно на хорошо усвоенном лексико-грамматическом материале. На наш взгляд, при отборе учебных материалов следует использовать тематико-ситуативный подход, который заключается в отборе ряда узловых тем, а внутри тем — в отборе наиболее употребительных, часто встречающихся коммуникативных ситуаций. Необходим такой материал, который, сохраняя свою информативную ценность, постепенно усложняясь, оказался бы доступным для понимания и усвоения.

Основными разновидностями учебных действий являются ознакомление с учебным материалом, тренировка его применения в речи и контроль правильности понимания и выполнения речевых действий. Упражнения, обучающие говорению, позволяют студентам тренироваться в передаче нужной информации. Работа по обучению говорению ведется на уровне слова, словосочетания, предложения, высказывания. Учащиеся повторяют опорные слова и словосочетания, предложения с постепенным их наращиванием, группу предложений; произносят фразы с трансформацией, отвечают на вопросы к тексту, формулируют вопросы к предложению или части текста; кратко или подробно пересказывают усложненный текст, опираясь на его план. Работа на уровне абзаца (субподтемы) учит студента выделять в абзаце главную информацию, сжимать развернутую информацию и передавать главную информацию в виде плана или текста.

К упражнениям, обучающим записи звучащей речи, относятся разного рода диктанты, которые включают запись со слуха отдельных слов, словосочетаний, предложений; выборочные диктанты (слушая, студенты записывают только указанные слова и словосочетания); фразовые диктанты без трансформации и с трансформацией; самодиктанты. Записи предшествует проговаривание вслух, что развивает оперативную память. Чтобы студенты успешно справились с фразовым диктантом, материалы, предназначенные для диктанта, должны быть предварительно проработаны и усвоены. Студент увидит результат своей деятельности, если после написания диктанта сверит его с текстом методических разработок. Целесообразно не останавливаться на этом, а прочитать диктант вслух, передать его содержание, а также выполнить ряд других заданий преподавателя.

Нарастание трудностей происходит постепенно. Уже при написании диктантов следует обращать внимание на сокращенную запись слов, использование различных знаков, символов, условных обозначений, что создаст основу для перехода к следующему этапу в развитии письменной речи — конспектированию. Ведется регулярная работа с высказываниями, раскрывающими отдельные микротемы целого текста. При этом много внимания уделяется использованию средств межфразовой связи. При письменном пересказе содержания прочитанного текста учащиеся используют в качестве опор: план текста; фразы, вводящие микротемы; отдельные слова и словосочетания из предложений, развивающих микротемы.

Работа над печатным текстом облегчает переход к работе над звучащим текстом, ибо и в первом и во втором случае мы используем одни и те же методические приемы: разделение текста на смысловые части, составление пла-

на, конспективную запись каждой смысловой части с использованием сокращения слов, символов, знаков, условных обозначений. Однако работа над звучащим текстом протекает в более сложных условиях. Слуховая рецепция однократна и неповторима. Трудности аудирования могут быть связаны с языковой формой сообщения, со смысловым содержанием сообщения, с условиями предъявления сообщения, с источниками информации. Только преодолев их, учащийся сможет уяснить мысль автора, т. е. декодировать предъявленный аудиотекст.

Основной целью обучения студентов-иностранцев аудированию лекций по специальности на завершающем этапе подготовительного факультета является целенаправленное формирование навыков и умений извлекать основную информацию в условиях аудирования, соответствующих реальным, к которым относятся: языковые особенности, структурно-смысловая организация, информативность, длительность.

В системе упражнений, обучающих пониманию звучащей речи, мы выделяем первый этап, когда идет работа на уровне предложения. Студенты учатся выделять в предложении, воспринимаемом на слух, слова-опоры, заранее указанные словосочетания. Затем в потоке речи необходимо выделить предложение, которое несет главную информацию микротекста, абзаца. Уясненную, понятую мысль автора следует перекодировать в устную (заторможенную, внутреннюю) речь, несущую максимум информации при минимуме лексических единиц. И последний, третий компонент этой работы — кодирование своей устной речи в письменную.

Необходимо развивать навык восприятия речи на слух и ее записи с однократного прослушивания. В противном случае слуховая рецепция лишится своих естественных особенностей — кратковременности и необратимости.

Занятия по обучению письму на материале звучащей речи целесообразно проводить в лингафонном кабинете. На начальном этапе занятия будут максимально эффективны, если студенту показывать материалы, предназначенные для восприятия на слух. Зрительная и слуховая наглядность в синхронном предъявлении способствуют лучшему усвоению фонетического строя русского языка, закреплению изучаемого лексико-грамматического материала, облегчают восприятие аудиотекста.

Навыки конспектирования звучащего текста вырабатывают упражнения, которые делятся на три типа: 1) упражнения, обучающие пониманию со слуха; 2) упражнения, обучающие говорению, так как аудирование предполагает отсроченное воспроизведение услышанного; 3) упражнения, обучающие синхронной записи при аудировании.

Обучение конспектированию с листа предваряет обучение записи лекций, ибо увиденное усваивается легче услышанного. На первых порах конспектирование проводится в условиях отсроченного воспроизведения предъявляемого на слух смыслового отрезка текста (так называемое «конспектирование по абзацам»). Следующий, наиболее сложный этап — обучение синхронному конспектированию звучащего текста. Следует отметить, что на подфаке эту работу можно проводить на ограниченном языковом материале (хорошо знакомом студентам). До начала работы преподаватель должен позаботиться о снятии трудностей восприятия текста как в логико-смысловом, так и в лексико-грамматическом плане. Обучение должно проходить при высокой речевой активности учащихся.

Последовательность, системность в подаче материала, продуманная, методически оправданная система упражнений облегчают усвоение материала, обеспечивают выработку необходимых умений и навыков. В условиях подготовительного факультета особенно важна разумная минимизация языкового материала. Адаптировать языковой материал до такой степени, чтобы он был посильным для восприятия студента и в то же время обеспечил его подготовленность к учебе на первом курсе — вот важнейшая и наименее трудная задача, стоящая перед методистом. В отношении развития письменной речи как наиболее сложного вида речевой деятельности эта мысль особенно актуальна.

Резюмируя изложенное, отметим, что, обучая письменной речи, преподаватель стремится выработать у студентов навыки и умения письменного пересказа, с одной стороны, и навыки построения собственного высказывания, с другой. Прогресс в овладении навыками и умениями письменного пересказа достигается путем постепенного перехода от работы по заданным опорам к изложению по опорам, подготовленным самими учащимися; путем сокращения видов опор; путем усложнения текстов. Прогресс в овладении навыками и умениями построения собственного письменного высказывания достига-

ется путем постепенной выработки умения наметить план будущего высказывания, путем увеличения полноты раскрытия содержания сообщения, путем увеличения свободы в выборе языковых средств.

МАЙХУБ СНАН (СИРИЯ)

О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСАХ СТУДЕНТОВ

Успешность обучения студентов в вузе зависит не только от обладания ими знаниями, умениями и навыками, необходимыми для выбранной профессии, но и от сформированности интереса к ней. Выпускники вуза не станут хорошими специалистами, если их профессиональные интересы не развиты.

Профессиональный интерес проявляется в форме избирательной, эмоционально окрашенной потребности личности в определенной профессиональной деятельности, склонности к ней, в связанных с ней ценностных ориентациях. Отражая, с одной стороны, способности, с другой — эмоционально-волевою и потребностно-мотивационную сферы личности, профессиональный интерес сближает ее желания, намерения и возможности, ее «хочу» и «могу», стимулирует активность овладения профессией.

Профессиональный интерес, по мнению С. П. Крягжде, может иметь три уровня: интерес потребителя, деятеля и собственно профессиональный, в зависимости от его структуры и активности проявления. Для уровня, именуемого «интересом потребителя», характерна созерцательность личности, незначительная ее активность, деятельность, вызванная особенностями объектов или воздействием других лиц. Дальнейшее его развитие зависит от обстоятельств. В случае отсутствия эмоционального подкрепления, связи с общей направленностью личности потребительский интерес гаснет¹.

Главными стимулами появления «интереса деятеля» является осознание успеха, положительное эмоциональное подкрепление деятельности. При наличии склонностей и способностей к избранной деятельности «интерес деятеля» перерастает в собственно профессиональный, который становится одним из компонентов системы ценностных ориентаций и профессиональной направленности личности.

В ходе проведенного нами исследования была предпринята попытка ответить на вопрос, в какой мере становление специалиста в вузе связано с развитием профессионального интереса, а также в какой мере проявляются избирательные профессиональные интересы в познавательной, эмоциональной и волевой активности. Объектом исследования стали студенты старших курсов факультета библиотековедения и библиографии института культуры в количестве 195 человек. Ретроспективно были изучены факторы, под влиянием которых сформировались профессиональные намерения студентов, мотивы выбора профессии, ее привлекательность и ценности. Изучалась динамика профессиональных интересов и причины, приведшие к их регрессу у некоторой части студентов, а также предложения студентов по совершенствованию учебного процесса. Полученные на основе анкетного опроса, наблюдений, бесед материалы были подвергнуты количественному и качественному анализу. Для изучения профессиональных интересов студентов были определены следующие параметры:

1. Профессиональные намерения и планы студентов, связанные с окончанием института: выбор профиля обучения и специализации; решение работать по полученной специальности или же решение поменять ее.

2. Отношение к профессии: оценка престижа профессии; удовлетворенность профессиональным выбором.

3. Отношение к учебе в процессе профессионализации: объективные признаки (участие в научной работе, чтение дополнительной литературы по специальности); субъективные признаки (требования, предъявляемые к профессионализации, удовлетворенность различными сторонами учебного процесса).

Оказалось, что большинство опрошенных студентов приняло решение поступить на библиотечный факультет под влиянием родителей. Интерес к этой профессии у многих сформировался также в процессе общения с библиотечными работниками, однако он не стал ведущим мотивом выбора профессии (3-е ранговое место), пропустив вперед такие мотивы, как «престиж образования» (1-е место) и «желание приобщиться к студенческой жизни» (2-е место), которые сделали учебу в институте культуры для многих респондентов привлекательной. Как показало исследование, оценки престижности выбран-