

В. В. РЕВИЦКИЙ

### ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

В настоящее время стало уже аксиоматичным положение о том, что достижение оптимальных результатов в процессе обучения русскому языку в иностранной аудитории невозможно без учета коммуникативных потребностей учащихся. В связи с этим в современной методической науке особенно остро стоит вопрос об уточнении целей и задач обучения русскому языку применительно к профилю будущей специальности обучаемых. Основная цель системы обучения русскому языку иностранных студентов-нефилологов — это свободная коммуникативная деятельность на изучаемом языке в рамках избранной специальности, которая включает умения: общаться на темы специальности; понимать устную научную речь (лекции, доклады, дискуссии, беседы); читать и понимать литературу по избранной специальности, а также воспроизводить прочитанное; вести профессиональную переписку.

В свою очередь, в рамках нефилологического профиля обучения русскому языку как иностранному принято выделять профили обучения: гуманитарный — история, философия, политическая экономия, экономика и пр.; естественнонаучный — физика, химия, математика и др.; технический — политехнические и технологические дисциплины.

Естественно, что для каждого из названных профилей обучения будут существенно различаться такие структурные единицы обучающей системы, как цели, содержание и средства. Что же касается общетеоретических установок и положений, то они будут приемлемы для всех без исключения профилей и форм обучения.

Этот факт является общепризнанным. Однако именно он как раз и вводит в заблуждение ряд исследователей в области методики преподавания русского языка иностранным учащимся нефилологического профиля обучения, особенно в вопросе о возможности/невозможности создания единого учебника русского языка для специалистов-нефилологов.

Как считает профессор О. Д. Митрофанова, условность поставленного вопроса заключается прежде всего в том, что, несмотря на наличие единых общеметодических установок и положений для всех без исключения профилей и форм обучения, вряд ли уместно и правомерно вообще вести речь о едином и тем более единственном учебнике по целому ряду объективных причин<sup>1</sup>.

При изучении русского языка как иностранного в нефилологической аудитории преследуются как минимум две несовпадающие цели обучения: комплексная, активная, т. е. обучение всем основным видам коммуникативной деятельности — чтению, говорению, аудированию и письму; избирательная, пассивная, т. е. обучение чтению и переводу литературы по специальности и лишь в качестве дополнительной, факультативной задачи — обучение устной речи и при том в пределах весьма ограниченной узкоспециальной тематики.

Далее, усвоение русского языка как иностранного на материале научного стиля может проходить в рамках начального этапа — «от нуля» и может предлагаться лишь на основном и продвинутом этапе, когда иностранные учащиеся уже знакомы с основами русской грамматической системы, владеют навыками говорения, аудирования, чтения и письма, сформированными на материале общелитературного языка.

Кроме того, к моменту изучения научного стиля речи некоторые учащиеся, например, ученые, инженеры, научные работники, уже знакомы с материалом своей специальности. Для них русский язык — это средство извлечения необходимой научной информации. Другие же учащиеся, и прежде всего студенты нефилологических вузов и факультетов, учащиеся средних специальных учебных заведений, овладевают русским языком параллельно с изучением специальных научных дисциплин, в процессе собственно профессиональной подготовки. Именно поэтому русский язык для них — это прежде всего средство получения образования, инструмент для овладения будущей специальностью.

Дифференциация учебников, а соответственно и проблема их создания, может зависеть также от родного языка учащихся или языка-посредника, условий обучения и принятых в учебном процессе преимущественных ме-

тодов, подходов, теоретических концепций и традиций преподавания.

Наконец, необходимо принимать во внимание сроки и продолжительность обучения как основной специальности, так и русскому языку, что также влияет на дифференциацию учебного материала, ограничивает и конкретизирует или, наоборот, расширяет и обобщает его рамки.

Естественно, что все перечисленные факторы в одинаковой мере существенны и правомерны при создании учебников русского языка для специалистов-нефилологов и уже нашли определенное отражение в практическом разграничении учебников, не всегда оправданном с теоретической точки зрения<sup>2</sup>.

В свою очередь, признание подобного факта лишней раз свидетельствует о том, что все усилия исследователей, занимающихся проблемой создания учебников и учебных пособий по русскому языку для специалистов-нефилологов, должны быть направлены не на поиски отдельных учебных материалов, приемлемых для иностранных учащихся различных специальностей, а на решение возможной компромиссной проблемы, суть которой заключается в создании минимального числа учебников и учебных пособий, способных с достаточной степенью надежности и эффективности обеспечить сложившийся в современных условиях учебный процесс по русскому языку как иностранному в нефилологической аудитории.

Не менее важной проблемой, стоящей перед современной методикой преподавания русского языка как иностранного, является проблема оптимизации учебного процесса. Понятие оптимизации обучения в современной лингвометодической науке соотносится с такими понятиями, как эффективность, интенсификация и интенсивность обучения. Эффективность обучения обусловлена прежде всего качеством приобретения знаний, умений и навыков. Интенсификация обучения предполагает наибольшее освоение знаний, умений, навыков в наименьшее время. Что же касается интенсивности обучения, то она направлена на расширение резервных психических возможностей учащихся.

Важнейшим элементом эффективности, оптимизации, интенсификации и интенсивности обучения является оптимальная организация учебного процесса. С точки зрения современной дидактики задача оптимальной организации учебного процесса требует комплексного подхода, учета взаимосвязи следующих компонентов: организация учебного материала; пути и средства реализации учебного материала; организация межличностных отношений в учебном коллективе.

Приступая к рассмотрению перечисленных компонентов, важно отметить, что, согласно основным положениям современной отечественной методики, наиболее продуктивным путем обучения речевому иноязычному общению в условиях обучения студентов-нефилологов является комплексно-параллельное обучение всем видам коммуникативной деятельности. Освоение языковой системы, в данном случае, не цель, а лишь средство решения этой задачи. При этом учащимися, как правило, осознается не процесс освоения знаний, а конкретный процесс их участия в речевой коммуникации.

В свою очередь, описание и представление языкового материала в практическом курсе русского языка должны прежде всего отражать природу объекта и прагматический характер целей его изучения. Основываясь на выводах психологов и психолингвистов о том, что ведущим при овладении иностранным языком является процесс обобщения, мы вслед за Г. А. Битехтиной и Л. П. Клобуковой считаем, что к решению этой задачи в значительной мере нас может приблизить системно-функциональный подход к отбору, описанию и презентации языкового материала в учебных целях, предполагающий адекватное, определяемое конкретными целями описание языкового материала с тем, чтобы в перспективе всего курса могла быть представлена достаточно целостная модель языковой системы. Для достижения этого необходимо: выделение ядра системы и системно связанных с ним явлений; выделение языковых средств, подлежащих активному и пассивному усвоению; представление отдельных фрагментов и разных уровней языковой системы (лексика, морфология, словообразование, синтаксис, система типов текстов); представление языковых единиц в системе их противопоставлений и связей, включая как парадигматические, так и синтагматические; характеристика языковых средств с точки зрения их содержания, устроенности и функции.

Необходимо также сбалансированное и коммуникативно ориентированное введение языкового и речевого материала, соотнесение языкового ма-

териала с возможностью выполнения коммуникативных задач в определенных условиях общения, поскольку формирование языковой компетенции происходит в процессе речевой деятельности, т. е. в процессе пользования языком как средством общения<sup>3</sup>.

Таким образом, коммуникативная направленность обучения русскому языку студентов-иностранцев нефилологического профиля предопределяет как путь от речи к языку, так и путь от содержания к форме, с опорой не на анализ значения языковых единиц, а на синтез высказываний. В свою очередь, этот факт вынуждает нас строго соблюдать следующие методические установки. Во-первых, речевые действия учащихся должны быть строго обусловлены мотивами, потребностями и целями их деятельности в целом, ибо в противном случае мы неизбежно соскользнем на путь некоммуникативных заданий. Во-вторых, как справедливо считает большинство советских исследователей, на каждом уроке учащимися должны осознаваться не только те операции, которые выделяются преподавателем целенаправленным действием, но и так называемые незапланированные операции.

И наконец, в-третьих, на каждом уроке преподаватель должен планировать оптимальную дозировку операций с таким расчетом, чтобы они, с одной стороны, привели к вероятному решению речевых действий, соответствующему условиям и задаче заданий, а с другой стороны, привели бы к вероятному дополнению к уже существующей системе речевых операций.

Что же касается конкретных приемов, форм и методов обучения профессиональному общению, то здесь необходимо отметить следующее.

Для обучения монологической речи должны быть выделены уровень фразы, уровень сверхфразового единства и уровень свободной речи. Для овладения монологическим высказыванием на уровне фразы учащимся необходимо усвоить механизм построения фраз различных моделей и их трансформаций. На уровне сверхфразового единства учащиеся овладевают умением соединять несколько разноструктурных фраз, логически последовательно связанных между собой, интонационно оформленных и объединенных единым содержанием или предметом высказывания. На уровне свободной речи учащиеся овладевают умением делать различные по объему и сложности сообщения по теме.

В целях обучения диалогической речи должны быть выделены уровень диалогического единства, уровень микродиалога и уровень свободной беседы. Для овладения минимальной единицей диалогической речи — диалогическим единством, включающим по одной реплике со стороны каждого собеседника, предусмотрена определенная система упражнений. На уровне микродиалога предполагается обмен 2—4 репликами, а на уровне свободной беседы количество реплик связано со сложностью предлагаемой темы беседы. Учитывая специфику этой формы речи, необходимо стремиться при обучении профессиональному диалогическому общению, чтобы иностранные учащиеся овладели готовыми фразами-клише по каждой теме, облегчающими беседу.

Аудирование может проводиться как на материале монологической речи, так и на диалогической. В принципе при обучении аудированию монологических аудиотекстов выделяются те же единицы обучения, что и для обучения монологическим высказываниям, т. е. уровень фразы, сверхфразового единства и свободной речи; а при аудировании диалогических аудиотекстов — те же единицы обучения, что и для обучения диалогическому общению, т. е. уровень диалогического единства, микродиалога и свободной беседы.

Для обучения письменной речи, включающей чтение и письмо, следует выделить свойственные этим видам речевой деятельности единицы обучения: предложение, абзац и текст. При обучении чтению на материале специальности учащиеся овладевают сначала умением извлечь информацию или факты из предложения, затем из абзаца и, наконец, из целого текста.

Хотя описанная нами методика достаточно хорошо зарекомендовала себя на практике, в последнее время все большую популярность приобретает качественно иная методическая концепция, согласно которой высшей единицей обучения профессиональному общению на иностранном языке признается не высказывание, а текст. Следовательно, на продвинутом этапе обучения должна, к примеру, ставиться задача не изучения какой-либо грамматической темы с последующим выходом в текст, а задача обучения восприятию и продуцированию функционально-семантического типа текста, для чего необходимо изучение конкретной грамматической темы. И дело

здесь вовсе не в простой перемене мест слагаемых, а в качественно новом подходе к формированию как языковой, так и коммуникативной компетенции иностранных учащихся на продвинутом этапе обучения<sup>4</sup>.

Для реализации этого подхода необходимо, во-первых, создать законченную, методически обоснованную типологию текстов, используемых в качестве дидактического материала. Представляется, что при классификации текстов должны быть учтены такие важнейшие их характеристики, как: функционально-семантический тип (описание, рассуждение, повествование, сообщение); принадлежность к тому или другому функционально-стилистическому регистру (общенаучные, узкоспециальные); форма речи (устные, письменные); способ предъявления (аудиотексты, печатные тексты); количество говорящих — продуцирующих текст (монолог, диалог, полилог); степень адаптированности (смоделированные, адаптированные, оригинальные тексты); количество и взаимосвязь организующих текст тем и подтем (монотемные, многотемные с одинаковой структурой, многотемные с различной структурой).

Во-вторых, признание текста высшей единицей обучения, особой коммуникативной единицей обуславливает необходимость обучить иностранных учащихся правилам восприятия и самостоятельного продуцирования текстов различных типов. Для этого следует выявить закономерности, общие для построения любого текста, а также черты, специфические для отдельных типов текстов.

В-третьих, признание текста высшей единицей обучения на продвинутом этапе дает возможность комплексного учета языковых и речевых потребностей иностранных учащихся, позволяет адекватно отразить языковую систему в практическом курсе и придать процессу обучения коммуникативно ориентированный характер.

Из сказанного следует, что эффективность, оптимизация, интенсификация и интенсивность процесса обучения предполагают: дидактико-методически, психологически и лингвистически обоснованную организацию обучения; наличие учебных пособий, отражающих на адекватном языковом и речевом материале реальные сферы и ситуации общения; коммуникативную атмосферу на уроках и внеаудиторных занятиях, максимально приближенную к реальному общению; квалифицированный преподавательский состав; высокую мотивацию обучения; микроклимат в учебной группе, способствующий формированию отношений активного взаимодействия между преподавателем и учащимися.

<sup>1</sup> См.: Митрофанова О. Д. Возможен ли единый учебник русского языка для специалистов-нефилологов? // Преподавание русского языка студентам и специалистам нефилологического профиля. М., 1978. С. 5, 6.

<sup>2</sup> Там же. С. 6.

<sup>3</sup> Битехтина Г. А., Клубукова Л. П. Коммуникативные потребности учащихся и проблемы формирования языковой компетенции студентов-нефилологов гуманитарного профиля // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. М., 1986. С. 60, 61.

<sup>4</sup> Там же. С. 63.

Н. Б. МЕЧКОВСКАЯ, Л. В. СТРИКЕЛЕВА

### О ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭВМ В КУРСЕ СТАРОСЛАВЯНСКОГО ЯЗЫКА

Возможности применения АОС (автоматизированных обучающих систем) при обучении различным предметам школьного и вузовского образования весьма различны; еще более пестрой и разноречивой предстает субъективная (исследовательская) картина суждений о месте АОС в дидактической структуре различных дисциплин. Вместе с тем все определеннее и достовернее становятся сравнительные и градуальные оценки применимости АОС: например, большая результативность в обучении математическим, естественным и техническим дисциплинам, нежели гуманитарным; большая применимость при усвоении такого материала, который характеризуется сравнительно высокой степенью предметно-логической структурированности, нежели учебного материала описательного, с меньшей логической организованностью; большая применимость при проверке и контроле усвоения учебного материала, нежели при объяснении новых