

полное, симметричное и ненаправленное сопоставительное описание языков, опирающееся на единую общую теорию и выполненное с помощью соответствующего метода, пока находится за пределами наших сегодняшних возможностей, поскольку еще не сделана предварительная работа — инвентаризация и описание лингвистических единиц и их эквивалентов инвариантов и вариантов) в сопоставляемых языках. Эта работа такого огромного объема и сложности, что она требует различных теоретических подходов и методов, соответствующих характеру избранных отдельных проблем.

ЛИТЕРАТУРА

- 1
Станишева Д.
Проблема изучения синтаксических систем в сопоставительных исследованиях славянских языков. — Славянская филология, XV, Езикознание. София, 1978.
- 2
Ружичка Р.
Соображения о теоретическом и методологическом обосновании сопоставительной грамматики. — Československá rusistika, XIX, 1974, № 4.
- 3
Topolińska Z.
System pośrednik w badaniach kontrastywnych. — Slavica Slovaca, 9, 1974, č. 3.
- 4
Horáček K.
Obecné lingvistické předpoklady konfrontace. — Československá rusistika, XIX, 1974, № 2.
- 5
Bjervig N.
Tempus i dansk og russisk, Et bidrag til en kontrastiv analyse. — Svantevit 11:2, 1977.
- 6
Skov-Larsen J.
Opstilling af formaliserede oversættelsesregelsystemer: en grundkomponent i oversættelsesanalyse og kontrastiv sproganalyse 1—2. — Svantevit 11:1, 1976, 11:2, 1976.
- 7
Leška O., Křížková H.
Hledání optimálního modelu lingvistického popisu. — Československá rusistika, XIX, 1974, № 2.
- 8
Якобссон Г.
Проблемы, связанные с описанием русского языка в сопоставлении с шведским (Проект контрастивной русско-шведской грамматики) [Доклад, прочитанный на III Международном конгрессе МАПРЯЛ в Варшаве (1976 г.) и напечатанный в несколько сокращенном виде]. — В кн.: Третий Международный конгресс русистов (Варшава, 1976), Международная Ассоциация преподавателей русского языка и литературы. М., 1979.
- 9
Fisiak J., Grzegorek M., Zabrocki T.
An Introductory Polish-English Contrastive Grammar. — Warszawa, 1977.
- 10
Dyhr M.
Die Satzspaltung im Dänischen und Deutschen. Eine kontrastive Analyse. — Gunter Narr Verlag, 1978.
- 11
Широкова А. Г.
Теоретические предпосылки сопоставительного изучения грамматического строя славянских языков. — Вестник Московского университета. Филология. 1978, № 6.

Материалы и сообщения



А. Шарф

*Докт. пед. наук, проф.,
проректор по
общественным
наукам, зав.
кафедрой ву-
зовской мето-
дики препода-
вания русского
языка Лейпциг-
ской высшей
педагогической
школы им. Кла-
ры Цеткин.
(ГДР)*

Виды речевой деятельности, их место и роль в системе практических занятий

Коммуникативная направленность, как известно, является сейчас ведущим принципом обучения русскому языку в школе. Отсюда следует, что практическое овладение языком должно занять особое место в подготовке будущих учителей русского языка.

Коммуникативная функция языка реализуется в конкретных видах речевой деятельности. Следовательно, практическое овладение языком предполагает прежде всего формирование навыков и умений в этих видах речевой деятельности, усвоение их языковых компонентов. В учебной программе практического курса различаются основные и второстепенные виды речевой деятельности: к основным относятся аудирование, говорение, чтение, письмо, а к второстепенным — выразительное чтение, перевод с родного языка на русский и обратно.

В школьном образовании основные виды речевой деятельности выступают в качестве

цели обучения, второстепенные же играют в учебном процессе только вспомогательную роль. Но преподаватель, конечно, должен владеть всеми названными видами речевой деятельности. Их развитие в рамках практического курса для будущих преподавателей русского языка осуществляется в четырех учебных аспектах (курсах):

- 1) аудирование, говорение и письмо;
- 2) чтение;
- 3) развитие навыков речи на занятиях по актуально-политическим проблемам;
- 4) практическая фонетика.

Распределение этих аспектов по семестрам может быть представлено в виде следующей схемы:

Система практических занятий по русскому языку

Аспекты (курсы)	Семестры							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Аудирование говорение и письмо		→						
Чтение		→						
Развитие навыков речи на занятиях по актуальным по- литическим проб- лемам		→						
Практическая фонетика	→							

По этой системе построены все учебные пособия для практического курса (для каждого аспекта разработаны самостоятельные пособия).

Первые три аспекта включаются параллельно в программу четырех курсов — точнее, с первого по седьмой семестр, в восьмом семестре студенты проходят педагогическую практику в школе.

Большее количество практических занятий отводится первому аспекту — «аудирование, говорение и письмо». Эти занятия являются основными в системе практического обучения русскому языку, особенно на первом и втором курсах. Этот аспект включает и большую часть языкового материала, предназначенного для активного усвоения.

Второй аспект — «чтение» — предусматривает прежде всего развитие навыков чтения про себя. Он расчленен на подкурсы «чтение художественной литературы» и «чтение литературы по специальности». Второй подкурс проводится лишь в третьем и четвертом семестрах, первый — на протяжении всего обуче-

ния в вузе. При чтении литературы по специальности особый упор делается на точность перевода с русского на родной язык.

Занятия по актуально-политическим проблемам предназначены для развития навыков аудирования, чтения и говорения на политические темы. Особое внимание здесь уделяется пониманию языка средств массовой коммуникации. В рамках этих занятий и курса чтения студент расширяет состав своего рецептивного словарного фонда.

Курс практической фонетики проводится только в первых двух семестрах и ставит своей целью усовершенствование навыков аудирования и произношения, а в связи с последним — и развитие навыков выразительного чтения. Поскольку эти занятия проходят в начале обучения, они в значительной мере выполняют и задачи корректировочного курса.

В основе принятой нами системы практических занятий лежит учет особенностей каждого вида речевой деятельности, с одной стороны, и их взаимодействия в процессе обучения языку, с другой. Аспектизация практических занятий по отдельным видам речевой деятельности значительно способствует оптимизации учебного процесса, имеющего целью овладение иноязычной речью. При этом эффективность обучения во многом зависит от учета естественной, закономерной взаимосвязи между различными видами речевой деятельности. Ни один из них, как известно, не осуществляется изолированно, независимо от других. Такие взаимосвязи находят отражение в каждом из названных аспектов обучения.

В рамках каждого аспекта следует учитывать закономерную связь между рецептивными и продуктивными видами речевой деятельности. Для всех этих видов такое взаимодействие является элементарным условием их функционирования и, вследствие этого, также условием овладения ими. Так, говорение и аудирование тесно связаны как две стороны устной речи. С явным учетом этой взаимосвязи строится курс практической фонетики. В нем сочетается развитие навыков правильного произношения с развитием речевого слуха в целях создания и совершенствования слухо-произносительной базы изучаемого языка. В связи с этим должное внимание уделяется развитию навыков выразительного чтения, сочетанию элементов чтения с говорением. При этом вырабатывается связь зрительного анализатора с речедвигательным механизмом. Взаимная связь между слушанием и говорением в наиболее очевидной форме проявляется в диалогической речи. Ее двусторонний характер предполагает комбинированную тренировку названных видов речевой деятельности; именно поэтому аспект «аудирование,

говорение и письмо» включает тот и другой вид речевой деятельности. Эта связь осуществляется и в монологе — в отношении говорящего к слушателю и наоборот. Аудирование, в свою очередь, развивается только на основе непосредственно слышимой звучащей речи, т. е. говорения.

Включение письма в курс «аудирование, говорение и письмо» объясняется не взаимосвязью между рецептивными и продуктивными видами речевой деятельности, а учетом известного сходства между говорением и письмом как продуктивными видами этой деятельности. Итак, первый аспект сосредоточивает языковой материал, рассчитанный на прочное усвоение в целях его продуктивного применения в устной и письменной речи. Заметим, что продуктивный словарный фонд, как известно, гораздо ограниченнее рецептивного. Отсюда следует, что главной задачей курса «аудирование, говорение и письмо» является обучение продуктивным видам речевой деятельности (говорению и письму). Аудирование, в рамках данного курса, выступает прежде всего как неотъемлемый компонент диалога и сопровождающее явление монолога.

Концентрация продуктивного языкового материала в этом курсе безусловно способствует его прочному усвоению и развитию коммуникативных навыков наших студентов. Но все это, к сожалению, не привело к ожидаемым результатам, так как мы недостаточно учитывали различия между говорением и письмом как в области языковых средств, соответствующих этим видам, включая стилистические, так и в области формирования речевых навыков и умений. Кроме того, строгое ограничение языкового материала в этом курсе тормозит развитие навыков аудирования. Оно происходит почти только на основе продуктивного словаря и ведет — в рамках этого курса — к вредной недооценке рецептивного словаря и его влияния на развитие продуктивного словарного фонда, а следовательно, и на развитие навыков и умений говорения и письма. В этом заключается, на наш взгляд, нарушение закономерных связей продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности вследствие неправильного понимания задач минимизации учебного материала в работе с будущими учителями русского языка. В связи с этим особенно важно тщательно продумать следующее положение: «...проблема отбора языковых средств, подлежащих усвоению, решается в плане не отсекания лишнего, а наиболее рационального распределения материала»¹. Примечательно и следующее мнение

¹ Лобанова Н. А., Слесарева И. П. Содержание практического курса русского языка для филологов. — Русский язык за рубежом, 1979, № 1, с. 73.

авторов цитируемой статьи: «...в работе с филологами задача минимизации языкового материала может стоять лишь на промежуточных этапах; в свете конечных целей обучения она снимается»². Отсюда не следует, что нужно учить языку в полном объеме, не ограничиваясь, например, конкретной сферой языкового общения; в рамках подготовки филологов это невозможно. На наш взгляд, это значит, что обучать языку целесообразно посредством поэтапно возрастающего минимума, с тем чтобы в конце концов подготовить студентов к самостоятельному овладению языковым материалом в зависимости от потребностей практики, жизни. Такое понимание этого вопроса, как нам кажется, соответствует представлениям Н. Щипанской о втором уровне теоретического минимума в преподавании русского языка студентам-филологам³. Курс чтения в нашей системе практических занятий в первую очередь служит обучению различным видам чтения про себя. В этом курсе особое внимание уделяется обучению информативному чтению с целью общего охвата содержания текста. Этот вид чтения расширяет словарный запас студентов, прежде всего рецептивный. Однако с учетом закономерной связи рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности в этот аспект включается и работа над развитием навыков и умений говорения (частично и письма), прежде всего в качестве средства контроля понимания полученной информации. В рамках этого курса работа над пересказом и оценкой прочитанного постепенно переходит в свободную дискуссию. Таким образом, и курс чтения вносит значительный вклад в развитие навыков и умений свободной речи.

При чтении литературы по специальности основное внимание уделяется детальному чтению и переводу, но пока еще не решен вопрос об их конкретном месте в данном учебном процессе. Отсутствует также регулярный учет конструкций, типичных для книжного языка, научной речи.

Работа на занятиях по актуально-политическим проблемам направлена на обучение аудированию, чтению, говорению и отчасти письму. Основные взаимоотношения между этими видами речевой деятельности определяются закономерной связью между рецептивными и продуктивными видами и их сходством, прежде всего сходством рецептивных видов речевой

² Там же.

³ Щипанская Н. О двух уровнях теоретического минимума в преподавании русского языка как иностранного студентам-филологам. — В кн.: Избранные доклады и сообщения чехословацкой делегации на IV Международном конгрессе преподавателей русского языка и литературы, ч. II. Нитра, 1979.

деятельности. Положительное влияние сходства аудирования и чтения в данном случае усиливается за счет того, что воспринимаемая информация предлагается как в устной, так и в письменной формах в публицистической речи. Актуальность информации, подаваемой средствами массовой коммуникации, соответствует коммуникативной направленности обучения, заставляет студента понимать информацию, передаваемую более сложными средствами по сравнению с теми, которыми он активно владеет. В этих условиях студент приобретает должную мобильность в устном или письменном изложении своих мыслей.

Подводя итог изложенному, подчеркнем, что отмеченные закономерные взаимосвязи между различными видами речевой деятельности находят отражение и в разных аспектах обучения. В силу специфики каждый из них вносит свой вклад в развитие одних и тех же видов речевой деятельности. Основное внимание в практическом обучении уделяется работе над устной речью, ее развитию способствуют все аспекты. Высшим этапом при этом является четырехнедельная речевая практика в Смоленском педагогическом институте им. Карла Маркса. Благодаря помощи Советского Союза, с 1977 г. всем нашим студентам-русистам предоставляется благоприятная возможность побывать в стране изучаемого языка.

Взаимодействие всех названных аспектов имеет решающее значение для повышения эффективности подготовки студентов. В последние годы мы преимущественно занимались разработкой системности учебного процесса внутри каждого аспекта и недооценивали установление межаспектных связей с первого до последнего семестра. Поэтому в ближайшее время наши усилия будут сосредоточены именно на учете этих связей. При этом необходимо уделить большее внимание развитию двух функций каждого вида речевой деятельности в учебном процессе: 1) как самостоятельной цели, 2) как средства развития навыков владения другими видами речевой деятельности и контроля. В связи с этим встает чрезвычайно сложная задача описания языкового материала, подлежащего усвоению при обучении студентов-филологов разным видам речевой деятельности. Эта задача еще ждет своего решения.

Доцент университета
во Флоренции (Италия)



С. Синьорини

Русские приставочные глаголы и их эквиваленты в Итальянском языке

Итальянские глаголы могут иметь следующие структурные схемы:

$A + b$,

где A обозначает корень, содержащий лексическое значение, и b — морфему, выражающую разные грамматические значения (например, суффикс инфинитива, показатели лица, времени, числа и т. д. личных глаголов).
Например:

legg-ere	читать,
grid-are	кричать.

Эта схема изменяется, если глагол употребляется с префиксами и суффиксами. В этих случаях исходная структурная схема принимает такой вид:

$c + A + b$ или

$A + d + b$,

где c обозначает префикс, ab — суффикс.