

- 2
Загвязинский В. И.
Методология и методика педагогических исследований. — Тюмень, 1976;
- 3
Бабанский Ю. К.
Оптимизация процесса обучения: Автореф. докт. дис. М., 1973;
- 4
Щерба Л. В.
Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. 2-е изд. — М., 1974;
- 5
Витлин Ж. Л.
Обучение взрослых иностранному языку. — М., 1978;
- 6
Айдарова Л. И., Савельева Т. М.
О возможности овладения школьниками методом лингвистического анализа. — Вопросы психологии, 1972, № 3;
- 7
Вятютнев М. Н.
Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах. — Русский язык за рубежом, 1977, № 6;
- 8
Зимняя И. А.
Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М., 1978;
- 9
Леонтьев А. А.
Место интенсивных методов в обучении иностранным языкам. — В кн.: Проблемы краткосрочного обучения русскому языку иностранцев. М., 1977;
- 10
Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.
Лингвострановедческие рекомендации составителям учебных пособий по русскому языку для иностранцев. — Русский язык за рубежом, 1977, № 2;
- 11
Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.
Лингвострановедческая теория слова. — М., 1980;
- 12
Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.
О предмете, объеме и функциях лингвострановедения. — Воронеж, 1980;
- 13
Проблемы диагностики умственного развития учащихся. — М., 1975;
- 14
Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР. — М., 1977;
- 15
Русский язык для всех / Под ред. В. Г. Костомарова. — М., 1978;
- 16
Вятютнев М. Н., Сосенко Э. Ю., Протопопова И. А., Игнатова М. В. Горизонт-1. — М., 1977;
- 17
Старт-1: Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР. — М., 1979;
- 18
Овсиенко Ю. Г., Скопцова М. А.
Учебник русского языка для говорящих на английском языке. — М., 1977;
- 19
Жуйков С. Ф.
Психологические основы оценки знаний по родному языку и умственного развития младших школьников. — Вопросы психологии, 1972, № 3;
- 20
Матюшкин А.
Психология мышления и проблемное обучение. — Политическое самообразование, 1978, № 1.



Л. А. Диденко

Преподаватель
кафедры
русского языка
Одесского
медицинского
института
им. Н. И. Пирогова

Вопросы овладения страноведческой информацией учебных текстов

На современном этапе развития преподавания русского языка как иностранного наметилась тенденция к увеличению количества страноведческой информации в учебниках и учебных пособиях. Их авторы и составители стараются ввести как в тексты, так и в упражнения как можно больше сведений о Советском Союзе. При этом они исходят из предположения, что чем больше информации о стране изучаемого языка содержится в учебном тексте, вообще в учебнике, тем совершеннее данный текст (учебник) с познавательно-воспитательной точки зрения. Между тем, объективно содержащаяся в текстах и учебниках страноведческая информация воспринимается иностранными учащимися далеко не всегда. Из практики преподавания известно, что часть сведений, имеющих в тексте, проходит мимо внимания адресата, часть понимается (на фоне родной для учащихся культуры) искаженно и часть — даже если понимается адекватно — хранится в их памяти относительно непродолжительное время, а затем забывается.

Внимание исследователей до сих пор не было привлечено к тому, что же узнает человек в результате прочтения текстов, что остается у него в памяти и на какое время. На важность решения этих вопросов указывают как советские, так и зарубежные ученые [1—3].

Исследование, проведенное нами, посвящено изучению учебной отдачи текстов, включаемых в процесс обучения и объективно содержащих достоверные, типичные и актуальные страноведческие сведения. Мы хотели прежде всего выявить, как повысить усвоение познавательной информации текста, и предложить соответствующую систему его подготовки как с внешней стороны (оформление текста), так и в плане его презентации и активизации на учебном занятии.

Естественно, что исследование такого рода может быть только экспериментальным. В качестве объекта изучения были взяты учебные страноведческие тексты публицистического жанра (УСПТ), широко используемые в учебниках и учебных пособиях по русскому языку для студентов-иностранцев. Эти тексты, преобразованные в учебных целях в соответствии с дидактико-психологическими требованиями (цель, этап обучения, возраст обучаемых, вид речевой деятельности и т. д.), отражают типичные и актуальные факты многонациональной советской культуры.

Для решения поставленных задач и обоснования гипотезы, положенной в основу проведенного эксперимента, необходимо осветить взгляды психологов и лингвистов на данную проблему. Большинство ученых рассматривают ее в связи со структурно-смысловой организацией текста [4, с. 92—99; 5—6]. Все они в теоретическом плане опираются на идею Н. И. Жинкина [7] об иерархичности предикатов текста. Вскрывая внутреннюю структурную организацию текста, исследователи ставят своей задачей обучить учащихся выделению его главной информации, используя систему упражнений, заданий, схем, денотатных карт, плана и т. д. от субъектов и предикатов всего текста до субъектов и предикатов простых предложений в составе сложных, т. е. от высшего смыслового образования, каким является текст в целом до низшего уровня — предложения. Предлагаемая система работы, формирующая ориентировочную деятельность на всех трех уровнях (уровне текста, смыслового куска и предложения), проводится при изучающем чтении с полным охватом содержания, запоминанием и последующим воспроизведением полученной информации.

При ознакомительном виде чтения, которое характерно для УСПТ, у читающего нет сознательной установки на дальнейшее воспроизведение полученной из текста информации. Учитывая социальную важ-

ность и значимость страноведческой информации, дальнейшее воспроизведение ее не может быть делом случая, побочным продуктом чтения и выполнения упражнений. Его, по мнению С. Л. Рубинштейна, можно косвенно, опосредованно регулировать. Поэтому в процессе обучения встает важнейшая задача — «организовать учебную деятельность так, чтобы существенный материал запоминался учащимися и тогда, когда они заняты по существу им, а не его запоминанием. Это много сложнее, но и много плодотворнее, чем постоянно требовать от учащихся произвольного запоминания» [8, с. 300].

Для решения этой задачи и формулирования гипотезы исследования необходимо проанализировать, насколько эффективно протекает процесс естественного структурирования текста читателем. Исследования психологов [1, 9—10] показывают, что понимание и запоминание любого текста сопряжено с тремя процессами: во-первых, читающий разделяет текст на смысловые куски, т. е. **структурирует** его; во-вторых, **компрессирует** его до некоторой логической схемы и, в-третьих, **приписывает** каждой компрессивной структурной единице некоторый **фиксатор информации** (слово, словосочетание, зрительный образ и т. д.), к которому стягивается весь смысл данной единицы. Эти фиксаторы называются обычно **смысловыми вехами**, а сам процесс приписывания компрессивным структурным единицам смысловых вех определяется в психологической литературе как **провешивание**. Все три процесса (структурирование, компрессия и провешивание) протекают одновременно и представляют собой замкнутый цикл, направленный на восприятие, понимание, переработку и запоминание текстовой информации. Запоминание осуществляется само собой в процессе структурирования и компрессии и связывается в нашем сознании с определенной смысловой вехой.

В процессе ознакомительного чтения УСПТ (которые в учебниках и учебных пособиях для иностранцев печатаются обычно сплошным массивом) структурирование и компрессию читающий производит самостоятельно, выбирая часто неэффективные смысловые вехи, что приводит к воспроизведению периферийной информации. С целью усиления страноведческой отдачи необходимо направить естественные процессы структурирования и компрессии текста по правильному пути, т. е. научиться управлять ими. Оптимальным представляется такой тип организации

текста, в котором «есть необходимые отправные точки для соответствующей работы мысли читателя, но не делается попытки вовсе снять необходимость в ней» [11, с. 235—236]. Такими «отправными точками» при чтении УСПТ могут выступать смысловые вехи, вынесенные составителем в заголовочную фразу смыслового куска. Опыты, проведенные А. А. Смирновым [1], показали, что хорошо запоминается то, что вызывает на себя ориентировочный рефлекс как на новизну. На важность правильной организации ориентировочной деятельности обучающихся указывают Л. И. Апатова и И. А. Зимняя, подчеркивая, что «ориентировочная основа действия предусматривает не только и не столько нахождение существенных признаков исследуемого объекта, сколько превращение их в ориентиры, в своеобразные вехи, пользуясь которыми, обучающийся достигает поставленной цели кратчайшим путем» [12, с. 40].

Исходя из вышеизложенного, выдвигается лингводидактическая гипотеза: если составитель учебного текста возьмет на себя структурирование и компрессию, то мнемонический потенциал этого текста, его страноведческая отдача повысится. Конкретная реализация данной гипотезы, проверяемой нами в методическом эксперименте, сводится к следующему:

— разбить текст на внутренне единые смысловые куски;

— вынести в заголовочную фразу смысловую вежу, выделив ее графически.

В этом случае смысловая вежа, являющаяся фиксатором страноведческой информации этого отрезка текста, будет вырабатывать у обучающихся ориентировочную деятельность в его содержании, способствовать лучшему, более полному, адекватному пониманию.

Для эксперимента были отобраны УСПТ из учебников русского языка для иностранных учащихся. Тематически они были разбиты на группы в соответствии с типологией, предложенной Э. М. Турчиановой [13]. В протоколах заранее были спрогнозированы единицы страноведческой информации учебного текста. За информационную единицу учебного текста принималось предложение, несущее основную страноведчески ценную информацию по теме данного текста.

Опираясь на сформулированную нами гипотезу, мы подвергли отобранные тексты, напечатанные сплошным массивом, структурированию, компрессии и проведению

Структурирование текста включает в себя два этапа его обработки: логическое выравнивание и членение.

Логическое выравнивание. Лингвистический анализ внутренней организации учебных текстов позволяет выявить отдельные недостатки в плане их связности, а также нарушения смыслового членения оригинала при адаптации текстов для учебных целей, что, в частности, влечет за собой затруднения в смысловом восприятии материала теми, для кого такой текст предназначен.

В целях повышения восприятия страноведческой информации отобранных текстов мы подвергли их логическому выравниванию на основе принципа «осевой согласованности» [14]. Названный принцип, по мнению Н. Н. Леонтьевой, представляет собой содержательный каркас текста, примиряющий две противоречивые тенденции естественного текста (дублирование и опущение смысла) [14]. В текстах было устранено дублирование, однородная информация была сведена в единые смысловые куски, которые были расположены в логической последовательности. На наш взгляд, в методическом плане принцип «осевой согласованности» отражает вертикальное направление денотатной структуры текста, которая позволяет судить о содержательной сложности его понятий, определяемых длиной денотатной связи в вертикальном положении [15]. Наиболее сложным содержанием обладает понятие, выражаемое темой. Оно располагается на вершине вертикальной оси и охватывает собой всю денотатную структуру, представляющую собой иерархию логически связанных подтем. Логическое выравнивание текста способствует доведению его до уровня «осмысленного» и «правильно» организованного текста в соответствии с системой и организацией, присущей русскому языку [16].

Второй этап обработки текста предполагает его членение на единые смысловые куски. Членимость текста как одна из его «обязательных» категорий [17] связана со способностью реципиента к перекодированию информации путем укрупнения ее кусков, их осмысления и удержания в памяти.

При обработке текстов мы придерживались правил структурной организации, сформулированных Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым [18]:

— каждая структурная единица должна содержать один цельный смысл;

— в структурной единице не должно

быть информации, не сводимой к этому смыслу;

— логика следования структурных единиц должна быть понятна читателю.

В текстах, подвергнутых структурированию, построение содержательной концепции соответствовало дедуктивному или дедуктивно-индуктивному способу изложения мыслей. Подбор текстов дедуктивного построения объяснялся также тем, что они легче поддаются компрессии.

Компрессия на семантическом уровне представляет собой процесс выражения определенной информации минимальными языковыми средствами. Восприятие и понимание ее происходят в результате ее сжатия до уровня смысловой вехи, к которой стягивается весь смысл данного отрывка текста. В форме смысловых вех, играющих роль опорных пунктов в понимании и запоминании материала, по мнению А. А. Смирнова [1], могут выступать тезисы, заглавия разделов, зрительные образы и т. д. При обработке текстов мы выносили выделенную смысловую веху в заголовочную фразу, поскольку информацию, предназначенную для запоминания, по рекомендациям психологов, предпочтительно располагать в начале смыслового куска текста [6, 10, 19]. Смысловые вехи, преобразованные в подзаголовки текста, выражают его структуру. Они играют роль ориентиров в процессе чтения, отражая замысел пишущего и направляя читающего в понимании информации. В процессе провеивания важное значение имеет и оформление смысловых вех [18].

Внешняя форма смысловых вех также должна привлекать внимание учащихся. Выделение их графически, в частности их акцентировка путем цветного шрифта или черного набора на цветных плашках, разницей в шрифте или подчеркиванием, является, на наш взгляд, одним из способов, обеспечивающих повышение страноведческой отдачи текстов.

При обработке текстов нами было использовано подчеркивание как один из возможных способов акцентировки.

Исследование проводилось на среднем, продвинутом и завершающем этапах обучения.

Для чтения предлагались структурированные тексты в экспериментальных группах и неструктурированные в контрольных. Эффективность запоминания проверялась при непосредственном, близко отсроченном (через неделю) и далеко отсроченном (через месяц) воспроизведении. Проведенный эксперимент полностью под-

твердил выдвинутую гипотезу и позволил сделать вывод, что структурированный текст лучше понимается и запоминается учащимися, чем текст, напечатанный сплошным массивом. При этом наиболее высокие результаты были получены на начальном (среднем) этапе обучения, что свидетельствует, вероятно, о несформированности навыков естественного, спонтанного структурирования у обучаемых:

— на среднем этапе — от 1/3 при непосредственном воспроизведении до 2/3 при далеко отсроченном, т. е. эффективность понимания и запоминания информации возрастает практически в два раза;

— на продвинутом этапе у нефилологов — от 1/5 при непосредственном воспроизведении до 2/5 при далеко отсроченном, т. е. в два раза; у филологов — от 1/20 до 7/20, т. е. в семь раз;

— на завершающем этапе у филологов — от 1/10 до 3/10, в три, три с половиной раза.

Полученные данные позволяют предложить авторам и составителям учебных пособий по русскому языку для студентов-иностранцев следующие методические рекомендации.

С целью усиления страноведческой отдачи учебных текстов нами предлагается их структурирование, компрессия и провеивание. Структурирование включает в себя логическое выравнивание текста и его членение. Компрессия текста до уровня смысловой вехи предполагает выделение последней, ее акцентировку. Смысловая веха должна или апеллировать к предшествующим знаниям адресата, или привлекать к себе внимание по форме, или совпадать с изучаемой лексикой и словосочетанностью. Смысловые вехи не всегда выступают в виде подзаголовков — они могут быть выделены полиграфически, предположим, в середине абзаца. Оптимальным признается количество их в тексте от 5 до 9. Важным признаком смысловой вехи является концентрация в ней разностороннего смысла, в результате чего она может быть носителем 4—5 единиц страноведческой информации.

Смысловые вехи, выделенные в тексте, могут обрабатываться в предтекстовых и послетекстовых упражнениях. Наряду с заданиями, предполагающими полное воспроизведение страноведческой информации текста, в соответствии с тематикой, изучаемой в страноведческом аспекте, могут быть предложены следующие виды работ:

— к смысловым вехам текста, расположенным в левом столбике, подобрать единицы страноведческой информации текста на уровне предложения, расположенные в правом столбце в произвольной последовательности, и наоборот;

— задания на структурирование списка единиц страноведческой информации, расположенных в произвольной последовательности, их логическое выравнивание, деление на единые смысловые куски;

— комментирование выделенной смысловой вехи, воспроизведение ее страноведческого наполнения;

— аргументирование правильности выбора заглавия на основе его соотносительности со страноведческой информацией текста и выделенными смысловыми вехами.

Использование этих видов работ будет одновременно вырабатывать у обучающихся навыки структурирования текста.

Следует отметить, что структурированные и проведенные учебные тексты не представляют собой единственно возможной формы страноведчески ценных текстов. Структурированные тексты могут найти большое применение на начальном этапе обучения, когда еще не сформированы спонтанные навыки структурирования, компрессии и приписывания вех. Результаты эксперимента показали также, что и на иных этапах обучения при чтении текстов по специальности студентами гуманитарного профиля подобная структурная организация учебных текстов оказывает существенное влияние на повышение эффективности восприятия страноведческой информации.

Но не все тексты, по нашему мнению, должны подвергаться такой обработке. Как и любой другой, прием структурирования должен применяться в учебном процессе умеренно и целесообразно. Общий принцип таков: важные (с точки зрения преподавателя) страноведческие тексты подлежат структурированию и проведиванию, тексты меньшей важности представляются традиционным способом, т. е. без шрифтовых выделений. Чем выше этап обучения, тем меньшую роль играют структурированные тексты.

ЛИТЕРАТУРА

- 1
Смирнов А. А.
Проблемы психологии памяти. — М., 1966;
- 2
Зинченко П. И.
Вопросы психологии памяти. — В кн.: Психологическая наука в СССР. М., 1959:

- 3
Найсер У.
Познание и реальность. — М., 1981;
- 4
Дридзе Т. М.
Понятие и метод установления содержательной структуры текста применительно к учебному тексту (информативно-целевой анализ). — В кн.: Психологическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. Киев, 1979;
- 5
Доблаев Л. П.
Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания: Автореф. докт. дис. — Саратов, 1972;
- 6
Тункель В. Д.
К вопросу об устной передаче речевого сообщения: Автореф. канд. дис. — М., 1965;
- 7
Жинкин Н. И.
Развитие письменной речи учащихся III—VII классов. — Изв. АПН РСФСР, вып. 78. М., 1956;
- 8
Рубинштейн С. Л.
Основы общей психологии. — М., 1946;
- 9
Леонтьев А. Н.
Психологические вопросы сознательности учения. — Изв. АПН РСФСР, вып. № 7. М., 1947;
- 10
Зимняя И. А.
Психологические вопросы построения лекции. — В кн.: Слово лектора. М., 1969;
- 11
Рубинштейн С. Л.
О понимании. — В кн.: Проблемы общей психологии. 2-е изд. М., 1976;
- 12
Апатова Л. И., Зимняя И. А.
Смысловая структура как ориентировочная основа в обучении пониманию иноязычной речи на слух. — В кн.: Методика и психология обучения иностранным языкам в высшей школе: Научные труды, вып. 69. М., 1972;
- 13
Турчанинова Э. М.
К вопросу о типологии лингвострановедческих учебных текстов на начальном этапе обучения русскому языку. — В кн.: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1979;
- 14
Леонтьева Н. Н.
Семантика связного текста и единицы информационно-анализа. — В кн.: Автоматизация обработки текста. НТИ, сер. 2, № 1. М., 1981;
- 15
Чистякова Г. Д.
Исследование понимания текста как функции его смысловой структуры: Автореф. канд. дис. — М., 1975;
- 16
Гинзбург Е. Л., Пробст М. А.
К основам теории текста. — В кн.: Текст в процессе преподавания иностранного языка. Пермь, 1979;
- 17
Гальперин И. Р.
Текст как объект лингвистического исследования. — М., 1981;
- 18
Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.
Язык и культура. 3-е изд. (в печати);
- 19
Szewczuk W.
Psychologia zapamiętywania: Badania experimentalne. — Warszawa, 1972.