

5

Габка К.

Описание сложноподчиненного предложения в учебных целях и теория сочетаемости. — В кн.: Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы: Доклады и сообщения делегации ГДР. Грейфсвальд, 1976;

6

Гебауэр Й.

O větách složených a o vývoji formy podřadné ze souřadné LF II. — Prag, 1875;

7

Габка К.

Роль теоретических знаний по родному языку при изучении русского языка. — В кн.: Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Доклады и сообщения делегации ГДР. Секция 2. Грейфсвальд, 1982;

8

Руднев А. Г.

Синтаксис современного русского языка. — М., 1968;

9

Ильенко С. Г.

Переходные явления в системе сложного предложения. — В кн.: Проблемы учебника русского языка как иностранного. М., 1980;

10

Гулыга Е. В.

Место сложноподчиненного предложения в системе синтаксиса. — Филологические науки, 1961, № 3;

11

Васильева Н. М.

Бессоюзное предложение и его место в системе сложного предложения. — Иностранные языки в школе, 1981, № 5;

12

Биренбаум Я. Г.

Горизонтальные синтаксические связи. — Вопросы языкознания, 1979, № 5;

13

Светлик Я.

Синтаксис русского языка в сопоставлении со словацким. — Братислава, 1970;

14

Кручинина И. Н., Лопатин В. В.

Заметки о пражской «Русской грамматике». — Вопросы языкознания, 1982, № 2;

15

Соколова Г. В.

Бессоюзные предложения в современном русском языке. — Русский язык за рубежом, 1982, № 2.

Материалы и сообщения



*Преподаватель
Киевского
государственного
университета
и.м. Т. Г. Шевченко*

Н. К. Присяжнюк

Формирование предметной компетенции при обучении русскому языку как иностранному

В последнее время в методической литературе, в выступлениях на конференциях и симпозиумах, в том числе на конгрессах МАПРЯЛ, часто упоминается термин «компетенция», причем различают компетенцию языковую, грамматическую, поведенческую, коммуникативную. Высокая частотность употребления данного термина и его неоднозначность заставляют задуматься над содержанием, которое он призван выражать.

В данной статье предлагается одна из возможных интерпретаций понятия компетенции применительно к обучению русскому языку как иностранному.

С точки зрения задач обучения, компетенцию целесообразно трактовать не как лингвистическую категорию¹, а как категорию педагогическую. Компетенция как педагогическое понятие обозначает совокупность знаний, умений и навыков, которые формируются в процессе обучения. Обучение любому предмету — язы-

¹ Так, Н. Хомский через понятие языковой компетенции и реализации определяет дихотомию язык — речь [1, с. 10].

ку, математике, истории — формирует предметную компетенцию, т. е. совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления деятельности в той или иной области. В нашем случае под предметной компетенцией следует понимать совокупность знаний, умений и навыков, формируемых в процессе обучения иностранцев русскому языку как учебному предмету. Предметная компетенция при обучении русскому языку как иностранному есть совокупность тех знаний, умений и навыков, которые необходимы для осуществления речевой деятельности на русском языке.

Проанализируем, как связано вводимое нами понятие предметной компетенции с другими педагогическими категориями.

Известно, что на характер учебного процесса оказывают влияние многообразные факторы. К основным из них относятся цели обучения, содержание и логика учебного предмета, уровень знаний и развития учащихся [2, с. 59].

Для того чтобы приблизить учебный процесс к оптимальному функционированию, т. е. управлять им, преподаватель должен уметь реалистично оценивать учебные возможности учащихся на каждом этапе его протекания. Это необходимо в связи с тем, что в каждый конкретный момент обучения преподавателю приходится преодолевать имеющимися у него средствами постоянно возникающее противоречие между реальным уровнем знаний, умений и навыков учащихся и требованиями, тем, который определен целями и задачами обучения [2, с. 67].

Реальные учебные возможности, по определению Ю. К. Бабанского, представляют собой «потенциал конкретного ученика в области учебной деятельности» [3, с. 18] и включают в себя ряд компонентов: 1) обучаемость личности; 2) специальные знания, умения и навыки; 3) умения и навыки учебного труда; 4) отношение личности к учению; 5) элементы физического развития, влияющие на учебную работоспособность; 6) элементы воспитанности личности, влияющие на учение.

Как видно из приведенных рассуждений, предметная компетенция по своему содержанию совпадает с одним из компонентов реальных учебных возможностей учащихся — специальные знания, умения и навыки. Однако через понятие предметной компетенции можно характеризовать не только исходный уровень знаний, умений и навыков учащихся, предшествующий обучению в конкретных условиях, но и уровень, достигаемый в конце обучения. Содержание, методы и средства обучения также уточняются путем соотнесения исходной предметной компетенции с конечной или ожидаемой.

Таким образом, понятие предметной компетенции может выступать в качестве одного из компонентов при описании основных факторов учебного процесса (целей, содержания, уровня учебных возможностей учащихся). Использование данного понятия не противоречит существующей традиции, так как отражает явление, которое всегда изучалось педагогическими науками. Не последним аргументом в пользу термина является его емкость: компетенция — это совокупность знаний, умений и навыков.

Перейдем к обсуждению специфики предметной компетенции при обучении русскому языку как иностранному. Анализ методической литературы и практики обучения русскому языку как иностранному показывает, что предметная компетенция, формируемая в процессе его усвоения, включает три взаимосвязанных, взаимообусловленных компонента: лингвистический, коммуникативный, страноведческий.

Выделение указанных компонентов правомерно как в целях описания, так и для практических задач обучения. Ведь отбирая определенные содержательные единицы обучения, необходимо выявить их лингвистическую, коммуникативную и страноведческую ценность, ибо каждая учебная единица интегрирует в себе три аспекта: отражает системные отношения в языке, содержит культурный компонент, характеризует особенности использования единиц языка в процессе речевой деятельности.

Предложенная дифференциация предметной компетенции при обучении русскому языку как иностранному имеет связь с идеей Л. В. Щербы о тройном аспекте рассмотрения языковых явлений. Так, лингвистическая компетенция по своему содержанию совпадает с понятием обработанного лингвистического опыта, которое предложено Л. В. Щербой и которое он рассматривал как результат выделения в необработанном лингвистическом опыте системы определенных орфоэпических, орфографических, лексических и грамматических правил, на основе которых возможно построение собственной и лучшее понимание чужой речи [4, с. 69].

Обработанный лингвистический опыт в таком понимании является элементом лингвистической компетенции учащихся. Это означает, что в процессе обучения русскому языку как иностранному учащиеся достигают определенного уровня знаний о единицах языка и правилах их сочетания.

Правила могут существовать в виде функционально-оперативных знаний в неосознанной форме обобщения (т. е. правила, не выраженные вербально) и в форме знаний, выра-

жасмых словесно с помощью или без помощи лингвистической терминологии. Процесс обучения иностранному языку может строиться как с использованием вербальных правил, так и без их применения в зависимости от целей и условий, в которых он протекает. Однако реализация принципа сознательности в обучении предполагает опору на осознаваемую форму обобщения. Кроме того, как показывает анализ результатов обучения, при котором упор делался на механическое запоминание, а не на осознание правил, сформированные таким путем навыки и умения оказывались неустойчивыми, учащиеся не могли в нестандартных условиях пользоваться изученным. Экспериментальные исследования, в частности в условиях обучения взрослых, показали, что владение понятийной базой языка как учебного предмета облегчает учащимся усвоение второго языка [5, с. 53].

Таким образом, одним из показателей лингвистической компетенции учащихся может служить уровень владения понятийной базой языка как учебного предмета (знание категориальных признаков слов, типов связи между словами, типов предложений и т. п.).

Наряду с этим, показателем лингвистической компетенции является уровень владения методом лингвистического анализа: 1) умение выделять определенные стороны в языке (например, выделение в слове его семантической, формальной и функциональной сторон); 2) умение обобщать основные единицы языка и пользоваться моделями при выявлении внутренних свойств этих единиц; 3) умение самостоятельно определять системные отношения между языковыми формами и переносить усвоенные приемы анализа на новый материал [6].

Важным компонентом предметной компетенции при обучении русскому языку как иностранному является коммуникативная компетенция.

Поскольку понятие коммуникативной компетенции в методике употребляется сравнительно недавно, его объем и содержание требуют обсуждения. Вслед за М. Н. Вятюневым [7] мы рассматриваем коммуникативную компетенцию как исходное понятие, с помощью которого можно выявить сущность коммуникативного направления в обучении русскому языку как иностранному.

Интерес к коммуникативной компетенции вызван переориентировкой в преподавании иностранных языков с обучения системе иностранного языка посредством говорения, слушания, чтения и письма на обучение речевой иноязычной деятельности в совокупности средств и способов ее реализации [8, с. 35].

Следовательно, коммуникативная компетен-

ция учащихся может определяться через уровень сформированности навыков и умений использования единиц и правил в речи в зависимости от ее форм и видов применительно к различным сферам общения. Этот элемент коммуникативной компетенции представляет собой результат обучения средствам и способам общения.

Второй элемент коммуникативной компетенции связан с ситуативной обусловленностью процесса общения. Для осуществления речевого общения необходимо наличие ситуации, обуславливающей потребность в общении, на основе которой выбирается форма общения (устная или письменная, диалогическая или монологическая), затем отбираются необходимые средства и способы выражения мысли, свойственные носителям данного языка. В связи с этим необходимо знать экстралингвистические факторы, влияющие на процесс речевого общения.

Вот почему коммуникативная компетенция учащихся должна определяться: 1) уровнем знаний средств и способов выражения речевых интенций или коммуникативных намерений; 2) уровнем сформированности умений и навыков речевого общения (умение ориентироваться в ситуации общения, в коммуникативно значимых особенностях личности, владение стереотипами общения, вербальными и невербальными) [9, с. 12—15].

Коммуникативная компетенция учащихся, формируемая в процессе обучения, в значительной степени определяется тем, насколько учащиеся осознают содержание мысли, свои коммуникативные намерения, ситуативную обусловленность общения, а также тем, насколько свободно на этой основе они управляют процессом речевой деятельности на изучаемом языке.

Третьим компонентом предметной компетенции учащихся при обучении русскому языку как иностранному выступает страноведческая компетенция.

Выделение страноведческого аспекта при обучении иностранному языку связано с тем, что «каждый язык выражает национальную культуру, т. е. культуру того народа, который на нем говорит» [10, с. 45]. Язык социален, именно поэтому для пользования им необходимо осознавать опыт языкового коллектива, в нем зафиксированный.

Определение объема страноведческой информации, которая должна быть усвоена в процессе обучения русскому языку как иностранному, является одной из актуальных задач методики [10—12]. Имеющиеся в литературе данные позволяют характеризовать страноведческую компетенцию: а) уровнем систематизированных знаний о стране, которые

могут формироваться в процессе изучения русского языка, а также с помощью специальных страноведческих курсов на русском или родном языке; б) уровнем фоновых знаний, под которыми понимается совокупность трудовых и бытовых традиций, представлений, собственных носителям изучаемого языка и отраженных в нем.

Фоновые знания служат ориентировочной основой для формирования: а) умений и навыков использования в целях общения национально-культурного компонента языковых единиц (лексики, фразеологии, афористики); б) умений и навыков использования невербальных средств общения (мимики, жестов и т. п.); в) умений и навыков речевого этикета. Этот элемент страноведческой компетенции формируется на основе рекомендаций лингвострановедческой теории [10—12].

Анализ понятия предметной компетенции в области русского языка как иностранного приводит нас к пониманию взаимосвязи, взаимосоусловленности и взаимопроникновения трех ее компонентов: лингвистического, коммуникативного и страноведческого. Именно их единство позволяет говорить о комплексном, системном характере обучения иностранцев русскому языку. Принцип же активной коммуникативности, на наш взгляд, может интерпретироваться как подчинение задач формирования лингвистической и страноведческой компетенции задачам обучения общению — задачам формирования коммуникативной компетенции.

Перейдем к проблеме измерения предметной компетенции, поскольку для управления процессом обучения необходимо иметь количественные (сколько единиц усвоено и должно быть усвоено) и качественные (как усвоено и должно быть усвоено) показатели уровня сформированности знаний, умений и навыков.

Рассмотрим эту проблему на примере лингвистической компетенции.

Уровень лингвистической компетенции, характеризующий качество знаний и степень их освоения, оказывает влияние на процесс восприятия и осознания учащимися явлений русского языка, правил сочетания его единиц. От него же зависит способ изложения учебного материала преподавателем или в учебнике.

Как было показано выше, одним из показателей лингвистической компетенции является уровень владения учащимися понятийной базой языка как учебного предмета, т. е. лингвистической терминологией. Как отмечают психологи, уровень владения предметной терминологией позволяет достаточно объективно судить о специальной обучаемости (способности к усвоению предмета) [13, с. 97].

Обратимся к практике и проанализируем,

как обстоит дело с использованием лингвистической терминологии при обучении иностранцев русскому языку на начальном этапе.

Анализ программ для начального этапа обучения русскому языку как иностранному в условиях советских вузов показывает, что программный материал охватывает около 200 лингвистических понятий, степень усвоения которых не регламентируется [14]. Часть из них относится к лингвистическим универсалиям. В учебниках русского языка для иностранцев, изданных в последние годы [15—18 и др.], объем понятий колеблется от 40 до 200. Наибольшее число понятий относится к грамматике, на втором месте — фонетическая понятийная база. Не регламентирована также в учебниках степень усвоения данных понятий.

Регламентируется ли объем понятий преподавателями в ходе учебного процесса? Опрос преподавателей русского языка с большим стажем работы (свыше 10 лет), наблюдения при посещениях занятий показали, что преподаватели в процессе объяснения и коррекции пользуются лингвистической терминологией. На начальном этапе они отдают предпочтение терминологии на родном языке, считая, что учащиеся достаточно хорошо с нею знакомы и что общелингвистическая понятийная база у них сформирована. Уровень владения учащимися понятийной базой систематически не проверяется либо выявляется методом «проб и ошибок». Как видим, в практике обучения лингвистическая компетенция не измеряется через объем усвоенных понятий, лингвистическая терминология вынесена за скобки содержания, подлежащего обязательному усвоению, а это значит, что формирование данного элемента лингвистической компетенции происходит без контроля со стороны преподавателя.

Лингвистическая компетенция может характеризоваться через уровни, выделяемые по признаку обобщенности умственной деятельности [19]. Таких уровней четыре: 1) уровень запоминания единичных объектов, при котором не возникает лингвистических обобщений, учащиеся не владеют лингвистической терминологией, запоминается конкретное слово, предложение; 2) уровень неотчетливо сознаваемых обобщений, характеризующий практическое, без изучения теории, овладение языком; учащиеся могут быть знакомы с терминологией, однако с терминами связываются неотчетливо сознаваемые признаки явлений языка², каковы же признаки предложения,

² Так, например, термин «предложение» в сознании учащегося ассоциируется с конкретными примерами, изучавшимися на занятиях: *Я люблю читать, Идет дождь* и т. п.

законы его построения, связи между его членами, учащийся не знает; 3) уровень эмпирических обобщений, когда обобщение языковых явлений происходит по внешним признакам и не приводит к образованию научных лингвистических понятий³; 4) уровень теоретических обобщений или уровень лингвистической абстракции.

Последний уровень предполагает понятийный анализ словесного материала, полноту выделения существенных признаков, существенных явлениям языка, соотнесение их между собой и обозначение определенными терминами, адекватность лингвистической квалификации явлений. Владение материалом на уровне теоретических обобщений свидетельствует о высокой обучаемости языку. Как отмечает советский психолог А. Матюшкин, «чем выше уровень обобщенности, т. е. чем выше теоретический уровень ранее усвоенных знаний, тем в меньшей степени проявляются барьеры прошлого опыта, тем большими возможностями обладает человек в усвоении новых знаний» [20, с. 128].

Особенность лингвистической компетенции учащихся при обучении русскому языку как иностранному заключается в том, что ее уровень в значительной степени зависит от уровня лингвистической компетенции, достигнутого в процессе изучения родного или другого иностранного языка. Если учащиеся владеют родным языком на уровне теоретических обобщений (т. е. адекватно квалифицируют явления языка с помощью лингвистической терминологии), то при изложении новых знаний по русскому языку характер правил и инструкций может быть обобщенным, способ изложения дедуктивным. Восприятие и понимание нового явления будет происходить быстрее и легче. Учащиеся могут самостоятельно определять закономерности, выводить правила путем решения проблемных задач, пользоваться различными источниками (справочниками, словарями, учебниками, где приводятся комментарии на родном языке). Осознание нового материала, носящего лексико-грамматический характер, при наличии соответствующих учебников может быть полностью перенесено на самостоятельную работу. Учебное время в аудитории отводится формированию коммуникативной компетенции.

Если же лингвистическая компетенция учащихся характеризуется эмпирическим уровнем или уровнем неосознанных обобщений, то понадобится больше времени и усилий для

понимания того или иного явления изучаемого языка (особенно явления, отсутствующего в родном языке), при этом необходимо использовать индуктивный способ изложения. Определяя цели обучения учащихся с таким уровнем усвоения, следует уделять внимание развитию лингвистической компетенции более высокого уровня, что особенно важно при высоких конечных целях обучения русскому языку как иностранному. Проведенное нами исследование (свыше 50 человек из развивающихся стран с английским языком — посредником) показало следующее:

1) для большинства учащихся данной группы характерен эмпирический уровень усвоения лингвистических понятий и уровень неосознанных обобщений; эти данные подтверждают результаты, полученные другими исследователями на материале изучения различных контингентов взрослых, изучающих иностранные языки [6].

2) лучше всего учащиеся знакомы с наиболее употребительными общеродовыми категориями (названия частей речи, членов предложения) — 75% опрошенных; значительно хуже они знакомы с разновидностями категорий; хуже всего обстоит дело с фонетическими понятиями, а также с составом слова — менее 40% опрошенных;

3) из-за незнания (или забывания) лингвистической терминологии учащиеся испытывают большие трудности в понимании явлений русского языка, не всегда понимают объяснения преподавателя и комментариев в учебнике, а тем более в грамматическом справочнике;

4) низкий уровень лингвистической компетенции более всего сказывается на характере осознания новых явлений и приводит к тому, что учащиеся перегружают свою память запоминанием отдельных фактов;

5) низкий уровень лингвистической компетенции не обеспечивает переноса знаний.

Таким образом, существует необходимость регламентации объема лингвистических понятий и уровней их усвоения в зависимости от целей, условий обучения и характера контингента учащихся. Необходимо разрабатывать лингвистические понятийные минимумы для каждого этапа обучения.

Проблема измерения уровней предметной компетенции была рассмотрена на примере лингвистического компонента. Уровневую характеристику имеют также коммуникативная и страноведческая компетенции, что требует специального обсуждения.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. — М., 1972;

³ Например, учащийся определяет окончание как «часть слова, которая стоит в конце». Подобное определение не отражает полноту существенных признаков, свойственных определенному понятию, и поэтому не обеспечивает дифференцировку языковых явлений.

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., Скопина 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 познавательной-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].