

УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ*

Халилзадех Аминиян Захра

Кафедра русского языка и методики его преподавания
Филологический факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Данная статья посвящена актуальной на сегодняшний день теме — учебному тексту и методике работы с ним. В статье излагаются основные методические приемы работы с текстом учебника, а также приводятся новые, ранее не задействованные методы работы с учебником. Статья будет интересна как педагогам школ, так и преподавателям-методистам высших учебных заведений. Также рассмотрены методы преподавания в школах с национальным компонентом.

Ключевые слова: учебник, учебный текст, лингводидактика, языковая компетенция, языковой минимум, метасистема, системный ряд, речевое произведение, текстообразующие категории.

Разработка целостной теории учебника русского языка для нерусских — задача настолько серьезная, что она потребует, вероятно, еще не одного года творческих поисков большого отряда лингвистов, методистов и учителей. Несмотря на то, что немало в этом плане уже сделано, многие вопросы, связанные со структурой и функционированием учебника, еще ждут своего решения.

Учебник, как известно, представляет собой сложную систему. Он состоит из множества взаимосвязанных элементов, являясь в то же время элементом ряда метасистем. Именно поэтому полноценный учебник может быть построен только с учетом его места как элемента структуры высшего порядка, как часть целого.

Однако кроме общей метасистемы каждый учебник входит как элемент в еще несколько системных рядов. Так, учебник русского языка может рассматриваться как компонент психолого-педагогической, собственно лингводидактической, социологической и ряда других систем. Создание системной теории учебника как одного из важнейших аспектов лингводидактики сегодня стало актуальнейшей задачей методической науки.

В работе над учебником, в ходе его подготовки к изданию, в процессе собственно издательской обработки, в экспериментальной проверке и оценке результатов обучения взаимодействует ряд таких различных аспектов, как, например, психолого-педагогический, социологический и полиграфический.

Таким образом, учебник является частью сложной и относительно самостоятельной системы: он имеет цель и задачи в определенной лингвометодической системе.

Целью учебной деятельности, в которую вовлекаются инокоммуниканты при чтении учебных текстов, является передача и усвоение социального опыта.

* Рец. проф. О.И. Валентинова (РУДН), доц. Н.В. Рыжова (РУДН).

В сложном двустороннем процессе обучения (обучающий — обучающийся) учебник играет особую роль. Он является своего рода фокусом, в котором во взаимодействии проявляются, требуя безотлагательного решения, все (или почти все) проблемы обучения.

Общеизвестно, что учебный текст представляет собой препарированное речевое произведение, которое предполагает существование прототипа в виде оригинального источника. Текст должен быть препарирован в соответствии с языковой компетенцией обучающегося, а также с точки зрения функциональной стилистики, коммуникативной лингвистики и текстообразующих категорий.

Определяя принципы классификации учебного текста, методисты опирались на разные исходные моменты.

Так, например, О.Д. Митрофанова считала исходным моментом обучения характеристику научного стиля речи и предлагала строить обучение на основе его особенностей [1. С. 75].

Е.И. Мотина предлагала классифицировать учебные тексты на основе функционально-семантических типов речи — описания, повествования, рассуждения и доказательства [2. С. 167].

Л.П. Клобуков в качестве основы классификации выдвигал сложный единый критерий определения. Однако подобный подход не соответствует многоаспектной сущности текста [3. С. 81].

Е.И. Пассов предлагает рассматривать текст не с точки зрения специальных тем, а с точки зрения заявленной проблемы. Он выделяет следующие предметы обсуждения: событие, поступок, массовое явление, понятие, сентенция, объективный факт, факт чьей-либо деятельности, ненормированное поведение, ненормированное положение. По его мнению, текст — это только достижение определенных коммуникативных целей [4. С. 14].

По мнению Н.Д. Зарубиной, текст следует рассматривать, в первую очередь, с точки зрения его синтаксического строения. При этом лингвист выделяет центральные категории текста — последовательность и линейность. Под последовательностью следует понимать сочетание коммуникативно-сильных предложений (понимание которых возможно без обращения к соседним высказываниям) и коммуникативно-слабых, под которыми понимаются высказывания, содержащие местоимения третьего лица, притяжательные и указательные местоимения, употребление сочинительных союзов и т.п. [5. С. 113].

Коммуникативно-сильные предложения — инвариант парадигмы, коммуникативно-слабые предложения позволяют выделить косвенные члены парадигмы.

Следует заметить, что разнообразие подходов в работе с текстом вызвано сложностью такой многоуровневой и многофункциональной системы, как текст.

Отдельно остановимся на вопросе о содержании учебника.

Содержание учебника в целом, как известно, определяется программой. Учебник же уточняет, развивает и совершенствует содержание программы, оказывая на нее обратное воздействие. Это обратное воздействие учебника на программу, как нам кажется, и должно стать объектом серьезного внимания авторов учебника и всех методистов, работающих над вопросами совершенствования преподавания русского языка в национальной школе. Связь между программой и учебником мо-

жет быть многообразной. В подходе к языковому материалу, последовательности его расположения внутри раздела-параграфа, выборе способов презентации и определении видов и количества упражнений — во всем неизбежно проявляется методическая концепция авторов учебника, которая порой не во всем совпадает с методическими взглядами составителей программы.

С одной стороны, если словообразовательный и грамматический минимумы, непосредственно перечисленные в программе, служат достаточным ориентиром для расположения языкового и речевого материала в учебнике, то, с другой, — при наполнении моделей, подборе иллюстраций к правилам, отборе упражнений авторы могут находиться в явном затруднении. Даже опора на лексический минимум не может удовлетворить запросов школьников: запас их слов, как показала практика, прежде всего зависит от связных текстов.

Художественные же тексты, как правило, не подчиняются этим методическим требованиям. Возникают противоречия. Кроме того, авторы при отборе каждого текста должны строго оценивать его содержание с точки зрения художественной, эстетической и воспитательной ценности, анализируя при этом и его лексическое наполнение. Вопрос отбора и обработки текстов становится, таким образом, одним их актуальнейших вопросов методической теории и практики.

Поскольку выше было сказано, что текст представляет собой адаптированное речевое произведение, то в процессе адаптации текстового материала необходимо провести оценку учебных текстов по следующему принципу: граница между изучаемой темой и языковой компетенцией обучающегося. Именно это должно быть первым шагом при подготовке того или иного типового учебного текста. Если языковая компетенция обучающегося значительно ниже лексической и грамматической наполненности текста, то чтение превращается в расшифровку лексических единиц. Неизвестные грамматические формы и конструкции способны породить у обучающегося чувство страха и неуверенности, что может снизить мотивацию к обучению.

В настоящее время реализуется коммуникативно-прагматический принцип в изучении текста. Под прагматической направленностью следует понимать ориентацию текста на обучение общению и языку специальности. Отсюда следует, что учебный текст является результатом прагмолингвистического моделирования, под которым понимается адаптация оригинальных речевых произведений филологической или культурологической направленности к новой коммуникативной среде — учебной деятельности. Этот подход предусматривает сохранение языковых норм исходного стиля речи, а также создание новых текстов учебного характера на базе аутентичных произведений.

С точки зрения коммуникативного принципа текст представляет собой информационное единство, продукт речевой и мыслительной деятельности субъекта.

Начиная работу по составлению учебного текста, следует помнить, что психологи и методисты, исследующие процесс извлечения информации из текста, определили несколько этапов осмысления поступающей информации:

- расчленение текстового материала посредством его смысловой группировки;
- выделение смысловых опорных пунктов;
- языковое обеспечение различных смысловых частей текста.

Для дальнейшего плодотворного развития русской лингводидактики как науки и успешного решения ряда практических вопросов неопределимое значение имеет создание научно обоснованного языкового минимума, на базе которого осуществлялась бы вся работа по привитию умений и навыков речевой деятельности на русском языке с нерусскими учащимися.

Как известно, уже создан единый минимум практически по всем языковым аспектам: лексический, орфографический, грамматический, фонетико-орфоэпический и, что особенно ценно, ситуативно-тематический. И хотя эти минимумы не свободны от недостатков, их роль в унификации учебного процесса по русскому языку для всех школ огромна.

Очевидно и то, что языковой минимум при составлении конкретных программ для школ каждой национальности должен быть, в свою очередь, тоже минимизирован. Что имеется в виду под понятием «вторичная минимизация» языковых минимумов?

Дело в том, что не всегда языковой минимум, подлежащий усвоению учениками и необходимый для коммуникации на изучаемом языке, равен по объему тому материалу, который подлежит целенаправленному изучению. Иными словами, на сегодня в лингводидактике возникла необходимость разделения понятий «языковой минимум, подлежащий усвоению» и «языковой минимум, подлежащий целенаправленному изучению», то есть «минимум для усвоения» не то же самое, что «минимум для изучения».

Именно программа, скорректированная с учетом родного языка учащихся, должна явиться образцом логического и методически направленного распределения материала по этапам обучения, классам; направить составителей учебников на максимально обоснованное использование межъязыкового переноса и определение эффективных путей предотвращения и преодоления интерференции.

Учебник принадлежит к категории средств обучения, созданных специально для обеспечения процесса обучения, и естественно, решающим фактором оценки является определение его влияния на учебный процесс обучения и конечный результат.

Правильная работа по составлению типологического текста включает в себя отбор такой лексики, которую можно назвать частотной в рамках изучаемого предмета. Важным представляется ее количественный и качественный состав.

Количественный состав лексики в первую очередь устанавливается «лексическим минимумом», который представляет собой совокупность словарных единиц, которые может усвоить обучающийся за определенный промежуток времени. В то же время лексический минимум должен содержать такое количество слов, которое позволит пользоваться языком как практическим средством общения в рамках изучаемого предмета.

Создание минимумов состоит из отдельных этапов, как например:

- 1) целевой отбор слов с ориентацией на язык специальности;
- 2) установление грамматических особенностей, лексической сочетаемости, словообразовательных связей отобранных слов;

3) выделение активной частотной лексики и учет ее распространенности, то есть употребления как лексической единицы в рамках описываемого речевого стиля и подязыка науки.

По мнению таких авторитетных преподавателей-методистов, как И.В. Богатырева и В.И. Полянская, следует осторожно относиться к количественному составу лексики при работе с текстом, то есть не перегружать обучающегося новой лексикой [6. С. 214]. В свою очередь, психолингвистика утверждает, что за одно занятие учащийся не может усвоить более тридцати языковых единиц. Следовательно, при составлении учебного текста следует соблюдать соотношение новой и уже известной обучающемуся лексики.

Расширение круга лексики может осуществляться с помощью морфологических и словообразовательных моделей, с опорой на парадигматическую основу (синонимия, антонимия).

Так, например, большинство авторов учебных текстов выбирают следующие общеупотребительные модели:

1) образование отглагольных существительных: *знать* — *знание*, *образовывать* — *образование*, *создать* — *создание*;

2) существительные, мотивированные прилагательными: *иностранный* — *иностранец*, *зеленый* — *зелень*, *синий* — *синь*;

3) отглагольные существительные со значением субъекта действия: *рассказать* — *рассказчик*, *точить* — *точильщик*, *резать* — *резальщик*;

4) существительные, образованные посредством суффиксации: *нищиеанство*, *диалектизм*, *бронхит*;

5) префиксальные существительные: *дисбаланс*, *подсистема*, *ультразвук*.

Составителю учебного текста важно не только назвать модели, но и включить их в систему упражнений, по возможности обозначив словообразующую основу. Такая работа позволяет учащемуся дифференцировать массив слов. Кроме того, она способствует развитию у инокоммуникантов лингвистической догадки.

Следующим важным принципом отбора лексики для составления учебного текста является ее экстралингвистическая значимость. Экстралингвистическая значимость соотносится с внеязыковой действительностью и требует определенных знаний в той или иной области науки, культуры и общественной жизни.

Конкретизируя и развивая государственную программу, учебник определяет содержание образования, его дозировку, регламентируя не только структуру отдельного урока, но и систему уроков в каждом классе. Всякий учебник поэтому — звено в ряду сложных систем. Учебник русского языка помимо своей основной направленности — сообщения и формирования, требуемых на каждом этапе умений и навыков, — выполняет, как известно, еще одну не менее важную функцию: он служит воспитанию учащихся.

Оптимальным вариантом обеспечения учебного процесса в средних и старших классах школы является наличие в составе учебного комплекса для каждого класса двух равноправных учебных книг, призванных обеспечивать единство учебного процесса по развитию речи, а именно:

а) книги для чтения;

б) книги инструкций, образцов и упражнений для развития речи.

В книге для чтения должно содержаться достаточное количество текстов с соответствующими заданиями и упражнениями для классного и внеклассного чтения, как аналитического, так и синтетического. Необходимо подчеркнуть, что такая книга должна быть учебником, а не хрестоматией.

В книге инструкций, образцов и упражнений оптимальным можно считать примерно следующее строение параграфа учебника:

- а) небольшой по объему текст для анализа (иногда — таблица форм) насыщается нужной языковой категорией;
- б) вопросы, помогающие анализировать текст (или таблицы);
- в) вывод, сделанный на основе анализа;
- г) упражнения: 1—2 — соотносимые с рецептивным этапом овладения речью (на узнавание, на дифференцирование и т.п.); от 6 до 10 — соотносимые с репродуктивным этапом овладения речью (в том числе тренировка по моделям, подстановочные таблицы и т.п.); от 3 до 7—8 упражнений на продуцирование речи, в том числе и ситуативные.

В построении параграфа, в подходе к упражнениям и в методическом аппарате необходимо добиться единства, последовательности и преемственности между всеми учебниками русского языка для данной национальной школы.

Особо следует остановиться на том, что в комплексе учебников важная роль принадлежит книге для учителя (Методическое руководство к учебнику). В этом руководстве учитель должен найти характеристику каждого из компонентов, подробное описание методики работы с ним и его место в общей лингводидактической системе.

Таким образом, цепочка МИНИМУМ — ПРОГРАММА — УЧЕБНИК — УРОК оказывается состоящей из неравноправных элементов, и соотношение ее звеньев приобретает, можно подчеркнуть, характер сложной взаимозависимой иерархии, где центральным компонентом, регламентирующим и направляющим весь процесс обучения, становится учебник.

Работа с терминированный и терминологической лексикой предполагает анализ частотности ее повторения. Например, при объяснении грамматической категории падежа такие термины, как *флексия*, *локативность*, являются частотными, а при работе со специальным литературоведческим текстом эти термины не являются частотными, а лишь вспомогательными. Работа с такой лексикой представляет двойную трудность, так как усвоение ее связано, с одной стороны, с пониманием сущности термина, а с другой, с изменением языкового кода.

При составлении типологического текста следует учитывать фактор усвоения инокоммуникантами тематико-понятийных полей, с одной стороны, и парадигматических, синтагматических отношений слов в многообразии их связей, с другой стороны [7. С. 153]. В задачи овладения лексикой входит не только и не столько запоминание отдельных слов, а их усвоение в системной связи, речевая реализация. Это предполагает не просто прочтение текста, а кропотливую работу с ним. Для этого и существует система передтекстовых и послетекстовых упражнений.

Предтекстовые упражнения, как правило, направлены на облегчение понимания инокоммуникантом смысла текста. Они опираются на толкование незнакомых

слов и конструкций с помощью слов, хорошо известных обучающемуся, синонимических или антонимических конструкций.

Также в предтекстовые задания может быть включено объяснение неизвестной и нечастотной грамматической конструкции. Например, образование кратких прилагательных не входит в программу обучения на начальном этапе, поэтому необходимо дать короткое, но в то же время четкое и логичное объяснение.

Послетекстовые упражнения, прежде всего, направлены на выяснение понимания. Наиболее доступным для выяснения является система «вопрос—ответ» или система тестовых вопросов по принципу «выберите правильный ответ».

При работе с лексикой учебного текста следует помнить, что весь лексический материал должен быть организован по принципу многократного (пятикратного, семикратного) повторения. В противном случае, как объективно писал П.Д. Ушинский, преподаватель будет похож «на возницу с плохо привязанным багажом: он все гонит вперед, не оглядываясь назад, и привозит пустой воз, хвастаясь лишь тем, что проделан большой путь» [8].

Конечным продуктом работы с учебным текстом является «выход в речь» обучающегося, под которым понимается развитие навыков говорения, формирование устойчивых фонетических навыков и возможность выхода в монологическую речь.

Творческие задания типа «Как вы думаете...» способствует возникновению дискуссии, позволяющей развивать творческое отношение к выполнению заданий.

Из сказанного следует, что при составлении учебного текста следует учитывать комплекс его характеристик как единицы коммуникации, как прагматическую информационную структуру и как учебную структуру, способствующую расширению словарного запаса инокоммуниканта. Поэтому текст необходимо рассматривать как многоплановое речевое произведение в единстве всех формирующих его сторон.

Таким образом, учебники должны быть примерами безупречных с логической точки зрения произведений, поскольку в качестве одной из существенных задач обучения школьников мировая педагогика выдвигает формирование таких свойств, как умение правильно строить суждения, правильно доказывать и разбираться в различных способах аргументации.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Митрофанова О.Д.* Научный стиль речи: проблемы обучения. — М.: Русский язык, 1985.
- [2] *Мотина Е.И.* Лингводидактические основы преподавания русского языка студентам-нефилологам. — М.: РУДН, 1983.
- [3] *Клобуков Л.П.* Обучение языку специальности. — М.: МГУ, 1987.
- [4] *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М.: Русский язык, 1989.
- [5] *Зарубина Н.Д.* Текст: Лингвистические и методические аспекты. — М.: Русский язык, 1981.
- [6] *Богатырева И.В., Полянская В.И.* О системе русской лексики и системе в обучении лексики // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. — М.: Изд-во РУДН, 2002. — С. 212—223.

- [7] *Балыхина Т.М.* О системе русской лексики и системе в обучении лексики // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. — М.: Изд-во РУДН, 2002. — С. 153—155.
- [8] *Петровский А.В.* Введение в психологию. — М.: Академия, 1996.

TRAINING TEXT AS AN INTEGRAL PART OF LINGUO-DIDACTICAL SYSTEM

Khalizadeh Aminiyan Zakhra

The Department of the Russian Language and its Teaching
Philological Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Mikhlukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article deals with an actual and present-day issue — a training text and methods of teaching.

It contains main methodical means to introduce the text both in the textbook and in the classroom, as well as new methods of using textbooks which were never used before. The article would be useful to school teachers and university teachers, developing textbooks and introducing new methods of teaching. It also deals with methods of teaching at schools with ethnic component.

Key words: textbook, training text, linguo-didactics, language competence, linguistic minimum, meta-system, systemic group, speech creative work, text-forming categories.