

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ БССР
МИНСКИЙ ОРДЕНА ТРУДОВОГО КРАСНОГО ЗНАМЕНИ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ А.М.ГОРЬКОГО

На правах рукописи

МА Л Е В И Ч
Валентина Георгиевна

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИЕМОВ ОПОРЫ НА СУПРАСИНТАКСИС ПРИ
РАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ
ЯЗЫКЕ

(применительно к курсу немецкого языка в неязыковом вузе)

13.00.02- Методика преподавания иностранных языков

А в т о р е ф е р а т
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук)

Минск - 1976

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Работа выполнена на кафедре иностранных языков Минского ордена Трудового Красного Знамени государственного педагогического института им. А.М.Горького.

Научный руководитель:

Кандидат педагогических наук доцент А.А.Вейзе.

Официальные оппоненты:

1. Доктор педагогических наук, профессор И.М.Берман.
2. Кандидат филологических наук, доцент Г.И.Куликов.

Ведущее высшее учебное заведение—

МОСКОВСКИЙ государственный педагогический институт ин. Е.И.Ленина.

Защита диссертации состоится "20" МАЯ 1976 г. в

14 часов на заседании Совета по присуждению ученых степеней . Минского ордена Трудового Красного Знамени государственного педагогического института им. А.М.Горького (220809, Минск, ул.Советская, 18, главный корпус, актовый зал).

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке.

Автореферат разослан "19" АПРЕЛЯ 1976 г.

Ученый секретарь Совета - профессор /Т.М.Курьенко/

Одной из основных задач педагогических институтов является подготовка высококвалифицированных специалистов - учителей, владеющих всеми современными достижениями методической и педагогической науки. Особое значение приобретает подготовка педагогических кадров высокой квалификации, призванных в будущем участвовать в активном формировании духовного облика молодого поколения коммунистического общества. Важным аспектом подготовки будущих педагогов, аспектом, расширяющим их профессиональные возможности является обучение чтению иноязычной литературы по специальности и извлечение из неё необходимой информации.

В постановлении ЦК КПСС, принятом на XXV съезде КПСС, перед Высшей школой поставлены задачи "улучшение качества подготовки учительских кадров и активного внедрения в учебный процесс новых методов обучения при изучении иностранных языков".

В программе по немецкому языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений сформулированы требования о практическом владении иностранным языком,*которое является неотъемлемым компонентом современной подготовки специалистов высшими учебными заведениями. Под практическое владением понимается использование иностранного, в частности, немецкого языка специалистами выпускниками вузов для их практической деятельности. Студенты должны "выполнять различные виды работ над оригинальной литературой по специальности в зависимости от поставленных задач, заключающихся в понимании содержания и извлечения информации из оригинального источника",

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность проблемы. В связи с научно-технической революцией[^] сопровождающейся бурным ростом информации, особенно остро ставится проблема рационализации чтения. Рационализация чтения состоит в разработке научно обоснованной технологии чтения, с помощью которой можно принять и переработать максимум информации в минималь-

Основные направления развития народного хозяйства СССР на 1976-1980 гг. Постановление ЦК КПСС, принятое на XXV съезде КПСС, "Правда"¹, 7 марта 1976г.

Программа по немецкому языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений. X, 1975 г.

но короткий срок и с наименьшей затратой труда.

Сжатые сроки обучения иностранному языку в неязыковом вузе приводят к необходимости поиска рациональных методов обучения чтению и пониманию оригинальной литературы по специальности. Конечной целью обучения чтению является извлечение информации. Студенты, кончая вуз и становясь специалистами в той или иной области, не владеют навыками беглого чтения на изучаемом языке и не могут достаточно эффективно извлекать информацию, это обусловлено в первую очередь тем, что обучение чтению иноязычного текста ограничивается только анализом отдельного предложения. В то же время, психологами доказано, что обучение чтению должно быть связано с извлечением информации из больших смысловых кусков и целого текста, т.к. смысл целого текста является качественно иным образованием, а не суммой смыслов отдельных предложений, составляющих этот текст. В последнее десятилетие появилась новая отрасль языкознания, которая получила название "лингвистика текста" (теория суперсентенциала). В отечественной и зарубежной литературе появился целый ряд важных теоретических работ, связанных с этой теорией (О.С.Ахманова, Н.И. Жинкин, С.Н.Фоломкина, Л.П.Доблаев, К.Боост, Ф.Лёзер, М.Лфютце, А.Лоллидей). Эта теория может быть положена в основу специальной методики работы с целым текстом и большими смысловыми отрезками. Наличие, с одной стороны, необходимости решения задачи создания комплекса методических приёмов, направленных на рационализацию чтения, с другой стороны, появление теории суперсентенциала, позволяющей создать такую методику, и делает, принятое нами, исследование актуальным.

Объект исследования связан с обучением чтению текста на немецком языке по специальности дефектология. Проблема обучения чтению рассматривается в диссертации на основе теории суперсентенциала. Основное внимание уделяется разработке эффективных приёмов и специальных курсов обучения чтению, созданию комплекса упражнений, способствующих овладению процессом чтения. На основе критического анализа методической и лингвистической литературы по проблеме обучения чтению, предпринята попытка установления наиболее общих тенденций развития проблемы чтения как процесса коммуникативного общения и извлечения информации.

7

Методы исследования. Значительное внимание уделялось в работе обобщению опыта преподавания в вузах Белорусской ССР; критическому анализу отечественной и зарубежной литературы по методике, педагогике, лингвистике, психологии и психолингвистике; анализу действующих учебников для средней школы и неязыковых вузов.

Одновременно с изучением опыта работы преподавателей в рамках традиционного обучения чтению, мы проводили на протяжении 1970 -1975 гг. многоэтапное экспериментальное обучение с привлечением методов наблюдения и анкетирования на основе созданного нами пособия по чтению и смысловому анализу текстов по специальности дефектология.

В работе использованы теоретические методы исследования, которые позволили разработать ряд новых методических приёмов обучения чтению в неязыковом вузе и подтвердить их анализом фактов и экспериментальными наблюдениями.

Целью настоящего исследования являлась разработка серии методических приёмов обучения чтению литературы по специальности.

Из вышесказанного вытекают следующие основные задачи, решению которых посвящена реферируемая работа:

1. Проанализировать на основе современной методической науки принципы и методические концепции обучения чтению.
2. исследовать учебные тексты с целью выделения его структурно-семантических единиц.
3. Рассмотреть синтаксические, коррелятивно-субституционные и семантические, логико-смысловые связи между единицами большого контекста и способы их распознавания в тексте.
4. Разработать комплекс упражнений для обучения анализу текста и создать пособие на немецком языке для студентов педфакультета неязыковых вузов.

Научная новизна. В отличие от других исследований по методике обучения чтению, в диссертации предпринята попытка применения современной теории суперсентенциала для извлечения информации из специальной литературы на немецком языке; показана доминирующая роль межфразовых связей в принципиально новой функции на уровне единиц "большого контекста"; определена логическая структура абзаца и доказано, что получение содержательной информации из текста опирается на выделение стержневых фраз (обобщений); отме-

чен тот факт, что повышению эффективности чтения и его смысловому анализу способствует выделение номинативных элементов в тексте, которые составляют основу лексической тематической сетки; на базе категорий супрасинтаксиса текста разработан новый комплекс упражнений, обеспечивающий становление рационального чтения.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что на основе критического анализа теоретических работ и действующих учебников средних школ и неязыковых вузов, на основе применения теории супрасинтаксиса разработан комплекс упражнений новых типов для обучения специалистов-дефектологов рациональному чтению; создано и опубликовано учебно-методическое пособие "Чтение и смысловой анализ текстов по специальности", которое используется на дефектологическом отделении МГПИ вы.А.М.Горького.

Разработанное пособие и предлагаемые методы обучения рациональному чтению представляют интерес для специалистов и могут быть применены в обучении чтению студентов всех специальностей неязыковых вузов. Принципы построения пособия могут быть положены в основу создания ряда других пособий по обучению студентов эффективному овладению иностранным языком.

Апробация работы. Основные положения диссертации были доложены на зональном научно-методическом совещании-семинаре заведующих кафедрами иностранных языков неязыковых факультетов Литовской, Эстонской, Латвийской, Белорусской Советских Социалистических Республик и Калининградской области (Каунас, июнь 1974г.); на республиканской научно-методической конференции "Система методов обучения иностранным языкам в школе и вузе" (Минск, 1971 г.); на научных сессиях профессорско-преподавательского состава Минского педагогического института им. А.М.Горького, посвященных итогам научно-исследовательской работы (Минск, 1974, 1975, гг.); на объединенном семинаре кафедры иностранных языков этого же института (1974-1976 гг.); в лекциях для студентов педагогического института им. А.М.Горького (1975-1976 гг.).

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Логика исследования может быть описана следующим образом.

Практика обучения иностранному языку в неспециальном вузе и, в частности, обучение чтению шлоязычного текста показала, что студенты приобретают некоторые навыки работы с целым текстом

и извлечением информации из него, они делают это интуитивно. Преподаватель, с одной стороны, не располагает методикой обучения работе с целым текстом, с другой - не имеет критериев оценки эффективности осуществляемого студентами извлечения информации из читаемого текста. Поскольку, навыки работы с текстом могут быть приобретены и на основе использования понятий супрасинтаксиса, исследование было начато с рассмотрения основных категорий этой теории.

В нашем исследовании мы исходили из следующей общей рабочей гипотезы: если применять для смысловой переработки текста специальные целенаправленные упражнения, основанные на умении вычлнять из текста смысловые вехи (обобщения) на уровне единиц "большого контекста", используя при этом лексическую тематическую сетку и учитывая межфразовые связи; это будет способствовать более эффективному извлечению информации из оригинальной литературы.

В процессе экспериментального обучения нами была выдвинута вторая частная гипотеза о ТОМ1 что управление дозами учебной информации с непрерывным контролем заранее предусмотренных трудностей и с одновременным анализом и исправлением ошибок, позволяет сформировать у студентов в процессе экспериментального обучения систему целенаправленных приемов, способствующих развитию техники зрелого чтения и смыслового анализа текстов по специальности.

Нами установлены принципиальные различия между категориями традиционной грамматики (грамматики одного предложения) и грамматикой текста (супрасинтаксиса). При этом, привлекалось внимание студентов к тому факту, что целый ряд знакомых им из практического курса грамматики, явлений выступает в иной функции в терминах синтаксиса связного текста (например: союзы, союзные слова, частицы и т.д., используемые ранее для связи частей предложения, в данном случае в свете теории супрасинтаксиса объединяют предложения и группы предложений).

Подчеркивалась необходимость формирования новой системы понятий, связанных с категориями супрасинтаксиса, В нашем исследовании мы исходили из того, что супрасинтаксические категории представлены, во-первых, системой межфразовых связей, во-вторых, иерархией тем в тексте. В связи с этим, возникла необходимость на основе изучения имеющейся лингвистической литературы, выделить главные группы текстовых связей. В диссертации были исследованы и описаны

следующие типы связей,

В качестве союзной или синтаксической связи мы рассматривали союзы и союзные слова, частицы и местоименные наречия.

Коррелятивно-субституционная и семантическая связи представлены или повтором, то - есть корреляцией, или заменой - субституцией. (В работах некоторых исследователей они называются лексико-синтаксическими связями). Нами были установлены среди повторов лексические, местоименные, синонимические, антонимические, перифрастические, грамматические, стилистические, сочетание лексического повтора с местоименным, которые, в свою очередь, подразделяются на явные и скрытые, буквальные и описательные, частичные и полные, варьирующие и т.д.

К категории коррелятивно-субституционной аязи мы относили также ассоциативную связь - такой вид логико-семантической связи, при которой два слова или группа слов легко объединяются в представлении читающего. То-есть, эти слова связаны между собой единством темы, антуитивно. Дти связь некоторые лингвисты характеризуют как семантическую (Н.А.Лезова),

Исследуя проблему межфразовых связей, нами рассматривались типы связей, выявленные на основе теории функциональной перспективы или актуального членения предложения. Здесь предлагается различать цепную, параллельную и смешанную связи.

Анализируя иерархическую тематическую структуру текста, мы использовали подход, при котором учитываются семантические связи меж->ду членами ряда логического субъекта, выделяемого с позиции актуального членения предложений, составляющих фразовое единство.

При рассмотрении тематической структуры сверхфразовых единств, использовался метод тек называемой "лексической тематической сетки" (ХРиффатерр, И.В.Арнольд, Р.А.Киселева, С.Н.Агроскина).

Мы установили семантические связи между отдельными словами, и выделала в тексте номинативные словосочетания, которые состоят из существительных с группой правых^ левых..определений. Наш подход основан на наблюдениях многих яеаха&ёгов'o том, что именно номинативные элементы в тексте несут наибольшую информативную нагрузку, репрезентируя развитие темы те::ста,

"Ч'.Й.Сальман. Лроо'лэш синтаксической стилистики. М. ,1969.

В связи с необходимостью формирования новых понятий, решалась проблема выделения единиц связного текста. Среди этих единиц мы различали единицы, графически выделенные: предложения, абзац, целый текст; и единицы, графически не выделенные: сверхфразовое единство, сложное синтаксическое целое, фрагмент (субтекст). На основе изучения работ.посвященных сложному синтаксическому целому (ССЦ), да пришли к выводу о неприемлемости этого понятия в качестве единицы обучения в связи с тем обстоятельством, что в ССЦ по общему признанию не удаётся выделить четких границ. Исходя из, методических потребностей, нами введено понятие "субтекст", которое можно соотнести с понятием "фрагмент" (Г.Я.Солганик).¹ Сам термин "субтекст" заимствован нами у С.И.Гиндина.

Основными методическими категориями при обучении чтению с использованием элементов сулрасинтаксиса (грамматики текста), предлагалось считать абзац и сверхфразовое единство (СФЕ). Преимуществом абзаца следует считать его графическую очерченность, недостатком - субъективный характер его выделения. Наоборот, недостатком СФЕ в методическом плане является его графическая невыделенность. В качестве положительной характеристики выступает его большая объективность в связи с тем, что в основе сверхфразового единства лежит развитие темы, а анализ тематического развития в смысловом куске формализуется нами путем применения указанных выше семантических методов (лексической тематической сетки и прослеживания связей внутри ряда логического субъекта).

Параллельно с семантическим анализом текста, мы считали необходимым учитывать логическую структуру смысловых кусков и целого текста. Обнаружение структуры текста предполагает выделение ключевых слов и словосочетаний, целых предложений, а также смысловые отношения между предложениями-высказываниями и группами предложений в связном тексте. В диссертации разобрана структура абзаца, которая включает зачин, комментирующую часть и концовку. Обращено внимание на тот факт, что понятия "зачин" и

Г.Я.Солганик. Синтаксическая стилистика, X, 1973.

¹ С.И.Гипдин. Семантика текста и различные теории ин:от>мация. В кн: Научно-техническая информация, сер. 2, «с 1С, "1971.

"концовка" не всегда совпадают с понятиями ключевой (стержневой, абзацной - der Kernsatz, key sentence, topic sentence) фразы, — то-есть обобщения в абзаце.

В работе особое внимание уделено роли обобщения в логической структуре абзаца, сверхфразового единства и целого текста.

В зависимости от того, где находится обобщение: на верхней или нижней границе абзаца или субфрагмента (фрагмента), в его середине или отсутствует вообще, мы выделили пять типов логико-смысловой структуры абзаца: дедуктивный, индуктивный, индуктивно-дедуктивный, дедуктивно-индуктивный, свободный "имплицитный" тип (без выражения обобщения). О _ Рассматривая взаимоотношения между обобщением и средней (комментирующей) частью абзаца, мы различали следующие способы развития главной мысли: повторение, аргументация, сравнение или противопоставление, детализация главной мысли, дефиниция того, что было сказано в начале, вопросно-ответные отношения и т.д.

Теоретические положения, связанные с теорией супрасинтаксиса, нашли отражение в разработанном нами комплексе новых упражнений, которые направлены на:

а) формирование у студентов понятий о категориях лингвистики текста (супрасинтаксиса);

б) привитие студентам навыков анализа фразовых единств и целого текста, что способствует эффективному чтению и извлечению информации из целого текста.

Целью пособия являлась рационализация приёмов обучения чтению и смысловому анализу текста на немецком языке на основе использования определенных закономерностей логико-семантической структуры текста и различного рода межфразовых связей. Предлагается серия упражнений, предусматривающая повторение традиционной грамматики (грамматики одного предложения) параллельно с введением понятий супрасинтаксиса. Указанные упражнения включали такие грамматические явления как союзы, союзные слова, местоименные наречия, выделение временных форм глагола, определение сказуемого и подлежащего и т.д. Некоторые из известных студентам грамматических явлений, после их повторения рассматривались далее под углом зрения их новой функции в терминах супрасинтаксиса. Например, союзы, которые ранее рассматривались в роли объединителей ~ внутри отдельного предложения, в нашем случае представлены как средства межфразовой связи.

В пособии имеется предисловие, содержащее принципы его использования для студентов и преподавателей, проводящих экспериментальное обучение.

Пособие состоит из четырёх частей, каждая из которых включает три текста по специальностям: олигофренопедагогика, тифлопедагогика, логопедия, сурдопедагогика. Каждая серия упражнений, представленная в пособии, делится на два цикла: цикл "А" включает типы заданий, непосредственно примыкающие к грамматике одного предложения (грамматико-синтаксический цикл). Цикл "Б" представляет собой упражнения, направленные на собственно смысловой анализ текста (логико-семантический цикл). Таким образом, студенты начинают работу с повторения явлений, знакомых из традиционного курса немецкой грамматики (упражнения цикла "А"); а затем переходят к логико-структурному анализу больших смысловых кусков (упражнения цикла "Б"). Серия упражнений цикла "Б" представлена заданиями на выделение как в абзаце, так и в целом тексте союзов, союзных слов, местоименных наречий, частиц. Коррелятивно-субституционные и семантические связи представлены упражнениями на всевозможные виды повторов и замен, ассоциативную связь, тематические ряды, лексическую тематическую сетку. Логико-семантические связи представлены упражнениями на цепную, параллельную и смешанную связи; контактную и дистантную связи; структуру абзаца; обобщение, комментирующую часть абзаца.

Комплекс упражнений сопровождается инструктивными указаниями необходимых принципов работы с данными грамматическими явлениями супрасинтаксиса, вводимыми в комплексе упражнений. Например, в разделе "тема" и "тематические ряды", вводится понятие "теш". При этом, поясняется тот факт, что тема обозначает предмет изложения и обычно выражена местоимениями или существительными с правыми и левыми определениями. Пред существительным, обозначающим тему, употребляются личные, указательные местоимения а определенные артикли. Здесь же приводится пример

"Auch im frühbuch, muß diese Einheit gewahrt sein, wenn es ein wirksames Hilfsmittel im Unterrichtsgeschehen sein soll. Das irrtümlich muß also die sozialistische Bewusstseinsbildung unterstützen, indem es die damit Bildungsgut innewohnenden Potenzen der politisch-weltanschaulichen, ideologischen und moralischen •

Brziehtme aufgreift und wrkrsam macht. Das Lenrbuch kash sich also nicht darauf beschrHnken"

При объяснении понятий тематического ряда, приводится ряд подлежащих, развивающих одну тему.

Цепная связь иллюстрируется графическим изображением и сопровождается следующим примером.

"per Schttler muB die VerhajLtensnormen genau kennen. Auf vielfaltige Weise wurden den Schttlexn die geforderten VerhaXtens^ gormen_ immer wieder vor Augen gefthrt." Рассматривается параллельная связь:

"Die ersten pa<ЭдкокlвсБ,еп МаВааahmen, die der Lenrer ergreift, aind sebr wesentlich fUr die weitere Arbeit mit dem Kind. Sie mttaaen vor allem garantieren, daB das Kind Srt 'l,gserlebnisse hat."

Смешанная связь представлена в виде комбинации цепной и параллельной связи:

"Per Dialog let ein komplizierter, vielseitiger und mehrere Btuxen umfassender ProzeB. Der Dialog ist ein zweieeitiger KoBununikationsakt, fUr den nicht daB Produzieren, sondern auch das Verstehen von Sprache durch das ErschlieBen inxes Inhalts im ProbeB des Aufnehmens charakteristisch iet. Im Dialog wird hflchst natUrlich das Bedllrfnis der L'enschen nach unmittelbarer Verat&ndigung befriedigt;"

При анализе структуры абзаца вводятся его разновидности на основе дедуктивного и индуктивного типов изложения во всевозможных вариациях, при которых исходным моментом является обобщение. Эти явления снабжаются схемами.

Пособие основано на единстве языкового правила и речевого действия: каждый раздел начинается с введенная материала по смысловому анализу текста и последующим его распределением по серии упражнений. Последовательность предъявления упражнений, построенных ва дидактическом принципе "от более легкого к более трудному", способствует выработке умений и навыков по смысловому чтению текстов по специальности.

Представленный нами в пособии комплекс упражнений делится на две серии в соответствии с общепринятое классификацией упражнений ва; а) языковые (тренировочные или подготовительные), б) речевые (коммуникативные или контролирующие). ***n***

Первая серия представлена грамматико-синтаксическим циклом и вторая-логико-семантическим комплексом. Задачей первого цикла управлений является определение различного рода синтаксических, коррелятивно-лубституциошшх а ассоциативных связей в "большом контексте". В результате выполнения этих заданий у студентов формируется действие автоматического распознавания "синтаксической информации".

Упражнения первой серии подразделяются на следующие виды: а) ознакомительные, которые направлены на распознавание единиц "большого контекста" и различных тип2 связи между предложениями и отрезками большими, чем предложение; б) дафферен-цировочные упражнения, служащие для выделения типов смысловой связи и "единиц большого контекста", которые принадлежат различным иерархическим уровням строения целого текста. Например:

- подчеркните союз, связывающей предложения в тексте и определите его функциональное заачение (противительное, причинное, следственное, присоединительное а т.д.);
- каким союзным словом соединены предложения в абзаце и какова его роль?
- обведите рамкой подлежащее в первом предложении и обратите внимание на то, как автор перефразирует его на протя: звиа данного отрезка текста;
- подчеркните одинаковые грамматические конструкции, встречающиеся в тексте;
- подчеркните слова, начинающие предложения в абзаце (или в субтексте). Какую закономерность Вы прослеживаете при этом?
- подчеркните сочетание указательного местоимения и существительного, которые заменяют содержание предыдущего предложения;
- выделите личное местоимение, которое является средством связи между предложениями в абзаце;
- подчеркните однокоренные слова в абзаце, С какой целью применяет автор повтор этих слов?
- подчеркните все связи, цементирующие предложения в данном отрезке текста,

Если упражнений первой серии являются подготовительными, то-есть осуществляют тренировочные функции при работе с единицами "большого контекста", то упражнения второй серии связаны с основной деятельностью обучающегося при чтении иноязычного текста, и преследуют цель создания навыков и умений по извлечению информации из смысловых отрезков разной длины.

Поскольку извлечение информации является тем видом коммуникативной деятельности, который реализуется при чтении, эти упражнения могут быть названы коммуникативными. Формой данного вида упражнений является контроль понимания прочитанного.

Во второй серии можно выделить упражнения по смысловому анализу отрезка текста большего, чем предложение. Например, выделение ключевой мысли (обобщения) и сегментов! »щей части абзаца, субтекста и т.д.; определение структурного типа данного смыслового отрезка в зависимости от локализации ключевой мысли: дедуктивный, индуктивный, индуктивно-дедуктивный, дедуктивно-индуктивный, свободный или "имплицитный"¹¹ типы; выделение типичных способов изложения мысли в комментирующей части единицы "большого контекста": а) повторенное изложение главной мысли другими словами, б) аргументация, поддерживающая главную мысль, в) формулирование мысли, противопоставляемой стержневой фразе и т.д.

Упражнения, связанные с анализом, можно считать дифференцированными, поскольку задания в данном случае сводятся к разграничению различных структурных типов смыслового куска. Знание определенного структурного типа дает возможность выполнения упражнений по распознаванию аналогичного типа в дальнейшей работе.

Упражнения по смысловому синтезированию, являются формой работы с "ишлицатными" абзацами, субтекстами и т.д. В данном случае дело сводится к обобщению основного содержания определено-го смыслового куска своими словами, поскольку формулирование основного содержания зависит здесь в значительной степени от индивидуальности учащегося и эти упражнения можно отнести к творческому типу упражнений.

Далее следуют упражнения, основанные на абстрагировании. Наблюдения целого ряда аналогично построенных смысловых кусков являются предпосылкой для задания нарисовать схему определенной структуры и т.д. Приведём примеры заданий, связанных с выявлением логической структуры абзаца.

- подчеркните в предложенном отрезке текста ключевые мысли, если их нет, то сформулируйте сами;
 - нарисуйте схему абзаца (пользуясь инструкциями по определению структуры абзаца) и укажите тип абзаца по местонахождению обобщения в нем;
 - разбейте предлагаемый абзац на два смысловых куска, объединенных общностью темы;
 - прочитайте абзац или совокупность абзацев, в которых все предложения пронумерованы и перечислите номера предложений, выражающих главную мысль;
 - определите, где находится обобщение: на верхней или нижней границах абзаца;
 - прочтите абзац и передайте его основное содержание своими словами по-русски, ограничиваясь одним-двумя предложениями;
 - установите, совпадают ли концовка в абзаце (субтексте) и предложение, несущее основную смысловую нагрузку и определите в зависимости от этого тип абзаца;
 - определите, есть ли в данном отрезке текста аргументация, поддерживающая главную мысль;
 - подчеркните те предложения в абзаце, в которых имеется добавочная информация к стержневой фразе высказывания;
 - абзацуйте данный сплошной текст и озаглавьте выделенные вами абзацы;
- подчеркните все подлежащие в предложениях, составляющих данный абзац и попытайтесь выделить ведущую тему.

Упражнения второй серии подразделяются такие по типу умственных операций, которые неизбежно возникают при зрелом чтении и словесном анализе текста, предвосхищающем извлечение информации.

Эффективность предлагаемых методических приемов проверялась опытным обучением.

Обучающий эксперимент проводился двумя сериями: первая серия в 1970-1972 гг., вторая серия в 1972-1975 гг.

Проведению основной части экспериментального исследования предшествовал разведывательный эксперимент, длившийся несколько лет, цель которого состояла в изучении и анализе постановки проблемы чтения в неязыковом вузе и выборе методики проведения эксперимента. В процессе этого этапа выяснились трудности, препятствующие пониманию оригинальных текстов по специальности на немецком языке. Так, например, при чтении текстов по специальности понимание затрудняется громоздкими абзацами, которые весьма характерны для научного стиля в немецком языке. Поэтому возникает необходимость в формировании у студентов навыков деления абзацев на отдельные смысловые куски (СФЕ), объединенные общностью темы. Понимание усложняют также грамматические явления, не имеющие аналогии в родном языке учащихся или расходящиеся с его формами.

Первым этапом экспериментального обучения явилось проведение предэкспериментального среза среди групп, которые были намечены в качестве экспериментальных и контрольных. Взяты они были на втором курсе педагогического факультета дефектологического отделения.

Основными задачами предэкспериментального среза явилось определение границ достоверности наших методических приемов и наблюдение за приспособляемостью студентов к работе с целенаправленными упражнениями. На протяжении предэкспериментального среза составлялись протоколы ответов, на основании которых оценивалась подготовка студентов, разница в знаниях, необходимый объем экспериментальных и контрольных групп,

количество целенаправленных упражнений, разрабатывались способы регистрации и оценки результатов эксперимента.

В результате было выяснено, что для проведения эксперимента необходимо 53-63 человек, то-есть четыре группы студентов.

Собственно обучающий эксперимент проводился по описанному выше пособию. Видами контроля являлись письменный перевод и составление резюме на родном языке. Контролировались следующие виды запрограммированных трудностей: выделение синтаксических связей, представленных союзами, союзными словами, местоимениями наречиями и частицами; корреляты синонимических и семантических связей, основывающихся на повторах и их разновидностях, а также ассоциативных связях; определение логикосмысловых связей с распознаванием в них цепной параллельной, смешанной и контактной, дистантной связей определением структуры абзаца с обобщением и комментирующей частью в нем.

В конце экспериментального обучения был проведен итоговый эксперимент, направленный на проверку умений и навыков смыслового анализа текста и наиболее рационального извлечения информации из оригинальной литературы по специальности.

Анализ результатов итогового эксперимента доказывает правильность и правомочность рабочих гипотез о целесообразности применения в обучении чтению и смысловому анализу комплекса целенаправленных упражнений, основанных на теории суперсинтаксиса, которые повышают эффективность обучения

Высокая доверительная вероятность оценок, полученных при обучении студентов по предложенной нами системе, позволяет заключить, что обучение любого контингента студентов по данной системе с высокой вероятностью будет более эффективно, чем традиционное обучение чтению.

Таким образом, основные результаты проведенного исследования по обучению рациональному чтению в неязыковом вузе по специальности дефектология с использованием элементов суперсинтаксиса можно сформулировать следующим образом:

1. Теоретически проанализированы этапы обучения чтению специальной литературы в неязыковом вузе. Установлено, что основой эффективного чтения в неязыковом вузе являются рациональные приемы обучения чтению. Показано, что основой рационального чтения является вычленение из текста строевых слов и стержневых фраз.

2. Проведен анализ проблем супрасинтаксиса, что позволило сформулировать вывод о том, что текст необходимо рассматривать как коммуниктивное единство, состоящее из ряда высказываний, объединенных типами лексической, грамматической и логической связи и представляющее собой иерархически построенное смыслообразование. Описаны единицы больше чем предложение, такие как: СФВ, ССЦ, абзацфрагмент (субтекст), причем, низшей единицей БК является предложение, а наивысшей-целый текст. Отмечено, что абзац является наиболее удобной методической единицей работы. Показано, что для обучения рациональному чтению текста необходимо уделять особое внимание связности, так как она является одной из доминирующих характеристик текста.

3. Выделены три группы межфразовых связей в тексте: синтаксические, включающие союзы, местоименные-наречия, союзные слова, частицы; коррелятивно-субституционные основывающиеся на различного рода повторах и заместителях; логико-смысловые, заключающиеся в выделении обобщения, играющего роль стержневого предложения; ассоциативных связей,

4. Проанализирована графически выделенная единица супрасинтаксиса - абзац, исследованы его структурные разновидности на базе логических категорий, связанных с дедукцией и индукцией,

5. На основе проведенного анализа смысловых связей и логической структуры абзаца, разработан комплекс упражнений, направленный на становление и привитие студентам умения и навыков рационального чтения.

6. Создано учебно-методическое пособие "Чтение и смысловой анализ текстов по специальности", которое легло в основу курса обучения чтению по специальности.

7. Экспериментальное обучение подтвердило нашу рабочую гипотезу о том, что применение для смыслового анализа текста специальных целенаправленных упражнений, основанных на вычленении из текста смысловых связей и различия типов связей, позволяет улучшить технику чтения и способствует овладению смысловой структурой текста.

8. Использование математических методов обработки экспериментальных протоколов позволило с высокой степенью статистической достоверности оценить эффективность работы со специальными упражнениями в условиях массового обучения.

9. Разработанный подход к организации обучения, основанный на формировании устойчивых приемов мыслительной деятельности в процессе применения новых принципов в смысловом анализе и чтении спецтекстов, позволил студентам, в сжатые сроки приобрести с помощью собственных практических экспериментов опыт по извлечению запрограммированной преподавателем учебной информации.

По теме диссертаций опубликованы следующие работы:

1. Чтение и смысловой анализ текстов по специальности. Пособие по немецкому языку для студентов дефектологического отделения. Минск, БГУ, им.В.И.Ленина, 1974,
2. Тематический аспект структуры абзаца и субтекста. Вестник Белорусского государственного университета им.В.И.Ленина. Серия 4, Л 3, 1974 (соавтор).
3. Оценка степени понимания иноязычного текста при рациональном чтении литературы по специальности. В кн.: Методические разработки по вопросу преподавания иностранных языков в школе и вузе. Минск, МГГШИ 1974.
4. Межфразовые связи в научной литературе по педагогике, дефектологии и психологии. В кн.: Среда методов обучения -иностранным языкам в школе и в вузе ; Тезисы республиканской научно-методической конференции (21-22 декабря 1971 г.), Минск, МГГОШ, 1971.
5. Комплекс упражнений по развитию навыков чтения специальной литературы на иностранном языке. В кн.: Гуманитарные науки. Минск, МШИ им.А.М.Горького, 1974,
6. Грамматика текста и ее роль в обучении чтению иноязычной литературы в неспециальном вузе, В кн.: Иностранные языки в неязыковом вузе. Тезисы зонального научно-методического совещания - семинара заведующих кафедрами иностранных языков неязыковых факультетов вузов Литовской, Латвийской, Эстонской, Белорусское Советских Социалистических Республик и Калининградской области (17-20 июня 1974 г.), Каунас, 1974.
7. К вопросу о методике работы студентов над иноязычным текстом с опорой на* большой контекст, В кн. :Вопросы немецкой филологии. Проблемы теории языка и перевода. Ученые записки Латвийского государственного университета им.П.Стучии, т.226, Рига, 1975.

Подписано и печати 19.04.76 г. формат 60x84^{1/16} Тираж 140, Заказ * 58.
Рот. МПШ им. А. и Горького

17

5

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ