

Саттарова Альмира Фазыльяновна

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ АКТУАЛЬНОМУ ЧЛЕНЕНИЮ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ МНОГОЯЗЫЧИЯ

В статье рассматривается проблема обучения порядку слов на примере актуального членения предложения в сопоставительном аспекте путем выделения универсальных словопорядковых ориентиров - темы и ремы. Предложены и обоснованы этапы формирования лингвистической компетенции студентов национального вуза при изучении актуального членения предложения.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2014/7-1/54.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2014. № 7 (37): в 2-х ч. Ч. I. С. 187-191. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2014/7-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: voprosy_phil@gramota.net

УДК 81'763

Педагогические науки

В статье рассматривается проблема обучения порядку слов на примере актуального членения предложения в сопоставительном аспекте путем выделения универсальных словопорядковых ориентиров – темы и ремы. Предложены и обоснованы этапы формирования лингвистической компетенции студентов национального вуза при изучении актуального членения предложения.

Ключевые слова и фразы: обучение актуальному членению предложения; порядок слов; тема; рема; этапы формирования лингвистической компетенции; многоязычие.

Саттарова Альмира Фазыльяновна, к. пед. н., доцент
Сибайский институт (филиал) Башкирского государственного университета
almirsat@mail.ru

**К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ АКТУАЛЬНОМУ ЧЛЕНЕНИЮ
ПРЕДЛОЖЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ МНОГОЯЗЫЧИЯ[©]**

Американский исследователь Дж. Кэрролл утверждает, что существуют две глобальные теории обучения иностранным языкам:

- 1) аудиолингвальная теория навыков;
- 2) когнитивная теория сознательного обучения.

Советские исследователи И. А. Зимняя, Н. И. Гез и др., обращая внимание на вышеуказанное утверждение, рассматривают обе теории как два различных подхода к обучению иностранным языкам. Согласно первому – иностранному языку следует обучать как родному, согласно второму – иностранному языку нельзя обучать как родному. Если первый подход основывается на бихевиористическом принципе «стимул – реакция», то второй – на принципе сознательности: обучение иностранному языку означает осознанное овладение чужим языком. Отметим, что в основе второго подхода лежит положение Л. С. Выготского, согласно которому обучение иностранному языку идет как бы сверху вниз, а обучение родному – снизу вверх, то есть усвоение родного языка происходит от интуитивного к сознательному, тогда как иностранного – от сознательного к интуитивному. Обучаемый приходит к практическому владению языком постепенно, по мере совершенствования умений и навыков, на основе накопленных знаний.

Сознательно-практический метод, получивший широкое распространение в нашей стране, реализуется в различных вариантах на основе традиционного, проблемного подходов, теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, коммуникативного и функционального подходов, теории речевой деятельности. Сознательный подход в современной методике противопоставляется интуитивно-имитативному. Известно, что интуитивное усвоение языкового материала не может быть надежной основой формирования речевых навыков и умений. Необходимой предпосылкой успешности формирования навыка является знание о действии, которым должен овладеть студент. Только усвоение некоторой суммы знаний создает определенную компетентность, которая позволяет обучаемому мгновенно и автоматически определять правильность или неправильность как продуцируемых, так и воспринимаемых им речевых единиц.

В обучении иностранному языку принцип сознательности реализуется в целенаправленном, активном восприятии студентами изучаемых явлений, их осмыслении, творческой переработке и применении. Принцип сознательности, который был включен в свое время советскими учеными в дидактические принципы обучения, очень важен и при обучении порядку слов, поскольку только при полном понимании проблемы студенты смогут овладеть изучаемым явлением основательно и надолго.

Нормы словорасположения в разных языках (мы рассматриваем порядок слов в русском, французском и башкирском языках) достаточно сложны и многообразны. Овладение ими возможно лишь при понимании факторов, определяющих порядок слов, и требует наблюдений, анализа, сопоставления, а также вербализации знаний, то есть объяснений и формулирования правил.

Осознанию подлежат такие моменты, как:

- 1) зависимость порядка слов от членения высказывания на исходную часть (тему) и сообщаемую часть (рему);
- 2) соотношение единиц коммуникативного членения и единиц синтаксического членения;
- 3) взаимодействие порядка слов и актуального членения предложения;
- 4) зависимость актуального членения предложения и порядка слов конкретного высказывания от условий контекста;
- 5) способы выражения актуального членения в сопоставляемых языках.

Согласно теории деятельности И. А. Зимней, предметом речевой деятельности является мысль, средством формирования и формулирования мысли – язык, а речь является способом мысли [3, с. 19]. Одну и ту же мысль можно выразить разными способами при помощи одних и тех же средств или других средств. Основной акцент при этом делается на овладение речью как способом формирования и формулирования мысли [5].

По существу теория речевой деятельности И. А. Зимней представляет собой специфический путь обучения иностранному языку, где:

- 1) язык рассматривается как актуальное, удовлетворяющее потребность в общении средство;
- 2) учение/обучение иностранному языку основывается на постоянной мыслительной активности учащихся, вызываемой необходимостью решения познавательных и коммуникативных задач;
- 3) обучение иностранному языку постоянно коммуникативно, положительно подкрепляется, отрабатывается способом выражения мысли;
- 4) создаются условия удовлетворения познавательных и коммуникативных потребностей [3].

В контексте данной теории речевая деятельность, организуемая на основе учебной деятельности, как и все другие виды человеческой деятельности, состоит из трех основных звеньев (этапов):

- 1) мотивационно-побудительного;
- 2) аналитико-синтетического/ориентировочно-исследовательского;
- 3) рефлексивно-оценочного/исполнительного.

На первом этапе деятельности, наряду с мотивом/потребностью, возникает общий замысел высказывания, реализующийся на последующих этапах. На втором этапе деятельности осуществляется выбор и организация средств и способов для осуществления речевой деятельности. Две фазы – смыслообразующая и формообразующая – реализуются за счет «словесного синтаксиса и грамматики слов» (Л. С. Выготский), «грамматического перекодирования» (А. А. Леонтьев). Отметим, что во всех схемах речепорождения отмечается особая важность грамматико-синтаксического оформления мысли. На третьем этапе деятельности реализуется совокупность действий оформления (внешних и внутренних) и умственных операций, которая может быть выраженной и невыраженной.

Л. С. Выготский, анализируя внутреннюю сторону говорения – речепорождение, писал, что мысль можно сравнить с нависшим облаком, из которого льется дождь слов, она – не последняя инстанция во всем этом процессе. Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивационной сферы нашего сознания. За мыслью стоит мотивационно-волевая сфера. Если мысль можно сравнить с нависшим облаком, проливающимся дождем слов, то мотивацию мысли следует уподобить ветру, приводящему в движение облака [1].

В настоящее время обучение иностранному языку осуществляется на основе понимания необходимости организации учебного процесса как процесса приобщения к иноязычной культуре. Это происходит и при формировании лингвистической компетенции студентов, практической основой которого могут служить:

- 1) материал сопоставительно-лингвистического анализа языковых систем (в нашем случае – на примере порядка слов в изучаемых языках);
- 2) составление и подбор упражнений для обучения актуальному членению предложения.

В нашем случае практика диктует целесообразность изучения французского языка как иностранного с опорой на родной – башкирский – язык и через русский язык как неродной. В основу взаимосвязанного обучения порядку слов необходимо положить принцип вычленения конкретных ориентиров. Идея использовать ориентиры в обучении восходит к теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, который различает три этапа ориентиров: 1) образцы действий; 2) описание способа выполнения действия; 3) опорные точки правильного выполнения действий [2, с. 442]. Опорными точками выступают конкретные ориентиры, которые обучаемый должен получать всякий раз, когда ему предстоит речевые действия со сложным языковым материалом. Выделение конкретных ориентиров делает обучение более конкретным и наглядным.

При обучении порядку слов в ядерной структуре предложения – повествовательного, утвердительного, нейтрального – конкретными ориентирами, доступными всем обучаемым, являются тема и рема. В основу обучения порядку слов в русском и французском языках в национальной группе языкового вуза необходимо положить и принцип опоры на мотивацию: поиск и варьирование стимулов, способных вызвать положительную мотивацию и тем самым повысить эффективность процесса обучения, достигают внешней и внутренней (умственной) активности, которая способствует сознательному усвоению знаний и логическому запоминанию языкового материала.

Третий принцип – это принцип дифференцированного подхода к обучению, который заключается в том, что упражнения следует:

- 1) проводить не однократно, а в зависимости от усвоения студентами основ порядка слов;
- 2) предлагать тем студентам, которые нуждаются в дополнительной тренировке;
- 3) повторно использовать на втором и третьем, а возможно, и на четвертом году обучения на занятиях по практической грамматике.

Уяснению закономерностей словорасположения, в частности таких аспектов, как строение и значение каждой словоупотребительной конструкции, способствует их наглядное представление в виде моделей, речевых образцов.

По определению М. Д. Степановой, модели – это постоянные, выкристаллизовавшиеся в языке структуры, связанные с тем или иным обобщенным значением и способные наполняться различным лексическим материалом [Цит. по: 6]. Модель структуры предложения (морфологический, синтаксический и интонационный компоненты) можно представить в виде схемы с помощью символов. Символическое изображение языковой единицы может быть произвольным, но оно должно адекватно отражать структуру этой единицы, ее компоненты и связь между ними. В виде схемы может быть представлена и коммуникативно-синтаксическая структура высказывания. Условное обозначение получают:

- 1) компоненты актуального членения – тема и рема;
- 2) выражающие их члены предложения;
- 3) соотношение между единицами коммуникативного и синтаксического членения;
- 4) последовательность единиц.

Так, модель словопорядковой конструкции «детерминант – сказуемое + подлежащее» имеет следующий вид (по О. А. Крыловой [Там же]):

детерминант 1 (детерминант 2) сказуемое + подлежащее

тема рема

Модель позволяет увидеть общность коммуникативно-синтаксического типа высказывания и его одинаковое оформление в предложениях, очень разных и по лексическому составу, и по морфологическому выражению членов предложения, и по степени полноты их выражения. Представленная выше модель охватывает множество конкретных предложений, например:

В комнате (тема) / *горит огонь* (рема).

Dans la chambre (тема) / *le feu crépite* (рема).

Любая модель характеризуется обязательными (постоянными) и факультативными (временными) членами. В моделях словопорядковых конструкций в качестве обязательных выступают компонентообразующие члены предложения (подлежащее, сказуемое, детерминант), располагающиеся в порядке, характерном для каждой конструкции, повторяющиеся в порядке, характерном для каждой конструкции, повторяющемся в других конструкциях, а в качестве факультативных элементов – присловные распространители, относящиеся к подлежащему, сказуемому, детерминанту и образующие с ними целостные словосочетания.

Словопорядковая модель может иметь структурные варианты, которые отличаются морфологическими характеристиками членов, представляющих тему и рему, например: *Выставка открыта. // Выставка открылась. // Выставку открыли.* Инвариантным остается количество и порядок следования единиц, конституирующих высказывание, то есть тех членов предложения, которые могут выступать в роли его компонентообразующих единиц.

Ценным методическим свойством модели является способность служить базой для образования и употребления по аналогии с ней предложения с другим языковым материалом.

Благодаря своей наглядности модель помогает студентам установить взаимодействие между элементами структуры и понять ее обобщенное значение. Это важно и для рецепции, и для продукции письменного текста [Там же, с. 75].

При чтении важно, чтобы студенты видели за набором отдельных слов, каковым им, прежде всего, представляется воспринимаемое зрительно предложение, определенную структуру – грамматическую и коммуникативную. Установив связь между членами, а следовательно, и семантику модели, студенты с большой легкостью поймут и смысл предложения, построенного по такой модели.

При обучении письменной речи модель играет не менее важную роль, так как позволяет строить предложение, не комбинируя отдельные слова, а пользуясь готовыми структурами.

В современной методике вопрос о целесообразности использования моделей при обучении неродному языку уже не является дискуссионным. Целесообразно их применение и при работе над порядком слов – как при введении и закреплении изучаемого по этой теме материала, так и при исправлении ошибок. Одна и та же языковая единица в зависимости от потребностей обучения экспонируется то как модель-формула, то как лексически наполненный речевой (языковой) образец, то есть конкретное предложение, построенное в соответствии с определенной моделью. Один из таких речевых образцов, выбранный произвольно, может стать как бы представителем множества однотипных предложений. Например, образцом нерасчлененного высказывания с нулевой темой и порядком слов «сказуемое + подлежащее (рема)» будет любое из предложений типа: *Идет снег. // Наступили каникулы. // Прошел год. // Прилетели птицы. // Прозвучал выстрел. // Начался урок.* Необходимо, чтобы образцовость, своего рода эталонность такого предложения осознавалась студентами, чтобы они видели в нем пример для образования и употребления множества однотипных предложений, одинаковых по своей синтаксической и коммуникативно-синтаксической структуре и различных по лексическому составу.

Речевые образцы используются как для презентации изучаемого материала, так и для тренировки. Речевой образец и модель-формула дополняют друг друга как единичное и общее, конкретное и абстрактное.

Использование моделей и речевых образцов не исключает теоретических объяснений. Обращение к теории не должно превращаться в теоретизирование, увлечение подробными объяснениями в ущерб речевой практике. Комментирование осуществляется в той мере, в какой это необходимо для осмысления закономерностей расположения слов. Объем теоретических сведений может быть большим или меньшим в зависимости от аудитории обучаемых.

Среди лингвистических данных, используемых в практике преподавания, особое место принадлежит правилам языка, отражающим объективно существующие отношения между языковыми единицами. В методике правила понимаются преимущественно как практические инструкции. Используемые в преподавании неродного языка правила должны иметь функциональную направленность, для чего им следует придать вид экономических и действенных указаний для верного осуществления какой-либо части речи. Иллюстрируя это положение, М. С. Ильин писал: «Нередко в школьных учебниках даются следующие правила, относящиеся к построению простого утвердительного предложения немецкого языка: –если подлежащее в повествовательном

предложении стоит перед сказуемым, то такой порядок слов называется прямым. Если подлежащее в повествовательном предложении стоит после сказуемого, то такой порядок слов называется обратным". Хотя эти правила не противоречат фактам языка, однако с точки зрения функционального принципа они лишены методической значимости.

Для студентов (учащихся) остается неизвестным, в каком случае надо употребить прямой, в каком – обратный порядок членов предложения и с какой интонацией произнести предложение. Именно эти моменты и должны найти отражение в эффективных правилах, определяющих функционирование простого утвердительного предложения» [4, с. 51].

Правила должны отражать то, что релевантно для речи, и указывать наиболее оптимальный способ совершения речевого действия.

Грамматическая модель, в том числе и словопорядковая, предполагая действия по аналогии, не указывает на границы последней. В случае, когда учащемуся нужно выбрать одну из известных ему моделей, самостоятельно образовать на ее основе предложение и употребить его в речи, знания модели, понимания ее обобщенного значения оказывается недостаточно. Студенты должны знать, при каких условиях, для выражения каких значений, в соответствии с каким коммуникативным заданием используется та или иная словопорядковая конструкция для выражения того или иного коммуникативного задания. Иными словами, они должны знать правило, например: если исходным является название действия, а целью – название производителя действия, то в экспрессивно не окрашенном высказывании порядок членов предложения должен быть таким: «сказуемое – подлежащее». Или в более простой формулировке: если предмет речи – действие, а хотим сообщить, кто действует, вначале ставится сказуемое, за ним подлежащее, к примеру: «Выиграли спартаковцы».

П. Я. Гальперин писал, что правильная ориентировка в языке начинается с понимания того, как в нем отражается различное содержание, чему способствуют правила, то есть указания, ориентирующие учащихся на возможность и границы использования тех или иных языковых средств для выражения того или иного содержания [2].

Языковые правила по своей сущности есть своего рода словесные указания, определяющие способ выполнения соответствующей операции акта речи. Можно наметить несколько видов правил, способствующих осмыслению и усвоению изучаемого материала. Это могут быть правила:

- 1) определяющие внутреннее строение модели;
- 2) указывающие границы аналогии;
- 3) разграничивающие различные модели;
- 4) определяющие связь модели с речевой ситуацией или контекстом;
- 5) описывающие оптимальный порядок выполнения речевого действия [6, с. 77].

Знание правил служит основой для самокоррекции и предупреждения ошибочных речевых действий.

Как видим, взаимодействие правила и модели многообразно. В практике преподавания правила и модели сопровождают и дополняют друг друга. Применительно к процессу формирования грамматических навыков, в частности словопорядковых, модель, речевой образец и правило вместе составляют совокупность объективных ориентиров для ученика при выполнении действия.

Установив необходимость целенаправленного обучения студентов порядку слов в простом повествовательном предложении, мы можем перейти к разработке методики такого обучения. Для этого стоит решить ряд практических вопросов, связанных с организацией обучения названному явлению. К таким вопросам относятся:

1) отбор и организация материала, предназначенного для взаимосвязанного обучения порядку слов в простом повествовательном предложении;

2) распределение его по этапам;

3) разработка методики введения основных понятий актуального членения, обоснование возможности его использования в качестве дополнительного инструмента при объяснении таких трудных для башкиро-русскоязычных студентов явлений, как артикль, и апробация;

4) учет при отборе и организации материала для обучения порядку слов в простом повествовательном предложении того, что предложение является лишь звеном в развитии мысли [7, с. 132] и что его подлинный смысл раскрывается лишь в контексте, что каждое предложение порождается в соответствии с условиями, налагаемыми левым и правым контекстом. На уровне текста порядок слов выполняет связующую функцию, которая заключается в том, что член предложения, осуществляющий связь с предтекстом, ставится обычно в начало последующего. Актуальное членение предложения является ведущим фактором, влияющим на порядок слов во французском языке. Поэтому, прежде чем перейти к распределению материала для обучения порядку слов, остановимся подробнее на введении основ теории актуального членения предложения.

Лингводидактическое обоснование разрабатываемого способа обучения того или иного аспекта или явления русского языка, изучаемого как иностранный, предполагает формулирование и собственно лингвистических принципов, так как отбор языкового материала, определение его объема и последовательности введения, его интерпретация диктуются, прежде всего, спецификой изучаемого явления. При разработке путей обучения построению предложений на занятиях по французскому языку учитывались следующие особенности:

1) релевантность порядка слов как средства выражения актуального членения в простом неэмоциональном предложении;

2) функционирование порядка слов на уровне предложения (в зависимости от актуального членения) и контекста.

Одним из факторов, определяющих закономерности словорасположения, является принадлежность высказывания (шире – текста) к устно-разговорной или книжно-письменной речи, что свидетельствует о наличии или отсутствии в нем экспрессивно-эмоциональной окраски.

Порядок слов в стилистически нейтральной (точнее – экспрессивно не окрашенной) речи и в стилистически окрашенной речи нельзя рассматривать как явления одного плана. Исходя из норм, действующих в стилистически нейтральной речи, невозможно объяснить расположение слов, например, в предложении: *Научит беда пироги печь*, где инверсия затрагивает и компоненты актуального членения (в препозиции вынесена часть темы), и компоненты словосочетания (в препозиции находится управляемый компонент). В экспрессивно не окрашенном варианте расположение слов должно быть следующим: *Беда (тема) / научит печь пироги (рема)*. Ср.: *Научит (рема) беда (тема) пироги печь (рема)*.

Использовать подобные примеры для иллюстрации русского словопорядка некорректно ни с теоретической, ни с практической точки зрения. Выявить нормы словорасположения, а тем более обучать им можно только на стилистически однородном материале, поэтому в основу системы обучения как русскому, так и французскому порядку слов следует положить строгое и последовательное разграничение и противопоставление эмоциональной и неэмоциональной речи. Работу над темой логично начинать на базе стилистически нейтральных предложений. Это согласуется и с общими задачами обучения иностранному языку. Прежде всего, студенты должны овладеть кодифицированным литературным языком, обслуживающим те сферы общения, участие в которых им необходимо в первую очередь, то есть учебную, профессионально-трудовую, административно-правовую и общественную. На материале экспрессивно не окрашенных высказываний студенты овладевают нормами объективного порядка слов, основными словопорядковыми конструкциями, правилами расположения слов в предложениях, знакомятся с явлениями актуализации и, таким образом, учатся правильно строить и оформлять свои высказывания как на уровне предложения, так и на уровне сверхфразового единства и целого текста.

Таким образом, рассматриваемая модель представляет собой новый путь обучения студентов актуальному членению предложения в родном языке в условиях актуально существующего многоязычия, в частности, в контексте изучения ими русского языка как неродного, а также иностранного языка, например французского. Это способствует совершенствованию умений и навыков владения родным языком, развивает языковое сознание на родном языке, способствует переносу навыков при изучении других языков, качественному изменению многоязычия. В целом модель обучения представляет собой становление трилингвального состояния субъекта деятельности, поэтапное, целенаправленное, управляемое на основе данных сопоставительного анализа формирования новых способов формирования и формулирования мысли на изучаемом языке.

Список литературы

1. **Выготский Л. С.** Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / под ред. А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 520 с.
2. **Гальперин П. Я.** К психологии формирования речи на иностранном языке // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку: сб. ст. / под ред. А. А. Леонтьева, Т. В. Рябовой. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972.
3. **Зимняя И. А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
4. **Ильин М. С.** Основы теории упражнений по иностранному языку. М.: Педагогика, 1975. 151 с.
5. **Кацнельсон С. Д.** Типология языка и речевое мышление. Л.: Наука, 1972. 216 с.
6. **Крылова О. А., Хавронина С. А.** Порядок слов в русском языке. Изд-е 3-е. М.: Русский язык, 1986. 237 с.
7. **Саттарова А. Ф.** Изучение актуального членения предложения в русском языке (в сопоставлении с башкирским и французским): дисс. ... к. пед. н. М., 2002. 191 с.

ON THE PROBLEM OF TEACHING SENTENCE ACTUAL DIVISION IN THE CONTEXT OF MULTILINGUALISM

Sattarova Al'mira Fazyl'yanovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor
Bashkir State University (Branch) in Sibay
almirsat@mail.ru

The article touches upon the problem of teaching word order by the example of sentence actual division in the comparative aspect by singling out the universal word order reference points – theme and rheme. The stages of linguistic competence formation of the students of a national higher education establishment while studying sentence actual division are suggested and grounded.

Key words and phrases: teaching sentence actual division; word order; theme; rheme; stages of linguistic competence formation; multilingualism.