

На правах рукописи



КОНСТАНТИНОВА Людмила Анатольевна

**Лингводидактическая модель обучения
студентов-нефилологов письменной научной речи**

13.00.02 - теория и методика обучения
и воспитания (русский язык)

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание
учёной степени доктора
педагогических наук

Тула 2004

Работа выполнена на кафедре русского языка Тульского государственного университета

НАУЧНЫЙ КОНСУЛЬТАНТ: член-корр. РАО и член-корр. Академии российской словесности, доктор филологических наук, профессор Митрофанова Ольга Даниловна

ОФИЦИАЛЬНЫЕ ОППОНЕНТЫ: доктор педагогических наук, профессор Балыхина Татьяна Михайловна

доктор педагогических наук, профессор Игнатова Ирина Борисовна

доктор педагогических наук, профессор Гойхман Оскар Яковлевич

ВЕДУЩАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ: Центр филологического образования Института общего среднего образования РАО

Защита состоится «21» апреля 2004 г. в 12 часов на заседании диссертационного совета Д 212.183.01 при Орловском государственном университете, 302026 г. Орёл, ул. Комсомольская, 95.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Орловского государственного университета.

Автореферат разослан «18» марта 2004 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Гришанова В.Н.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

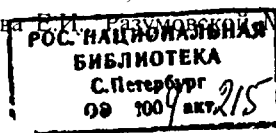
Актуальность проблемы

Научный функциональный стиль речи называют сегодня лингвистическим индикатором современной эпохи развития человечества. И это неслучайно. Удельный вес научной прозы в речевой жизни российского общества постоянно возрастает, что не может не оказать влияния на характер общения в целом, особенно на стилевую дифференциацию современного русского языка.

Возникновение и существование учения о языковых и речевых стилях, обусловленное самой природой языка, его историей, его связями со всеми видами деятельности людей не противоречит идее единства общенародного языка, а наоборот, предполагает многообразие форм его проявления.

В области описания стилей накоплен обширный материал, посвященный проблемам общей стилистики (работы Ахмановой О.С., Будагова Р.А., Бахтина М. М., Бобылева Б.Г., Виноградова В.В., Винокура Г.О., Гальперина И.Р., Гвоздева А. Н., Головина Б. Н., Жирмунского В.М., Караулова Ю. Н., Колшанского Г. В., Кодухова В. И., Кожина А. Н., Кожиной М.Н., Костомарова В.Г., Колесова В. В., Крыловой О. А., Львова М. Р., Лузиной Л.П., Максимова Л.Ю., Одинцова В. В., Пиотровского Р.Г., Рождественского Ю. В., Сорокина Ю.С., Успенского Л. В., Шанского Н. М., Щербы Л.В., Якубинского Л.П. и др.); есть исследования, рассматривающие научную речь, ее общую характеристику, жанрово-стилевую дифференциацию (работы Будагова Р.А., Васильевой А. Н., Володиной Г. И., Даниленко В. П., Кауфман СИ., Капинос В. И., Кожиной М.Н., Кутиной Л. А., Лаптевой О.А., Митрофановой О.Д., Новикова Н. В., Разинкиной М.Н., Реферовской Е. А., Сенкевич МП., Славгородской Л. В., Степанова Ю.С., Энквист Н.Э. и др.); работы по прикладному языкознанию, в частности машинному переводу, в котором материалом и объектом исследования нередко является та же научная речь (работы Адмони В.Г., Андреева Н.Н., Апресяна Ю.Д. Головина Б.Н., Иванова В.В. и др.).

Особо следует сказать об описаниях научного стиля, вызванных потребностями методики преподавания (работы Бабайцевой В.В., Басакова М. И., Беднарской Л.Д., Бронской А.А., Бурдина К. С, Введенской Л. А., Васильевой А.Н., Грушнина В. П., Ефимова А. И., Ильинской И. С, Казарцевой О. М., Кузьминой Е. С, Ладыженской Т.А., Леоновой Э. Н., Митрохиной В. И., Митрофановой О. Д., Мотиной Е. И., Мотовиловой О. Г., Назаренко Л. В., Николенко Л. В., Пассова Е.И., Разумовской И.М.,



Текучева А.В., Троянской Е.С. и др.), в которых описание функционально-стилевого расслоения языка проецируется на практику преподавания.

Стилевая дифференциация средств языка все отчетливее осознается в качестве одной из главных проблем науки о языке и методики обучения ему.

Среди ученых до сих пор нет единства по вопросу существования строгих границ функциональных стилей, они предлагают различные критерии для выделения как самих функций языка, так и порождаемых этими функциями речевых стилей, дискутируют по поводу их количества; более того, некоторые из них (О.А. Лаптева) сомневаются в принципиальной возможности и полезности подобной классификации.

Что же касается языка науки, то ему «повезло»: ни у лингвистов, ни у специалистов по стилистике, ни даже у литературоведов не вызывает возражений выделение научного стиля в качестве особой функционально-речевой разновидности, обладающей определенными существенными и устойчивыми признаками.

Условия, существования и развития современной науки и продиктованные этим традиции и нормы научного общения определяют отбор и организацию языковых средств общелитературного языка в этой сфере общения, специфичность их употребления.

Фактический материал, объединяемый понятием «научный стиль», обширен. Он допускает разделение на подсистемы (подстили), обладающие в той или иной степени различительными признаками. Среди ученых по этому вопросу также нет единой точки зрения, и внутреннее членение стиля на подстили и разновидности подстилей проводится ими на разных основаниях (на чем автор работы достаточно подробно останавливается в § 4 главы I, где предлагает обобщенную классификацию, основывающуюся на исследованиях Бондалетова В.Д., Варাপетовой С.С., Васильевой А.Н., Даниленко В.П., Кожинной М.Н., Кушлиной Э.Н., Леоновой Н.А., Митрофановой О.Д., Новикова Н.В., Шанского Н.М. и др.).

Объектом нашего лингводидактического внимания является учебно-научная разновидность научного (академического) подстиля.

Некоторые исследователи (Бадриева Л.С., Вишнякова Т.А., Сдобнова Ю.А. и др.) предлагают членить учебно-научную разновидность на подвиды (научно-технический, естественнонаучный, научно-гуманитарный), объясняя свою позицию необходимостью и/или желательностью их лингводидактического рассмотрения.

Другие такое подробное дробление признают нерелевантным для стилистики, так как считают, что различия между науками заключаются не в том, как говорят, а тем, о чем говорят.

Гораздо актуальнее, методически целесообразнее, на наш взгляд, подходить к рассмотрению неоднородности учебно-научной разновидности через описание *жанров и учет их особенностей в процессе преподавания*.

Результаты сравнительного лингвостилистического анализа подстилей и жанров научной литературы актуализируют важный для практики преподавания вопрос: на каком текстовом материале обучать будущих специалистов-нефилологов - узкоспециальных, учебно-научных (общенаучных) или научно-популярных текстах. Одни (Блинцовская Е.А., Володина Г.И., Жуковская Е.Е., Колесникова Н.И., Кузьмина Е.С., Лариохина Н.М. и др.) считают, что обучение должно вестись на научно-популярных текстах с частичным включением в число изучаемых текстов общенаучных. Другие (Луговая А.Л., Разилова З.Р., Роговина Р.В. и др.) считают такую практику нерациональной и полагают, что будущему специалисту в первую очередь нужно умение работать со специализированными источниками, так как они несут наиболее актуальную для студентов-нефилологов информацию.

Мы полагаем, что с точки зрения лингводидактики, учебные тексты не должны быть ни узкоспециальными, ни научно-популярными, а представлять собой образцы литературы профильного характера - естественнонаучные, научно-технические, научно-гуманитарные, которые мы квалифицируем как учебно-научные базовые тексты. Наша позиция аргументируется тем обстоятельством, что в первые годы получения профессионального образования студенты-нефилологи не сталкиваются с узкоспециальной информацией, а работают в основном с текстами по общеобразовательным дисциплинам; научно-популярные же тексты, изобилующие экспрессивными и эмоционально-оценочными языковыми средствами, употреблением слов в образном, переносном значении и на этом этапе обучения затруднительны для восприятия и понимания их студентами-нефилологами.

В основу отбора и типологии учебных текстов в нашем случае целесообразно, помимо лингвистических и содержательных оценок (доступность, логичность, информативность, смысловая завершенность и т.д.), положить дидактические и психолингвистические критерии, соотносящиеся с целевой направленностью обучения, стадиями формирования умений и навыков письменной научной речи, функционально-стилевым предназначением языковых средств.

Функции же языка, как известно, не существуют сами по себе, они реализуются в речевой деятельности, ее видах, что нашло отражение в многочисленных работах психологов, лингвистов, методистов (Выготского Л.С., Жинкина Н.И., Зимней И.А., Леонтьева А.А., Пенфильда В. др.), давших развернутую характеристику речевой деятельности как

психологического акта, мыслительного процесса, в котором соучаствуют речемыслительные механизмы мышления и речи.

Для современной методики преподавания языков характерно достаточно четкое разграничение трех аспектов языковых явлений - язык / речь / речевая деятельность - и выдвигание в центр методического внимания именно речевой деятельности, изучаемой как в общем плане, так и в специфически направленном аспекте, раскрываемом в зависимости от задач и обстоятельств общения. Процесс овладения письменной речью в этом случае включает цепь речемыслительных процедур и тактик, представляющих собой механизмы осмысления, запоминания и оформления, умения воспроизводить и трансформировать высказывания, синтезировать их с другими, порождать новые речевые единицы.

Несформированность или недосформированность этих механизмов и умений приводит к тому, что обучающиеся, обладая достаточным уровнем интеллектуального развития и весьма обширными речевыми возможностями, в письменной форме выражают свои мысли бедно, примитивно.

Методисты разных поколений и взглядов (Бархударов С.Г., Верещагин Е.М., Зарубина Н.Д., Костомаров В.Г., Крылова О.А., Кузнецова Л.М., Ладыженская Т.А., Львов М.Р., Мете Н.А., Митрофанова О.Д., Мотина Е.И., Павлова В.П., Одинцова Т.Б., Текучев А.В., Хавронина С.А. и др.) активно обсуждали и обсуждают вопросы уровня сформированности умений и навыков письменной речи, наличие которых свидетельствует о творческом продуцировании письменных высказываний и языковой зрелости обучаемого.

Однако многие весьма существенные моменты, важные для методики обучения письменной речи, оказались как бы за рамками современных методических исследований или продолжают оставаться дискуссионным. К таковым можно отнести вопрос о *единице обучения* этому виду речевой деятельности.

Многие исследователи (Акишина А.А., Бабайцева В.В., Беднарская Л.Д., Вейзе А.А., Величко Л.И., Доблаев Л.П., Добровольская В.В., Зарубина Н.Д., Каменская О.Л., Клобукова Л.П., Кулибина Н.В., Ладыженская Т.А., Лосева Л.М., Лучник Б. С, Мете Н.А., Митрофанова О.Д., Одинцова Т.Б. Рахманин Л. В. и др.) в качестве ведущей единицы обучения письменной речи не без основания называют *текст*, который, по их мнению, в процессе обучения выступает как *объект* наблюдения и анализа, как *образ* (средство) деятельности и как *продукт* деятельности и является той базой, на основе которой формируется «систематизированный перечень умений и навыков - готовностей» (по Ю. Н. Караулову) к общению и пониманию студентами феномена «культура речи».

С сожалением приходится констатировать, что состояние речевой культуры современных учащихся не удовлетворяет возрастающим требованиям устного и письменного общения. Эта проблема в последние годы стала делом государственной важности, а введение в государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования дисциплины «Русский язык и культура речи» является одной из конструктивных мер по ее выполнению. Разработка нового курса ставит перед русистами целый ряд как *теоретических*, так и *практических задач*, предполагающих проведение специальных лингводидактических исследований и обобщение уже имеющегося опыта работы. В свете сказанного можно отметить, что в настоящее время изучение русского языка в нефилологических вузах оформилось в самостоятельную учебную дисциплину: определено место этого предмета в системе обучения, его содержание, обозначены цели и задачи. Правда, при несомненной методической важности проделанной работы, еще в должной мере не оценены и не взяты на вооружение наиболее эффективные, базирующиеся на последних достижениях педагогики и психологии и оправдавшие себя в школьной и вузовской практике преподавания приемы и методы достижения поставленных коммуникативных целей. Для их адекватного использования необходимо:

- определить роль письменной научной коммуникации в структуре учебного процесса;
- детально описать механизм формирования навыков и умений правильного и свободного владения письмом как одним из видов речевой деятельности;
- обосновать выбор единицы обучения вторичным жанрам письменной коммуникации;
- разработать рациональный способ подачи языкового материала, реализуемого в целенаправленной системе упражнений.

С учетом вышеизложенного нами была выбрана *тема диссертационного исследования*.

Его *актуальность* определяется социальной значимостью и практической необходимостью разработки методической системы обучения студентов-нефилологов письменной научной речи, формирующей у учащихся представления о лингвистических особенностях научного стиля, типологической природе научного текста и его смысловой структуре, научающей анализу исходного текста и продуцированию вторичных учебно-научных текстов; развитию навыков самостоятельного поиска информации как основы научной и профессиональной деятельности.

Цель исследования: разработать и внедрить в практику преподавания методiku, которая на основе выявленных закономерностей письма как актуального вида речевой деятельности будет способствовать формированию у студентов-нефилологов знаний, умений и навыков, необходимых для создания различных вторичных жанров письменной коммуникации на научные темы.

В качестве *гипотезы исследования* предлагается тезис о том, что обучение студентов-нефилологов письменной научной коммуникации возможно при условии:

- усиления позиции письменной речи в системе современного учебного процесса;
- методической целесообразности текстоцентрического подхода в обучении письму как виду речевой деятельности;
- ориентации на продуктивную аналитико-синтетическую переработку научной информации и ее адекватное изложение в письменной форме;
- соблюдения этапности формирования коммуникативных умений и речевых навыков, необходимых для создания учебно-научных текстов разной степени вторичности, трансдуктов.*

Названные условия успешной речевой деятельности не существуют изолированно одно от другого, а функционируют как единая система, совершенствование которой происходит на фоне развивающего воздействия каждого из них.

Для студентов-нефилологов учебно-профессиональная и собственно профессиональная деятельность, включающая разнообразие жанров, - начиная от конспектирования лекций, выступлений с научными докладами и до курсовых и дипломных работ, - составляет, как показывают исследования, непреложную основу их сильных мотивационных ориентации.

Однако названные жанры письменной коммуникации до сих пор исследовались учеными в основном применительно к художественной литературе, реже к документалистике или к научно-деловому стилю и не затрагивали учебно-научной сферы. Школа из-за перегрузки другими, не менее актуальными учебно-воспитательными задачами обучением письменной научной коммуникации, к сожалению, не в состоянии заниматься в нужном объеме.

* К.Хенгст называет трансдуктами вторичные тексты (конспект, реферат, резюме и т.д.), которые отличаются от оригинала языком, но совпадают с исходным текстом в денотативном значении (Хенгст К. Языковые средства, сокращающие информацию, и обучение специалистов иностранному языку. Цит. по Вейзе А. А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. – М., 1985. – С.101).

В итоге, приступая к занятиям на 1 курсе, студенты-нефилологи сталкиваются с трудностями, вытекающими из следующего противоречия: с одной стороны, их образовательный интерес направлен на написание широкого спектра работ - вторичных текстов различных учебно-научных жанров, с другой - у них отсутствует требуемый уровень сформированности необходимых для этого умений и навыков письменного монологического высказывания (навыков оформления; навыков использования, навыков синтезирования), что рассмотрено нами в § 3, гл. 3 на примере «входной» диагностики абитуриентов и «рубежной» диагностики студентов-нефилологов первого курса.

Таким образом, *объектом исследования* является процесс обучения навыкам и умениям письменной речевой деятельности применительно к сфере учебно-профессиональной коммуникации.

Предмет научного поиска. Лингвистическое описание языка науки с точки зрения непосредственного выхода в методику обучения языку специальности студентов-нефилологов, для которых язык выступает не только предметом и объектом изучения, но и средством получения профессионального образования и профессиональной подготовки.

Положения, выносимые на защиту:

1. Предлагаемая лингводидактическая модель обучения студентов-нефилологов письменной научной речи адекватна задачам, которые сформулированы в российском государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования III поколения, в реализующих эти задачи учебных планах вузов нефилологического профиля, в общероссийской программе дисциплины «Русский язык и культура речи», а реализация ее: а) структурного (уровни модели) и б) содержательного (требуемые для создания вторичных жанров общие и дифференциальные умения) компонентов обеспечивает успешность обучения (схематично эта модель представлена в § 2, гл. 3).

2. Единицей обучения письменной научной речи, позволяющей эффективно и адекватно поставленной цели формировать необходимые знания, умения и навыки с учетом языковых и экстралингвистических особенностей научного стиля, выступает учебно-научный базовый текст, включенный содержательно, языково и композиционно в целостную методическую систему.

3. Методическая организация учебного материала, раскрывающая лингводидактическую модель обучения письменной научной речи, предполагает специально разработанную иерархически построенную

систему упражнений с постепенным преодолением языковых, коммуникативных, психологических трудностей и направленную на поэтапное формирование умений продуцирования монологических сообщений.

4. Эффективность предложенной лингводидактической модели подтверждена результатами проведенного опытного обучения, нацеленного на формирование у студентов-нефилологов знаний, умений и навыков, необходимых для работы с письменными научными текстами разного профиля, для создания вторичных текстов определенного жанра, а также статистически обработанными замерами достигнутых результатов обучения.

5. Критерием сформированности знаний, умений и навыков выступает мера самостоятельности, проявляемой индивидом при порождении высказывания (создании вторичного текста заданного жанра) как с формальной, так и с содержательной стороны.

Научная новизна данной работы заключается в том, что:

- выявлено и описано современное состояние изучения научного стиля в системе функционально речевых разновидностей современного русского литературного языка;
- рассмотрена внутренняя структура и механизмы письма как вида речевой деятельности;
- проанализировано языковое содержание обучения русскому языку в вузах нефилологического профиля;
- с учетом данных проведенной диагностики уровня сформированности коммуникативных умений и речевых навыков учащихся разработана лингводидактическая модель, позволяющая на базе учебно-научного текста решать задачу обучения студентов-нефилологов вторичным жанрам письменной научной коммуникации, транедуктам.

Теоретическая значимость заключается в том, что:

- разработана концепция обучения продуктивной письменной речи, схематичным воплощением которой является лингводидактическая модель, позволяющая интенсифицировать и оптимизировать процесс обучения студентов-нефилологов русскому языку;
- охарактеризован учебно-научный текст как единица обучения письменной научной речи, иллюстрирующая в должной мере языковые и конструктивные особенности научного стиля и способная служить образцом для порождения письменных монологических высказываний;

- определен комплекс основных коммуникативных умений, необходимых для мыслительной обработки воспринимаемой научной информации с целью ее письменной фиксации;
- выявлены умения, достаточные для создания вторичных текстов, и установлена мера их проявления во вторичных текстах разной жанровой принадлежности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

- разработанная методика замеров уровня сформированности умений и навыков, необходимых для создания вторичных учебно-научных текстов определенного жанра, трансдуктов, позволяет спрогнозировать определенную последовательность их (умений) формирования;

практически подтверждена эффективность разработанной лингводидактической модели обучения письменной научной речи, что позволяет оптимизировать процесс обучения русскому языку в нефилологическом вузе;

предложенная методика внедрена в практику Тульского государственного и Тамбовского технического государственного университетов;

- научно-практические результаты учтены при создании программ, учебников, учебных и методических пособий; они же используются при чтении спецкурса «Основы письменной научной коммуникации», лекций по дисциплине «Русский язык и культура речи», при проведении практических занятий в рамках региональных семинаров «Вуз-школа» и «В помощь молодому преподавателю», действующих на кафедре русского языка Тульского государственного университета.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов проведенного исследования обеспечиваются опорой на достижения современной лингвистики, психологии, педагогики, методики, совокупностью используемых методов, достаточным количеством испытуемых (более 2930 абитуриентов и студентов 1 курса нефилологических специальностей, 50 преподавателей кафедр русского языка Тульского государственного и Тамбовского технического государственного университетов), а также положительными результатами опытного обучения.

Концепция и результаты исследования апробированы на заседаниях регионального семинара, международных симпозиумах и конференциях РОПРЯЛ в г.г. Москве, Воронеже, Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде, Тамбове, Орле, на заседаниях кафедр русского языка Тульского и Орловского государственных университетов, Тамбовского технического государственного университета в 1999-2003 гг.

Содержание и логика исследования определили структуру диссертации, которая состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии и приложения.

СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во ВВЕДЕНИИ обосновываются актуальность и значимость проблемы обучения студентов-нефилологов письменной научной речи, формируется гипотеза исследования, раскрывается его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, выдвигаются положения, выносимые на защиту, характеризуются объект и предмет исследования.

В первой главе «Научный стиль в системе функциональных стилей» выявляется и описывается современное состояние изучения научного стиля в системе функциональных стилей, прослеживается история его возникновения и развития, описываются ведущие стилевые черты русской научной речи.

Анализ литературы в области описания стилей (Ахманова.О. С., Бабайцева В. В., Бахтин М. М., Бельчиков Ю. А., Будагов Р. А., Верещагин Е. М., Виноградов В. В., Винокур Г. О., Гальперин И. Р., Гвоздев А. Н., Головин Б. Н., Жирмунский В. М., Караулов Ю. Н., Кожина М. Н., Костомаров В. Г., Крылова О. А., Львов М. Р., Одинцов В. В., Сиротинина О. Б., Солганик Г. Я., Пиотровский Р. Г.", Рождественский Ю. В., Успенский Л. В., Шанский Н. М, Щерба Л. В., Якубинский Л. ПГ и др.) дал возможность рассмотреть учение о возникновении и существовании языковых и речевых стилей с позиции природы языка, его истории, многообразия форм его проявления. Кроме того, в границах заявленной темы остановиться на особенностях научного стиля, удельный вес которого в речевой жизни современного общества постоянно возрастает и оказывает существенное влияние на характер общения в целом. В качестве установочных нами были приняты следующие понятия и положения:

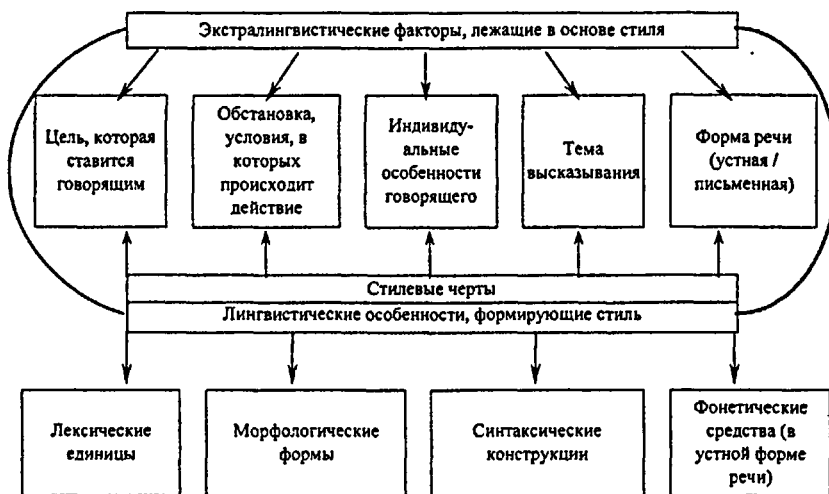
1. Объектом стилистики как науки является язык, языковая система в целом и ее речевые реализации. Последние, базируясь на специфике использования языковых и стилистических средств в зависимости от целей, функций и обстоятельств общения, во многом предопределяют проблемы классификации речевых стилей, обуславливают нестрогость их границ, многообразие критериев для выделения как самих функций языка, так и порожденных этими функциями стилевых разновидностей.

Установление принадлежности текста к тому или иному стилю требует учета его языковых особенностей и сферы человеческой

деятельности, в которой он функционирует, то есть комплексного его рассмотрения.

Достаточно аргументированным, по нашему мнению, выглядит подход, предложенный в работах Крыловой О.А., Кожиной М.Н., Митрофановой О.Д., Сиротининой О.Б., где основными факторами для определения границ функционального стиля и принадлежности конкретного текста выступают следующие параметры: 1) цель, которая ставится говорящими / пишущими; 2) обстановка, условия, в которых происходит общение; 3) индивидуальные особенности говорящих (адресат речи); 4) тема; 5) форма речи. Солидаризуясь с подобной позицией, стиливое многообразие современного русского литературного языка, связи между экстралингвистическими характеристиками и языковыми особенностями стиливое выражения, схематично видятся нам • таким образом:

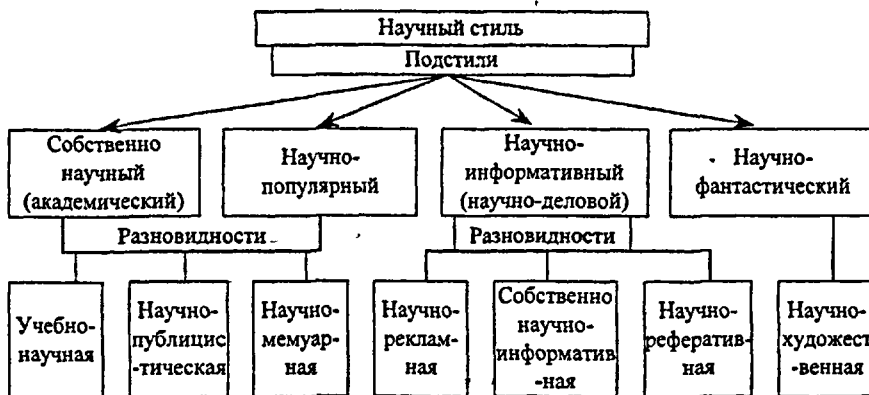
РЕЧЕВОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ СТИЛЬ



2. Научный функциональный стиль сформировался в результате определенных социальных потребностей в одной из важнейших сфер человеческого общения в связи с необходимостью сохранения и передачи научной информации; он - явление сравнительно позднее, призванное обслуживать области науки и техники, где в зависимости от аспекта рассмотрения бытует множественность его дефиниций. Мы следуем суммарному определению, заимствованному из работ Кожиной М. Н., Крыловой О. А., Кулишиной Э. И., Васильевой А.Н., Митрофановой О.Д.,

Одинцова В. В., Троянской Е. С., Ширяева Е. Н.: «Научный стиль - один из функциональных стилей общелитературного языка, обслуживающий сферу науки и производства и предназначенный для передачи объективной информации о природе, человеке и обществе»¹.

Как функционально речевая подсистема научный стиль распадается на ряд подстилей и разновидностей, характеризующихся как общими закономерностями, так и дифференциальными особенностями, взаимоотношения и взаимодействие которых в общем виде отражено в таблице.



Методика обучения русскому языку, кроме того, не может не учитывать членения, отражающего сферы научного знания или профили специальности (научно-технический, естественнонаучный, научно-гуманитарный), имеющие определенную специфику в организации и применении языковых средств.

3. Наука, условия ее существования и развития как общественного явления и, продиктованные этим традиции, нормы научного общения определили целенаправленный отбор и организацию языковых средств общелитературного языка в сфере научного общения, специфичность употребления языковых средств в указанной сфере.

Поскольку именно конструктивные, «генетически порожденные экстралингвистикой» параметры определяют в ряду других закономерности построения научного текста, аутентичность коммуникации

¹ Ширяев Е.Н. Культура научной и профессиональной речи // Культура русской речи/Под ред. Л.К.Траудинной и Е.Н.Ширяева. – М., 2001. – С. 24.

именно в этой сфере общения, постольку оказывается целесообразным рассмотреть сначала стилиевые особенности.

Сферу науки характеризует интеллектуально-понятийный образ мышления, стремление к максимально обобщенному; объективному, обезличенному знанию, зафиксировать которое «удобно» с помощью «собственного» языка - точного, емкого, лаконичного и выразительного.

Безусловно, такие качества, как логичность, точность, ясность, компрессивность являются спецификой не только научной речи. Они необходимы и деловому языку, и публицистическому, желательны и в разговорном. Однако в научном стиле они (ср. названные стилиевые черты) являются требованием самой науки: без них научное произведение не производит должного впечатления. Манифестация вышеназванных речевых качеств проявляется во взаимосвязи и часто на фоне специфических, сугубо научных экстралингвистических и собственно языковых особенностей, таких, например, как абстрактность, терминированность, однозначность, обособленность и др.

4. Особенности научного познания и мышления во многом определяют языковые особенности, присущие научному произведению, своеобразие языкового «строительного материала» научного текста. Специфика в использовании средств общего языка в научной сфере общения затрагивает все лингвистические уровни - фонетический, лексический, морфологический, синтаксический. Разумеется, разные подстили, жанры и типы речевых высказываний имеют специфику в выборе, использовании и организации языковых средств. В них нередко присутствует авторское своеобразие изложения, но тем не менее многое их сближает. Таким образом, нам представляется оправданным и целесообразным сосредоточить внимание на общих характеристиках не только стиля, но и подстилей, чтобы сделать их объектом изучения как в иностранной, так и в русскоязычной нефилологической аудитории. Частными же различиями отдельных подязыков (языка отдельных научных дисциплин), типов научного изложения, индивидуальным стилем речи конкретных ученых в учебных целях как нам кажется, правомерно пренебречь.

Анализу психологических и психолингвистических особенностей письменной речи посвящена вторая глава диссертации «Психологическая и психолингвистическая характеристики письма как вида речевой деятельности».

Социальный характер бытия, трудовой и познавательной деятельности человека предполагает постоянное общение индивидов между собой, основной формой которого является общение посредством знаков языка (речевое общение), способное, с одной стороны, наладить

сложную, богатую и разнообразную социальную деятельность людей, с другой - содержательно и мобильно обслуживать все сферы общественного бытия. Поступательному движению общества соответствует расширение и интенсификация коммуникативной деятельности людей (по данным исследователей, человеческая деятельность на две трети состоит из речевой). Таким образом, можно сказать, что вся история человечества совершается в общении.

Языковое общение тесно связано с познавательными процессами, в которых восприятие как одно из первых составляющих чувственного познания опосредовано языком, ведь человек, по образному выражению Леонтьева А.А., «видит» действительность ... проецируя на нее при помощи языка опыт общественной практики»². Преимущественно на основе языка функционируют память, воображение, внимание, совершаются процессы формирования и формулирования мысли. Это слитный речемыслительный процесс, в котором участвуют мозговые механизмы и мышления и речи, о чем в свое время писал Выготский Л.С.: «Мысль не выражается, но совершается в слове»³.

Современная методика преподавания русского языка базируется на достаточно четком разграничении трех аспектов языковых явлений, подлежащих усвоению на занятиях: язык - речь - речевая деятельность. В русле господствующей сегодня практической направленности обучения именно речевая деятельность оказывается объектом методического исследования, именно она изучается « в специфическом аспекте, для которого представляют интерес закономерности и параметры становления механизма знакообразования в учебных условиях»⁴.

Являясь сложнейшим структурным механизмом, предназначенным для выражения мыслей, волевых импульсов и чувств (т.е. для общения), языковая система реализуется в функциях языка в соответствии со структурой коммуникативного акта как базового понятия теории коммуникации, т.е. в языкопользовании, в речи. Вместе с тем общие функции языка в речи конкретизируются в зависимости от конкретных задач общения и обстоятельств, его сопровождающих.

Таким образом, необходимым условием, средством и продуктом общения являются язык и средства коммуникации, позволяющие вещественно закреплять, хранить и передавать сообщения (информацию). Обучение же реализации различных языковых функций составляет основу обучения языку.

² Леонтьев А.А. Проблема глоттогенеза в современной науке //Энгельс и языкознание. - М., 1972 - С 112

³ Выготский Л.С. Мышление и речь. - М., Л., 1934 - С 307.

⁴ Леонтьев А.А. Указ соч - С.112.

Остановимся на рассмотрении некоторых ведущих языковых функций. Прежде всего это: коммуникативная функция, связанная с общением, взаимодействием субъектов, понимаемая как общение в данное время, так и в прошлом и будущем, общение как. прямое, так и опосредованное объектами культуры. Коммуникативная сторона деятельности есть «практическая активность субъекта, направленная на другие объекты и не превращающая их в объекты, а, напротив, ориентирующаяся на них именно как на субъекты»⁵. Необходимость выбора из многих существующих в языковой системе возможностей выражения в зависимости от цели сообщения, отношения говорящего к высказываемому и собеседнику, от функционального стиля является существенным моментом процесса коммуникации. Этот выбор в каждом акте коммуникации определяется сферой, темой и ситуациями общения, объемом реализуемых с участием языка коммуникативных задач, зависит от социального статуса, жизненного и предшествующего опыта обучаемого.

Познавательная (когнитивная) функция связана с референцией, и лингвисты различают в ней как минимум два аспекта: 1) участие языка, точнее системы языковых знаков (как компонента сознания человека), и речемыслительных механизмов сознания в процессах предметного восприятия и формирования представлений, понятий, суждений, умозаключений; участие языка в различных мыслительных операциях (сравнение, анализ, синтез, индукция, дедукция и т.п.), а также в механизмах памяти; 2) участие языка в хранении и передаче от поколения к поколению общественно-исторического опыта людей.

Участие языка в сохранении знаний о мире осуществляется в двух уровнях: во-первых, в самом языке, т.е. в семантических системах словаря и грамматики; во-вторых, при помощи языка - в речи, т.е. в устных и письменных сообщениях, созданных на языке - текстах.

В сообщениях, сосредоточенных на адресате, на первый план выходит функция регуляции (регулятивная функция) его (адресата) поведения путем побуждения к действию, к ответу на вопрос, путем запрета действия, путем сообщения информации с целью изменить намерения адресата совершить определенное действие и т.п. Эта функция называется по-разному: «конативная (англ. conation - способствовать к волевому движению) или апеллятивная (лат. appellare - обращаться, призывать, склонять к действию); иногда ее же называют призывно-побудительная, волюнтаривная (лат. voluntas -воля, желание, хотение)»⁶, ценностно - ориентационная, или целемотивационная.

Исследования регулятивной функции сформировали особое лингвистическое направление - теорию речевых актов, - тесно связанное с

⁵ Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. - М., 1990. - С.159.

⁶ Мечковская И.Б. Социальная лингвистика. - М., 1996. - С.17.

психологией общения, теорией коммуникации и лингвистической прагматикой.

Согласно теории речевых актов, обучение речевой деятельности предполагает овладение тремя основными способами формирования и формулирования мысли при помощи языковых единиц и грамматических правил оперирования ими: 1) внутренний (в общении с самим собой), 2) внешний устный (в общении с непосредственно присутствующим партнером), 3) внешний письменный (в общении с отсутствующим партнером).

Подробное рассмотрение теории языковых актов не является целью нашей работы, но в практике преподавания языков без опоры на речевые акты, и особенно без учета акта иллокуции невозможно оптимизировать процесс обучения и повысить его мотивацию.

Функции языка не существуют сами по себе, они реализуются в речевой деятельности, ее видах, что нашло отражение в многочисленных работах психологов, лингвистов, методистов, где дается-развернутая характеристика речевой деятельности как объекта обучения языку и овладения ей (речевой деятельностью) в процессе преподавания. Исходной для данной трактовки речевой деятельности является теория деятельности Леонтьева А.Н.,⁷ в которой речевая деятельность (РД) рассматривается как самостоятельный вид человеческой деятельности вообще. Аргументом в пользу самостоятельности речевой деятельности служит, во-первых, наличие собственной, присущей именно этой деятельности коммуникативно-познавательной потребности. «Эта потребность, — как справедливо замечает Зимняя И.А., — «находя» себя в предмете речевой деятельности — мысли, становится соответственно коммуникативно-познавательным мотивом этой деятельности. Причем, эта потребность может включаться или соединяться с другими потребностями...»⁸.

Вторым аргументом в пользу самостоятельности РД служит то, что она в каждом из своих видов имеет профессиональное воплощение: говорение, например, определяет профессиональную деятельность лектора, письмо — профессиональную деятельность писателя и тому подобное, то есть речевая деятельность выступает в качестве самостоятельной «профессионально зафиксированной» деятельности человека.

Утверждение, что именно речевая деятельность может и должна выступить в качестве объекта обучения, соотносится с нашим исходным положением о том, что речевая деятельность есть средство осуществления вербального общения как одной из форм взаимодействия людей. Виды речевой деятельности и реализуют это общение. Рассматривая данную

⁷ Леонтьев А.А. *Язык, речь, речевая деятельность*. — М., 2003. — С. 112

⁸ Зимняя И.А. *Психология обучения иностранным языкам в школе*. — М., 1991. — С.93.

позицию применительно к обучению языкам в школе, Пассов Е.И. пишет, что «целью обучения в средней школе следует считать не язык, что уместно при филологическом образовании в специальном вузе, и не речь как способ формирования и формулирования мысли и даже не просто речевую деятельность — говорение, чтение, аудирование или письмо, а указанные виды речевой деятельности как средства общения»⁹. В свете сказанного необходимо развести понятия "объект" обучения и "цель", в качестве которой практически все исследователи (Беляев Б.В., Зимняя И.А., Леонтьев А.Н., Леонтьев А.А., и др.) называют общение, отмечая важность выдвижения именно этой цели обучения языку.

В своей концептуальной и практической позиции при обучении студентов нефилологического профиля русскому языку мы являемся последователями точки зрения Зимней И.А., считая, что без постижения языка как знаковой системы, служащей для общения как студентов-иностранцев, так и носителей языка, для передачи мыслей, их формирования и формулирования невозможно воспитать умения порождать и понимать различные высказывания, то есть пользоваться языком как средством общения.

Всякая деятельность человека, в том числе и его речевая деятельность, определяется трехуровневостью или трехфазностью своего строения (структуры). В нее входят мотивационно-побудительный, ориентировочно-исследовательский (аналитико-синтетический) и исполнительный уровни, и в то же время в этой структуре выделяются предметный и операциональный аспекты деятельности. Опираясь на концепцию речевой деятельности Зимней И.А. и Леонтьева А.Н., мы считаем, что несмотря на то, что данные структуры речевой деятельности традиционно рассматриваются в связи со специальными задачами обучения иностранному языку, учет своеобразия каждого из уровней, их построения являются организующими факторами процесса обучения языком независимо от того, родной ли язык или иностранный.

Формирование и формулирование мысли в письменной форме обеспечивается психофизиологическими и психолингвистическими механизмами речи. Первые (психофизиологические) подразумевают наличие в коре головного мозга нервных связей, соответствующих зрительно-графическим отпечаткам лингвистических знаков разных уровней и операций с ними, а также рефлекторных импульсов руки.

Вторые (психолингвистические), по определению Лурии А. Р., являются «процессом порождения, формулирования речевого высказывания» и представляют собой следующие этапы:

⁹ Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам – М., 1977 – С.23

1) «В начале процесса находится *мотив*»;

2) «Следующим моментом является возникновение мысли или общей схемы того содержания, которое в дальнейшем должно быть воплощено в высказывание -*замысел*»;

3) далее в действие вступает «внутренняя речь», имеющая решающее значение для *перешифровки* (перекодирования) *замысла в развернутую речь*», «субъективных смыслов в систему внешних развернутых речевых значений».¹⁰ Рассматривая процесс порождения речевого высказывания и переводя его в педагогическую плоскость, мы содержательно интерпретируем эти этапы следующим образом:

1) предваряющий - подготовка к написанию;

2) основной - написание;

3) завершающий, контрольный - проверка пишущим созданного высказывания при помощи самоконтроля, активизации механизмов сличения.

Психологи утверждают, что для создания собственного высказывания необходимо научиться производить компрессию чужого высказывания, поэтому наличие исходного учебного текста оказывается непременным условием формирования умений самовысказывания. В качестве таких исходных текстов в нашем случае целесообразно использовать базовые тексты из учебников и учебных пособий по профилю образования студентов, содержащие необходимый языковой (лексический и морфолого-синтаксический) материал.

В процессе создания продуктивных письменных высказываний необходимо учитывать речевые действия, связанные с реализацией замысла и мыслительной организацией программы высказывания и письменным оформлением в соответствии с законами грамматики русского литературного языка. При анализе текста, естественно, учитывается его композиционно-речевое и логико-семантическое построение.

Основные психологические трудности при создании высказывания состоят в определении его объема, правильном выборе модели его построения, сознательном выборе слов, выражений и связей между ними, в соблюдении логической последовательности суждений и передаче отношений между ними соответствующими языковым средствами, в таком расположении и комбинировании необходимых для этого речевых единиц, чтобы письменное речевое произведение соответствовало жанровым и функционально-стилевым особенностям научно-функционального стиля.

Анализ текста, предваряющий порождение собственного речевого высказывания, естественно, направлен на выявление композиционно-

¹⁰ Лурья А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М., 1975. – С. 10, 61

речевой и логико-семантической структуры исходного текста, принципов его членения.

С введением в государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования новой дисциплины «Русский язык и культура речи» появилась необходимость разработки целесообразной методической системы, которая учитывала бы особенности обучения русскому языку в нефилологическом вузе, своеобразии конкретных условий коммуникативных целей студентов-нефилологов, этапность достижения этих целей.

Любая деятельность (в том числе и речевая) основывается на соответствующих умениях и навыках. Будучи аспектными, речевые навыки всегда функционируют в единстве друг с другом в составе коммуникативных умений говорения, аудирования, чтения и письма. Эти последние - коммуникативные умения в письменной речи - описываются нами в третьей главе работы. Там же характеризуется предлагаемая нами двухуровневая лингводидактическая модель, служащая опосредованным звеном для передачи нашего «представления об учебной деятельности на научно - эмпирическом уровне»¹¹. Она являет собой авторскую интерпретацию метода обучения письму как виду речевой деятельности. Данная модель была разработана с учетом конкретных целей обучения применительно к реальным условиям работы в нефилологическом вузе.

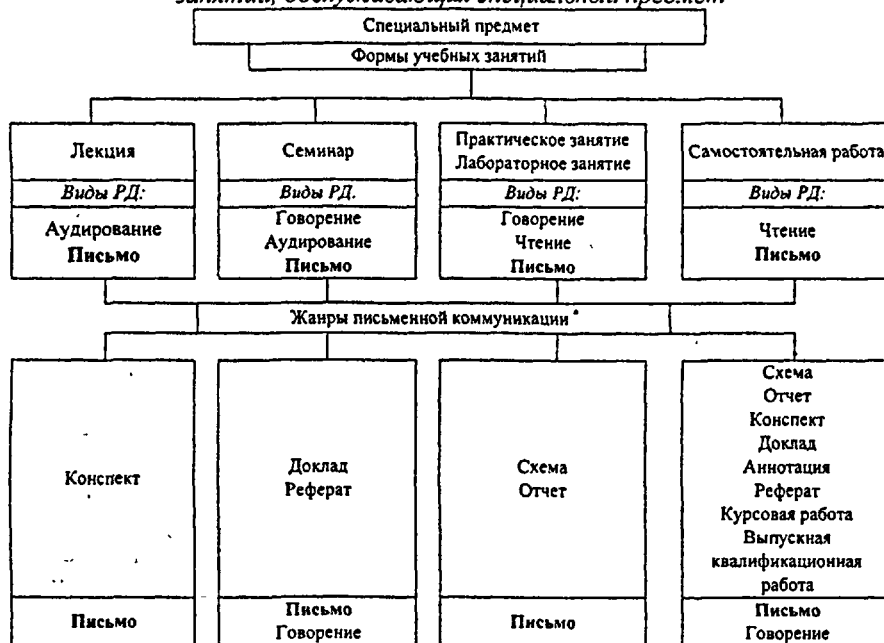
Дисциплина «Русский язык и культура речи» сохраняет преемственность с предметом «Русский язык», занимающим одно из центральных мест в системе школьного образования и призвана способствовать повышению речевой культуры и навыков владения всеми видами речевой деятельности студентов-нефилологов, которые заинтересованы в изучении языка с прагматической точки зрения, то есть с точки зрения функционирования той совокупности установившихся в данном обществе языковых привычек и норм, в силу которых из наличного запаса языковых средств они будут производить нужный в нефилологической учебно-научной среде отбор.

Как известно, в структуре учебного процесса в нефилологическом вузе любой предмет, изучаемый по программе специальности студента, реализуется через определенные формы учебных занятий. Анализ степени участия определенных видов речевой деятельности в различных формах учебных занятий показывает, что письмо как вид речевой деятельности присутствует практически во всех формах учебных занятий и реализуется во вполне конкретных учебно-научных жанрах письменной коммуникации. Это, с одной стороны, подтверждает тезис, что письменная речь в учебном процессе играет значительную роль и что приоритетное внимание к ней вполне обосновано, а с другой, - позволяет судить о востребованности тех

¹¹ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь лингвистических терминов. – СПб., 1999. – С. 159

или иных вторичных жанров, об их своеобразном «рейтинге» в различных формах и видах учебной работы (см. нижеприведенную схему).

Виды речевой деятельности, доминирующие в различных формах учебных занятий, обслуживающих специальный предмет



Особо следует сказать о предлагаемой в работе единице обучения и представления учебного языкового материала.

Отечественные и зарубежные лингвисты достаточно однозначно квалифицируют любой текст в качестве основной коммуникативной единицы. Свои исследования в области теории текста они связывают с проблемой языка и речи, теорией актуального членения предложения, теорией коммуникации, изучением структуры абзаца и подходят к описанию текста как языкового явления с разных точек зрения, что привело к множественности дефиниций данного лингвистического феномена. Нами принято определение, заимствованное из Словаря методических терминов: « текст - результат говорения или письма, продукт речевой деятельности, основная коммуникативная единица, которой человек пользуется в процессе речевой деятельности»,¹² выступающая в коммуникации как

* Означенные в схеме актуальные для студентов-нефилологов вторичные жанры письменной коммуникации структурируются и используются в качестве текстов

¹² Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов – СПб, 1999. - С.352.

относительно завершённый отрезок общения, как единица, структурированная и организованная по определённым правилам, несущая когнитивную, информационную, психологическую и социальную нагрузку общения.

Методика обучения языкам, оперируя текстом как высшей коммуникативной единицей, одновременно максимально заинтересована в выявлении оптимальной *единицы обучения* как языковому материалу, так и различным видам речевой деятельности. Такой оптимальной единицей обучения многие ведущие методисты (Бабайлова А.Э., Кудрявцева Т.С., Изаренков Д.И., Митрофанова О.Д., Мотина Е.И. и др.) предлагают определить не просто текст, а *учебный текст*, так как он, по их мнению, с одной стороны, имеет много общего с текстом вообще (логичность, развернутость, полнота, использование оптимальных вариантов оформления смыслов текста), а с другой, специфика учебного текста делает его связующим звеном между языковыми, речевыми, информативными коммуникативными аспектами методики преподавания. Наиболее полная и соответствующая нашим представлениям характеристика об учебном тексте как единице обучения дана Изаренковым Д.И., который считает, что «учебный текст закономерно рассматривать как нечто производное, вторичное по отношению к такой единице как текст, точнее как вариант к инварианту»¹³ и определяет его как «естественный по своим основным параметрам текст, представляющий собой авторский вариант в исходном виде (или с незначительными изменениями), либо созданный преподавателем, удовлетворяющий методическим требованиям обучения речевой деятельности».¹⁴

Так как в нефилологическом вузе обучение русскому языку проходит на фоне доминирующей профессиональной учебно-научной деятельности студентов, мы посчитали справедливым единицей обучения назначить не просто учебный, а учебно-научный текст, используя в качестве исходного материала для конструирования такого типа текстов учебники, учебные пособия и справочную литературу по профильным дисциплинам студентов.

Работая с научно-учебными текстами, студенты-нефилологи учатся извлекать нужную информацию, используя ее для совершенствования знаний в предметной области, анализировать варианты ее языкового прочтения, наблюдать на практике экстралингвистическую обусловленность языковых средств текста. Иными словами, такие тексты, составляя основу избранной нами модели обучения письменной речи, являются фокусом языковых, речевых, информативных аспектов обучения, той базой, на основе которой происходит формирование коммуникативных умений и речевых навыков, необходимых для обработки воспринимаемой информации, создание востребованных в процессе обучения вторичных

¹³ Изаренков Д.И. Лингводидактическая интерпретация учебного текста //Русский язык за рубежом – М., 1994 – С.1

¹⁴ Там же, С. 55

текстов определенной жанровой разновидности, трансдуктов, и характеризуются следующими чертами:

1. представляют собой реализацию определенного намерения;
2. построены по определенному плану;
3. отражают ситуацию действительности;
4. обладают содержательным единством;
5. являются связующим звеном между языковыми, речевыми, информативными и коммуникативными аспектами;
6. служат основой формирования умений и навыков, необходимых для обработки воспринимаемой информации;
7. представляют собой образцы литературы профильного характера - естественнонаучной, научно-технической, научно-гуманитарной;
8. являются базой для создания вторичных, учебно-научных текстов определенной жанровой разновидности, трансдуктов.

Необходимо отметить, что жанрово-стилевая дифференциация осознается как одна из основных проблем науки о языке и методики его преподавания. Для каждого конкретного случая - «типичной ситуации общения»¹⁵ - вырабатываются более или менее устойчивые речевые жанры - своего рода стереотипы общения. Если стиль определяет речевое поведение людей в определенной сфере общения (подсказывает выбор лексических единиц, оказывает влияние на формирование композиции и стилистику текстов), то жанр позволяет реализовать высказывание в конкретной форме, наиболее подходящей и выгодной для данной ситуации. Бахтин М. М. писал, что «мы говорим только речевыми жанрами», «эти жанры даны нам почти также, как дан нам родной язык»,¹⁶ поэтому основным фактором, влияющим на стилевые характеристики текста, является его (текста) жанровая разновидность. Подход к оценке и классификации жанров у разных ученых разный. Одни (Кожин А. Н., Крылова О. А., Одинцов В. В.), например, за основу классификации берут конструктивные свойства текста, другие (Золотова Г. А.) - нормативные характеристики текста, третьи (Ванников Ю. В.) предлагают классификацию по функциональному признаку.

Внутри собственно научных жанров существуют свои классификации, рассмотренные Разинкиной Н. Н., Троянской Е. С., Митрофановой О. Д. и др. Мы в своей работе придерживаемся классификации жанров на основе авторства текстов, выделяя первичные (жанры, созданные автором) и вторичные, составленные на основании уже имеющихся, которые, в свою очередь, классифицируем по степени вторичности, сложности, значимости и востребованности в учебно-научной деятельности студентов-нефилологов.

Поэтому в качестве цели как ведущего компонента обучения, формирующегося под влиянием среды обучения, мы выдвигаем идеи

¹⁵ Гарбовский Н. К. Профессиональная речь (функционально-стилистический аспект) // Функционирование языка и речи. – М., 1989. – С. 42.

¹⁶ Бахтин М.М. Проблемы речевых жанров // Эстетика словесного творчества. – М., 1979. – С. 257.

коммуникативной лингвистики и психологической теории деятельности, которые являются базовыми в коммуникативном методе обучения, представляющем вариант комбинированных методов обучения. Рассматривая специфические особенности коммуникативного метода обучения, мы отмечаем попытку приблизить процесс обучения по его характеру к процессу реальной коммуникации. Это обстоятельство обуславливает коммуникативно-мотивированное поведение преподавателя и обучающихся во время занятий, а также предметность процесса коммуникации, которая выражается в отборе речевых интенций, тем и ситуаций общения, отражающих практические интересы и потребности учащихся. Отсюда основными методическими принципами коммуникативного метода, которые мы учитываем при обучении, являются:

- речевая направленность,
- индивидуализация при ведущей роли личностного аспекта учащихся,
- функциональность,
- ситуативность,
- новизна.

Цели как компонент обучения преломляются через призму принятого нами концептуального подхода, согласно которому язык изучается не как лингвистический феномен, а как средство коммуникации, формирующееся под влиянием нефилологической учебно-научной среды обучения, где на сегодняшний день должна быть решена задача научения студентов-нефилологов создавать письменные вторичные тексты учебно-научного жанра, востребованные в учебном процессе.

Такой ракурс рассмотрения целей и роли среды позволяет сосредоточить внимание и преподавателя и учащегося на действительно востребованных вторичных жанрах письменной коммуникации и предложить определенную последовательность их предъявления, изучения и использования.

Основываясь на принципах системно-уровневого изучения дисциплины «Русский язык и культура речи», поэтапного формирования речевых навыков и умений, на учете профессиональных потребностей студентов (российских и иностранных), для определения содержания курса и системы работы преподавателей русского языка мы проанализировали учебные планы нефилологических факультетов и их реализацию в учебно-познавательной и практической деятельности студентов-нефилологов, определили типы и жанры письменной речи, время их появления в процессе обучения бакалавров и получили следующие данные:

	Виды письменных работ
I курс 1–2 сем.	<p>Конспект звучащего и печатного текста Тезисы Лабораторная работа Отчет по лабораторной работе Аннотация Контрольно-курсовая работа Реферат (библиография, выписки, цитата как часть реферата)</p>
II курс 3–4 сем.	<p>Конспект звучащего и печатного текста Тезисы Лабораторная работа Отчет по лабораторной работе Аннотация Контрольно-курсовая работа Реферат (библиография, выписки, цитата как часть реферата)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Дневник практики • Отчет по практике • Курсовая работа • Курсовой проект • Пояснительная записка к курсовому проекту
III курс 5–6 сем.	<p>Конспект звучащего и печатного текста Тезисы Лабораторная работа Отчет по лабораторной работе Аннотация Контрольно-курсовая работа Реферат (библиография, выписки, цитата как часть реферата) Дневник практики Отчет по практике Курсовая работа Курсовой проект Пояснительная записка к курсовому проекту</p> <ul style="list-style-type: none"> • Научно-исследовательская статья
IV курс 7–8 сем.	<p>Конспект звучащего и печатного текста Тезисы Лабораторная работа Отчет по лабораторной работе Аннотация Контрольно-курсовая работа Реферат (библиография, выписки, цитата как часть реферата) Дневник практики Отчет по практике Курсовой проект Научно-исследовательская статья Пояснительная записка к курсовому проекту</p> <ul style="list-style-type: none"> • Выпускная квалификационная работа

Под * помещены новые курсы, которые вводятся на очередном этапе обучения.

Из таблицы видно, что спектр студенческих учебных, учебно-научных работ достаточно широк: рефераты, доклады, контрольные, курсовые и выпускные квалификационные работы и т.д., и т.п. Они различаются разной степенью трудности, объемом; одни работы содержат лишь обзор и критическую оценку научных трудов, другие являются результатом исследовательской деятельности студента, третьи представляют собой результат творческого решения научной проблемы.

В учебных целях их следует вводить в обучение в определенной последовательности, дифференцируя по содержанию, форме выполнения, количеству затраченного времени и творческому наполнению, а также по принадлежности к сфере общения - учебной, учебно-научной.

Понимая, что многообразие вторичных жанров велико, мы дифференцировали их по содержанию, форме выполнения, количеству затраченного времени, учли критерии востребованности и, руководствуясь дидактическим принципом «от простого к сложному», остановились на одиннадцати жанрах: библиография, цитата, выписки, план, тезисы, конспект, аннотация, отчет, резюме, рецензия, реферат, то есть на тех, с которыми студенты-нефилологи имеют дело на протяжении всего обучения в вузе и которые поэтому попали в поле нашего исследовательского внимания.

Каждая из перечисленных работ отличается от предыдущей возрастающей степенью трудности, объемом и степенью вторичности: одни работы содержат лишь компиляцию, другие - обзор и критическую оценку научных трудов, третьи являются результатом учебно-исследовательской деятельности студентов.

Всему этому невозможно научиться без сформированности и активизации механизмов речевых действий с учебно-научным текстом, выступающим, как мы уже говорили, в качестве единицы обучения. Поэтому на первом уровне модели учебно-научный текст - основа для развития общих умений и навыков: механизмов осмысления, запоминания, оформления, умения воспроизводить и трансформировать высказывания, синтезировать их с другими, готовить к порождению новых. На втором уровне модели происходит работа по созданию вторичных текстов-жанров.

Формирование общих умений будет, естественно, занимать ведущее место на том этапе вузовского обучения, который соотносится нами с первым уровнем лингводидактической модели. И они, общие умения, конечно, найдут свое место, расширяясь и углубляясь, на следующем, втором уровне, но приоритетную роль здесь будут играть уже дифференциальные умения, проявляющиеся, правда, при создании определенных вторичных текстов - жанров разной меры востребованности.

Овладеть навыками и умениями письменной коммуникации можно при особой организации средств обучения, которыми являются упражнения

- « планомерно организованное выполнение речемыслительного действия с целью овладения им или повышения его качества». ¹⁷

Основанием для системного расположения упражнений в нашем исследовании явились: 1) учет ведущих стилевых черт научной речи; 2) деление коммуникативных умений на общие, справедливые для создания всех жанров, и дифференциальные, необходимые для создания конкретных вторичных жанров письменной коммуникации, трансдуктов.

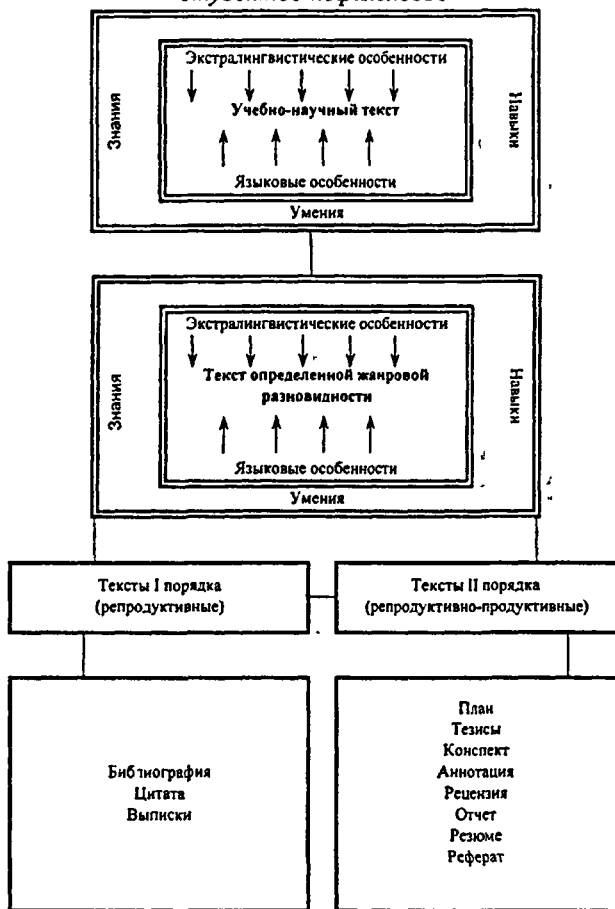
С учетом вышеизложенного были разработаны комплексы упражнений, выражающих единую стратегию: от изучения и анализа внешней структуры текста, овладения навыками осмысления текстовой глубинной внутренней структуры к формированию дифференциальных умений, необходимых для создания заданных жанров письменной коммуникации.

Таким образом, опираясь на концепцию порождения речевого высказывания Зимней И.А. и Леонтьева А.А., теорию поэтапного формирования умственной деятельности Гальперина П.Л., учитывая фактор ограниченности учебного времени, отводимого на изучение курса «Русский язык и культура речи» (34 часа лекционно-практических занятий на первом курсе вузовского обучения), мы получили модель, представляющую собой две подсистемы, два уровня организованного процесса обучения письменной научной речи, которые были выстроены с учетом нефилологической среды обучения и прагматической цели обучения - изучение русского языка не как лингвистического феномена, а как продукта речевой деятельности, на основе которого происходит формирование умений и навыков, необходимых для создания вторичных жанров письменной коммуникации на научные темы.

В качестве содержательной единицы первого уровня были определены учебно-научные базовые тексты, второго - жанровые разновидности, трансдукты, из числа зафиксированных учебными планами и наиболее востребованных в процессе учебной деятельности студентами-нефилологами. Все эти рассуждения наглядно можно представить в виде схемы, отражающей вышеизложенные поиски.

¹⁷ Изаренков Д.И. Лингводидактическая интерпретация учебного текста //Русский язык за рубежом. – М.,1994. – С 44

Лингводидактическая модель обучения письменной научной речи студентов-нефилологов



Представленная выше лингводидактическая модель была апробирована в опытном обучении.

Надо отметить, что идея разработки методики обучения письменной речи студентов-нефилологов возникла неслучайно. Анализ многолетней работы в предметной комиссии по русскому языку на вступительных экзаменах и результатов студенческих зачетов по лекционно-практическому курсу «Русский язык и культура речи» показали слабый уровень

сформированности умений и навыков продуцирования письменных текстов, в частности вторичных текстов заданного жанра.

Законно напрашивался вопрос: как могло случиться, что студенты 1 курса - вчерашние школьники, которые успешно сдали выпускные школьные и вузовские вступительные экзамены по русскому языку и у которых должна была быть сформирована и языковая и коммуникативная компетенция, испытывают затруднения при оформлении библиографии, цитировании, конспектировании, не говоря уже о написании отчетов, аннотаций, рефератов. Поэтому в рамках кафедральной госбюджетной научно - исследовательской темы «Проблемы оптимизации преподавания русского языка как иностранного и как родного», с целью дальнейшего проектирования учебного процесса и успешного управления им с помощью внедрения в практику обучения лингводидактической модели, мы организовали опытное обучение. Предшествовала опытному обучению диагностика обученности студентов-нефилологов 1 курса, результаты которой должны были стать индикатором качества, показателем преимущества использования разработанной нами лингводидактической модели обучения студентов-нефилологов письменной речи.

Так как эффективность изучения любой темы, раздела или курса зависит от степени усвоения тех понятий, терминов, положений, которые изучались на предшествующем этапе обучения, то мы начали свою работу с пропедевтического, «входного» диагностирования. Целью данного этапа было выявление степени усвоения школьного учебного материала по русскому языку, определение, цитируя программу общеобразовательных учреждений, «уровня обученности русскому языку, реализуемого в процессе формирования прочных орфографических и пунктуационных умений и навыков, овладения нормами русского литературного языка и грамматического строя речи, обучения умению связно излагать свои мысли в письменной форме»,¹⁸ который должны иметь учащиеся, поступающие в нефилологические вузы.

Источником анализа послужили 2287 текстов изложений, написанных абитуриентами на вступительных экзаменах по русскому языку с 2000 по 2003 год. Обращение к анализу текстов изложений как одной из традиционных для многих высших нефилологических учебных заведений объясняется тем, что данная форма контроля является наиболее привычной для абитуриентов (работа по обучению изложению в школе проводится в русле специального раздела школьной программы по русскому языку - развитие речи, на который, кстати сказать, отводится 135 учебных часов за все время обучения (с V по IX классы - 27 часов в год¹⁹) и наиболее

¹⁸ Программа общеобразовательных учреждений. Русский язык. – М., 1998. С. 3 – 4.

¹⁹ Программа общеобразовательных учреждений. Русский язык. – М., 1998.

адекватно демонстрирует умение индивида работать с исходным текстом: без искажения передавать чужую речь, сохраняя логику высказывания и оформляя высказывание грамматически правильно.

Относительно критериев, по которым отбирались тексты для экзаменационных изложений, необходимо заметить, что они соответствовали общепризнанным и проверенным практикой параметрам: для изложения предлагались тексты из художественных произведений повествовательного характера с определенным сюжетом, описанием конкретных событий, развивающихся последовательно.

Объем предлагаемых абитуриентам текстов колебался от 400 до 500 слов и являлся, с позиции «концепции понимания и последующего воспроизведения информации» (Выготский Л.С., Зимняя И.А., Леонтьев А.А.), наиболее оптимальным для данной возрастной группы.

Уровень обученности абитуриентов мы посчитали целесообразным продиагностировать, сравнивая замеры коммуникативных качеств речи исходных текстов и изложений абитуриентов, представляющих (по Б.Н. Головину)²⁰ соотношение речи и неречевых структур, таких, как язык, мышление, сознание и действительность.

Программа по русскому языку для общеобразовательных школ называет три направления, по которым должно осуществляться развитие речи учащихся и из содержания которых мы вывели перечень показателей, подлежащих замерам. Это:

- 1) овладение языковыми нормами (орфографии, пунктуации, нормы стиля);
- 2) обогащение словарного запаса и грамматического строя речи (замеры объема высказывания и богатства речи);
- 3) формирование умений и навыков связного изложения (замеры смысловой и синтаксической организации текста, предметной (фактической) точности).

При замерах правильности речи мы фиксировали соответствие языковой структуры текстов изложений абитуриентов действующим языковым нормам, классифицировали и оценивали ошибки в рамках утвердившейся школьной практики, а именно: выделяли ошибки речевые (орфографические, пунктуационные, стилистические (лексические, грамматические, синтаксические)²¹.

Оценка за изложение определялась по разработанной нами формуле $\frac{(\text{Л} + \Phi + \text{O}_\tau + \text{Б}_\rho)/4}{100 - 4(x + y + z)}$, где в числителе Л - логичность, Φ - фактичность (точность), O_τ - объем текста, Б_ρ - богатство речи; в знаменателе x - количество орфографических ошибок, y - количество пунктуационных ошибок, z - количество стилистических недочетов, - и выставлялась по стобальной шкале.

²⁰ Головин Б.Н. Основы культуры речи. – М., 1980.

²¹ Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – СПб., 19997. – С.20.

Итоги результатов «входного» (по нашей терминологии) диагностирования уровня сформированности коммуникативных умений, необходимых для мыслительной обработки воспринимаемой информации с целью ее письменной фиксации подробно рассмотрены в § 3 гл. 3 и представлены в нижеприведенной таблице. Они же послужили отправной точкой для проведения опытного обучения.

Таблица 1

Год	Общее кол-во работ	Оценка в баллах					
		100-80 баллов	70 баллов	60 баллов	50 баллов	40 баллов	30 баллов и менее
2000	1293	77 5,9 %	450 34,9 %	576 44,6 %	70 5,4 %	87 6,7 %	33 2,5 %
2001	575	30 5,3 %	64 11 %	200 34,7 %	185 34 %	52 9,1 %	34 5,9 %
2002	419	34 8 %	115 27 %	117 27 %	85 20 %	47 11 %	21 7 %

Описание опытного обучения

На дисциплину «Русский язык и культура речи», представляющую собой лекционно-практический курс, выделено учебным планом 34 часа:

12 часов - лекции, 22 часа - практические занятия.

Учитывая временной фактор, занятия были организованы следующим образом:

2 часа - промежуточное, «рубежное» диагностирование;

12 часов— лекционный курс;

18 часов - практические занятия;

2 часа — базовое, «выходное» диагностирование.

1) Целью промежуточного, «рубежного» диагностирования явилось подтверждение результатов стартового уровня. Замерялись те же параметры коммуникативных качеств речи. Источником анализа послужили 327 студенческих изложений текста естественнонаучного характера «Анатомия науки». Результаты второго этапа (см. таблицу 2), и это подтвердили данные замеров, были ниже первого и показали недостаточное знание студентами абзацной сегментации, неумение распознавать признаки предмета, находить аргумент при рассуждении, определять этапы описываемых событий, что говорило об отсутствии навыков научного личного редактирования, которые приходят не сразу, и о трудностях адаптационного периода (начало занятий в вузе). Кроме того, привыкшие на уроках русского языка работать с отрывками из художественных

текстов, студенты - вчерашние школьники - не смогли перенести свои еще зачаточные знания, умения и навыки на работу с текстами других стилей, научного в том числе.

Таблица 2

Общее кол-во работ	Оценка в баллах					
	100-80 баллов	70 баллов	60 баллов	50 баллов	40 баллов	30 баллов и менее
327	16	32	39	49	58	133
	5 %	10 %	12 %	15 %	18 %	40 %

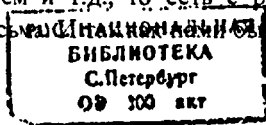
2) Для проведения практических занятий мы разделили поток в 327 человек на две подгруппы - контрольную (163 человека) и экспериментальную (164 человека).

В контрольной группе (163 человека) на протяжении 18 часов мы проводили занятия по традиционной методике, занимаясь, главным образом, решением ортологического аспекта обучения русскому языку.

В экспериментальной группе (164 человека) работа строилась по разработанной нами методике обучения письменной речи следующим образом: из 18 часов, отведенных на практические занятия, 8 часов было посвящено работе с учебно-научными текстами, служащими основой для формирования общих умений и навыков владения письменной речью, для чего была использована разработанная нами система упражнений, объем и последовательность которых соответствовали этапности формирования необходимых умений и навыков письма.

Следующие 8 часов были отведены на работу по углублению и расширению общих коммуникативных умений и формированию дифференциальных умений, востребованных для продуцирования вторичных учебно-научных текстов.

По степени самостоятельности и сложности действий, участвующих в процессе создания трансдуктов, по операциональному способу выполнения этих действий, мы условно разделили вторичные учебно-научные тексты на тексты I порядка - репродуктивные, основанные на действиях преимущественно по воспроизведению определенного материала, и тексты II порядка - репродуктивно-продуктивные, в основе создания которых, кроме воспроизведения, присутствуют действия, связанные с расширением, сужением, преобразованием, обобщением и т.д., то есть с реализацией целого ряда мыслительных операций письма.



11 наиболее востребованных в учено-научном процессе вторичных жанров, то, учитывая степень сложности их организации, мы построили работу следующим образом:

2 часа - отводилось на работу по обучению оформлению библиографии, цитат и выписок;

2 часа - на план, тезисы, конспект;

2 часа - на аннотацию, отчет, резюме;

2 часа - на рецензию, реферат.

На 17 неделе I семестра студентам контрольной и экспериментальной групп было предложено записать лекцию «Физические величины» по дисциплине естественнонаучного профиля. Сравнение уровня обученности в контрольной группе с уровнем обученности в экспериментальной позволило увидеть прирост знаний, степень сформированности умений и навыков диагностируемых. У студентов экспериментальной группы по сравнению со студентами контрольной оказались сформированными умения:

- определять и четко формулировать тему предстоящей работы, определять ее границы;
- формулировать цели и задачи исследования;
- вдумчиво читать и анализировать тексты-первоисточники, определять их тему, проблематику, основную мысль;
- выделять в них главную и второстепенную информацию;
- оценивать информацию исходных текстов с точки зрения ее важности для составления собственного текста;
- сопоставлять разные подходы к проблеме и оценивать их с точки зрения значимости, перспективности;
- отбирать и систематизировать нужный материал;
- определять последовательность его изложения, составлять план текста;
- представлять информацию исходных текстов в сжатом виде, осуществляя смысловую и языковую компрессию текста;
- создавать на базе первичного новый вторичный текст в соответствии со всеми требованиями, предъявляемыми к связному высказыванию;
- создавать новый текст в определенном стиле (научном), типах речи (описание, повествование, рассуждение) и языковой форме;
- делать выводы из прочитанного, обобщать факты и т.д.

Таким образом на динамику и эффективность дидактического процесса оказало существенное влияние использование лингводидактической модели обучения письменным формам научной коммуникации, о чем наглядно свидетельствует приведенная ниже таблица.

Таблица 3

Общее кол-во испытуемых		Оценка в баллах					
		100-80 баллов	70 баллов	60 баллов	50 баллов	40 баллов	30 баллов и менее
Контрольная группа	163	4	13	23	24	32	67
		3 %	8 %	14 %	15 %	20 %	40 %
Экспериментальная группа	164	24	57	41	29	13	-
		15 %	35 %	25 %	17 %	8 %	-

При подсчете результаты экспериментальной группы оказались на 17% выше результатов контрольной группы, что подтверждает целесообразность использования методики обучения студентов-филологов письменной научной речи с помощью разработанной нами лингводидактической модели, педагогическая задача которой заключается, в том, чтобы представить научный стиль в учебных целях так, как он существует, функционирует в жизни, и в то же время методически организовать его языковые единицы для того, чтобы максимально обеспечить практическое пользование ими в коммуникативных целях. Выбор же материала, соответствующего цели, его расположение, интерпретация и последовательность предъявления предопределил положительные результаты обучения.

Данные, полученные опытным обучением, были учтены при разработке специального курса по обучению письменной научной речи «Основы письменной научной коммуникации» для студентов-бакалавров 4 курса, методической основой которого также явилась лингводидактическая модель обучения письменной речи.

Цель данного спецкурса заключается в формировании у российских студентов навыков и умений аналитико-синтетической переработки научной информации и ее адекватного изложения в письменной форме. Спецкурс направлен на совершенствование навыков овладения научным стилем как важнейшим средством профессионального обучения и общения. Использование лингводидактической модели дало нам возможность оптимизировать процесс изучения студентами специфической организации научного стиля, обеспечить адекватности применения студентами средств общелитературного языка с учетом их функциональной направленности и определенного выбора языковых средств.

С введением в государственные образовательные стандарты общего профессионального образования дисциплины «Русский язык и культура

речи» преподавателям-русистам предстоит пересмотреть современную учебную, методическую и научную базу лингвистической подготовки студентов-нефилологов, учитывая актуальность и востребованность разработки профессионально ориентированных курсов по русскому языку с учетом специальности и коммуникативных потребностей нефилологов в учебно-научной сфере общения, дидактической основой которых может явиться разработанная нами и апробированная на практике лингводидактическая модель обучения письму как виду речевой деятельности. Перспективной видится проблема создания современных учебных пособий в рамках практикуемого в вузах дополнительного образования по таким специальностям, как «Референт-переводчик научно-технической литературы», «Лингвист в сфере научно-технической коммуникации», «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

В этих условиях большое значение имеет совершенствование методического мастерства преподавателей, их творческий подход к вопросам методики, в том числе с опорой на представленную нами лингводидактическую модель обучения письменной научной речи, которая, как. показало опытное обучение, способна интенсифицировать и оптимизировать процесс преподавания русского языка в нефилологических вузах. Основная учебно-воспитательная цель таких учебных заведений - подготовка квалифицированных специалистов, обладающих широким научным кругозором, адекватным знанием и восприятием действительности. Очевидно, содержание работы на занятиях русского языка и должно соответствовать этой цели.

Конкретное личное участие автора, при выполнении работы заключается в издании монографии, терминологического словаря, учебных и методических пособий, имеющих грифы Министерства образования РФ, Совета по филологии Учебно-методического объединения по классическому университетскому образованию:

1. Константинова Л.А. Обучение студентов-нефилологов письменной коммуникации в учебно-профессиональной сфере: Монография. - ТулГУ, Тула, 2003. - 142 с. (7,1 п.л.).
2. Константинова Л.А. Лингводидактическая модель обучения студентов-нефилологов письменным формам научной коммуникации: Монография. - Тула: Известия Тул. гос. ун-та, 2003. - 173 с. (8,65 п.л.)
3. Жигунов В.В., Константинова Л.А. Физика. Научный стиль речи. Учебное пособие для студентов 1-2 курсов по русскому языку - ТулГУ, Тула, 1999. - 88 с. (4,4 п.л. / степень личного участия автора - 2,2 п.л., 50 %).

4. Попов Р.Н., Бахвалова Т.В., Константинова Л.А. Современный русский язык. Учебное пособие. - ТулГУ, Тула, 2001. - 174 с. (8,6 п.л. / степень личного участия автора 1,8 п.л. - 20 %).
5. Попов Р. Н., Бахвалова Т. В., Константинова Л.А. Современный русский язык. Сборник упражнений. Часть I. - ТулГУ, Тула, 2003. - 153 с. (7,6 п.л. / степень личного участия автора 1,2 п.л. - 17 %).
6. Грамотный человек: Учебное пособие / Л.Д. Беднарская, Л.А. Константинова; Тул. гос. ун-т. — ТулГУ, Тула, 2003. - 140 с. (7 п.л. / степень личного участия автора 3,5 п.л. - 50 %).
7. Константинова Л.А., Маликова Т.Д., Гончаров С.С. и др. Терминологический многоязычный словарь по технологии конструкционных материалов: Учебное пособие. - ТулГУ, Тула, 2001. - 104 с. (5,7 п.л. / степень личного участия автора 1 п.л. - 20 %).
8. Константинова Л.А. и др. Сборник изложений и тестов. Методическое пособие для поступающих в ТулГУ. - ТулГУ, Тула, 2003.- 126с. (6,3 п.л. / степень личного участия автора 4,4 п.л. - 70 %).

Основное содержание диссертационной работы полностью отражено в следующих публикациях автора:

1. Константинова Л.А., Гончарова Н.Н. и др. Организация спецкурсов по русскому языку для студентов-иностранцев по гуманитарной проблематике // Известия ТулГУ. Серия: Гуманитарные и социально-экономические науки». Вып.1. - Тула, 1996-1997. С. 114-119 (в соавт. - 0,3 п.л. / степень личного участия автора 0,15 п.л. - 50 %)
2. Константинова Л.А. Роль и место самостоятельной работы в обучении русскому языку на подготовительном факультете // Международная конференция. Теория и практика русистики в мировом контексте. Тезисы докладов. - М., 1997. - С. 198-200 (0,15 п.л.).
3. Константинова Л.А. Коммуникативно-деятельностные методики: прошлое и настоящее // К 70-летию Тульского государственного университета. Роль языка и литературы в мировом сообществе. Международный сборник научных трудов: общие проблемы образования, языкознание, литературоведение, методика. - Тула, ТулГУ, 2000. - С 222-227 (0,3 п.л.).
4. Константинова Л.А., Гончарова Н.Н. Разработка системы дистанционного интерактивного обучения русскому языку // Известия Тульского государственного университета. Серия: Роль языка и литературы в мировом сообществе. Вып. 2. Актуальные проблемы описания русского языка и методики его преподавания. - Тула,

- ТулГУ, 2001. - С. 40 - 44 (в соавт. - 0,25 п.л. / степень личного участия автора 0,12 п.л. - 50 %)
5. Константинова Л.А., Гончарова Н.Н. Лексический массив подъязыка информатики и вычислительной техники как выражение ментальности его носителей // Известия Тульского государственного университета. Серия: Роль языка и литературы в мировом сообществе. Вып. 2. Актуальные проблемы описания русского языка и методики его преподавания. - Тула, 2001. - С. 44 - 48 (в соавт. - 0,25 п.л. / степень личного участия автора 0,12 п.л. - 50 %).
 6. Константинова Л.А., Ефремова Л.В. и др. Актуальные проблемы преподавания дисциплины "Русский язык и культура речи" // Известия Тульского государственного университета. Серия: Роль языка и литературы в мировом сообществе. Вып. 2. Актуальные проблемы описания русского языка и методики его преподавания. - Тула, 2001. - С. 48 - 55 (в соавт. - 0,4 п.л. / степень личного участия автора 0,2 п.л. - 50 %).
 7. Константинова Л.А. Некоторые подходы к дистанционному интерактивному обучению русскому языку // Русский язык в современной социокультурной ситуации: Тезисы докладов и сообщений III Всероссийской научно-практической конференции РОПРЯЛ. - Воронеж: Воронежский ун-т, 2001. - Часть 1. - С. 20 - 23 (0,2 п.л.).
 8. Константинова Л.А. Лексический фонд профессиональных подъязиков как выражение ментальности специалистов // Русский язык в современной социокультурной ситуации: Тезисы докладов и сообщений III Всероссийской научно-практической конференции РОПРЯЛ. - Воронеж: Воронежский ун-т, 2001. - Часть 2. - С. 180 - 183(0,2п.л.).
 9. Константинова Л.А. «Заговори, чтобы я тебя увидел» (об актуальных проблемах речевой культуры) // Риторика и проблемы культуры речи: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Тула, 2001.-С. 3-8(0,3 п.л.).
 10. Константинова Л.А., Анисимова Т.В. Текстцентрический подход в обучении русскому языку (на примере текстов по информатике) // Известия Тульского государственного университета. Риторика и проблемы культуры речи: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Тула, 2001. - С. 25 - 28 (в соавт. - 0,2 п.л. / степень личного участия автора 0,1 п.л. - 50 %)
 11. Константинова Л.А., Селиверстова Ю.А. К вопросу о мотивации изучения русского языка как родного // Известия Тульского государственного университета. Риторика и проблемы культуры речи:

- Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Тула, 2001. - С. 83-85 (в соавт. - 0,15 п.л. / степень личного участия автора 0,08 п.л. - 50 %)
12. Константинова Л.А., Анисимова Т.В. Обучение изучающему чтению (на примере текстов по экономике) // Русский язык как иностранный: специфика описания, теория и практика преподавания в России и за рубежом. Тезисы докладов Международной научной конференции. - Москва, МГУ, 2001. - С. 153-155 (в соавт. - 0,15 п.л. / степень личного участия автора 0,08 п.л. - 50 %).
13. Константинова Л.А., Гончарова Н.Н. и др. Выявление мотивации и пути ее повышения в процессе преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» // Проблемы формирования современной языковой личности в образовательной системе вузов негуманитарного профиля. Тезисы докладов. - Санкт - Петербург, 2001. - С. 25 - 26 (в соавт. - 0,1 п.л. / степень личного участия автора 0,05 п.л. - 50 %).
- Н.Константинова Л.А., Щенникова Е.П. и др. Лексический массив подязыка информатики и вычислительной техники // Вузовская наука начала XXI века: гуманитарный вектор: Юридические науки. Языкознание. Психология: Материалы 1 Всерос. науч. конф., Екатеринбург, апрель - май 2002 г. - Екатеринбург: Изд-во Урал, унта, 2002. - С. 84-89 (0,3 п.л.).
- 15.Константинова Л.А., Маликова Т.Д. и др. Вступительный экзамен в вуз как~ итоговый контроль сформированное™ языковой, коммуникативной и лингвистической компетенции абитуриентов. // Теория и практика обучения гуманитарным дисциплинам. Вып 4. Материалы Всероссийской научно-практической конференции ОГУ. - Орел, 2002. - С. 32-40 (в соавт. - 0,45 п.л. / степень личного участия автора 0,09 п.л. - 20 %).
- 16.Константинова Л.А., Гончарова Н.Н. Обучение русскому языку и культуре речи в вузе: проблемы и решения // Новый университет: классика и современность. Материалы Всероссийского научного форума в рамках III фестиваля гуманитарных наук. -Тула: Гриф и К, 2002. - С. 22-29 (в соавт. - 0,4 п.л. / степень личного участия автора 0,2п.л.-50%).
17. Константинова Л.А. Формирование мыслительных моделей в сознании реципиента в процессе речевой деятельности // Известия Тульского государственного университета. Серия: Роль языка и литературы в мировом сообществе. Вып. 3: Традиции и современные тенденции в описании и преподавании русского языка. 40 лет ФИУ. - Тула, 2002. - С. 27-33 (0,35 п.л.),

18. Константинова Л.А., Анисимова Т.В. Жанры письменной научной речи // Известия Тульского государственного университета. Серия: Роль языка и литературы в мировом сообществе. Вып. 3: Традиции и современные тенденции в описании и преподавании русского языка. 40 лет ФИУ. - Тула, 2002. - С. 33-41 (в соавт. - 0,5 п.л. / степень личного участия автора 0,25 п.л. - 50 %).
19. Константинова Л.А., Большикий Л.Ю. Особенности научно - деловой письменной речи // Известия Тульского государственного университета. Серия: Роль языка и литературы в мировом сообществе. Вып. 3: Традиции и современные тенденции в описании и преподавании русского языка. 40 лет ФИУ. - Тула, 2002. - С. 41-45 (0,25 п.л.).
20. Константинова Л.А., Селиверстова Ю.А. Языку нельзя научить, ему можно только научиться (о мотивации изучения русского языка как родного) // Преподавание и изучение русского языка и литературы в контексте современной языковой политики России. Материалы 4 Всероссийской конференции РОГТРЯЛ. Тезисы докладов. - Ниж. Новгород, 2002. - С. 116 - 118 (в соавт. - 0,15 п.л. / степень личного участия автора 0,08 п.л. - 50 %).
21. Константинова Л.А., Захарова Н.Н. «Чувства добрые я лирой пробуждал» (о формировании лингвокультурологической компетенции у студентов-нефилологов) // Русское слово в мировой культуре. Методика преподавания русского языка: традиции и перспективы. Материалы X конгресса МАПРЯЛ. 2003. - С. 269 - 276 (в соавт. - 0,4 п.л. / степень личного участия автора 0,2 п.л. - 50 %)
22. Константинова Л.А. О специфике порождения письменной речи // Известия Тульского государственного университета. Серия: Роль языка и литературы в мировом сообществе. Вып. 4: Преподавание русского языка и литературы в условиях глобализации и интернационализации образования.- Тула, 2003.- С. 51- 55 (0,25 п.л.).
23. Константинова Л.А. О необходимости страноведческой подготовки преподавателя русского языка как иностранного // Известия Тульского государственного университета. Серия: Роль языка и литературы в мировом сообществе. Вып. 4: Преподавание русского языка и литературы в условиях глобализации и интернационализации образования. - Тула, 2003. - С. 55 - 58 (0,2 п.л. / степень личного участия автора 0,1 п.л. - 50 %).
24. Константинова Л.А., Игнатъева О.П. Система преподавания русского языка в Тульской мужской классической гимназии в середине XIX века // Известия Тульского государственного университета. Серия: Роль языка и литературы в мировом сообществе. Вып. 4:

- Преподавание русского языка и литературы в условиях глобализации и интернационализации образования. - Тула, 2003. - С. 58 - 63 (в соавт. - 0,3 п.л. / степень личного участия автора 0,15 п.л. - 50 %).
25. Константинова Л.А., Королева Т.В. Актуальность формирования навыков работы с жанрами официально-делового стиля на занятиях по русскому языку // Известия Тульского государственного университета. Серия: Роль языка и литературы в мировом сообществе. Вып. 4: Преподавание русского языка и литературы в условиях глобализации и интернационализации образования. - Тула, 2003. - С. 63 - 68 (в соавт. - 0,3 п.л. / степень личного участия автора 0,15 п.л. - 50 %).
26. Константинова Л.А., Николаев А.М. Описание основных категорий и единиц научного текста в целях преподавания русского языка студентам-нефилологам // Известия Тульского государственного университета. Серия: Русский язык и литература в мировом сообществе. Вып. 5. Актуальные проблемы описания русского языка и его преподавания в нефилологических вузах. - Тула: Изд-во ТулГУ, 2003. - С. 212 - 227 (в соавт. - 0,8 п.л. / степень личного участия автора 0,4 п.л. - 50 %).
27. Константинова Л.А. Структура и содержание системно-уровневого обучения русскому языку в вузах нефилологического профиля // Известия Тульского государственного университета. Серия: Русский язык и литература в мировом сообществе. Вып. 5. Актуальные проблемы описания русского языка и его преподавания в нефилологических вузах. - Тула: Изд-во ТулГУ, 2003. - С. 227 - 237 (0,5 п.л.).



Итого тираж ЛР № 020300 от 12.02.97 Подписано в печать
Формат 60x84 1/8 Бумага офсетная
Усл.печ. л. Уч.-изд. л.
Тираж 100 экз. Заказ № 157

Издательство Тульского государственного университета
300600, г.Тула, просп. Ленина, 92

Отпечатано в редакционно-издательском центре
Тульского государственного университета
300600, г.Тула, ул.Восточная 151

№ - 5363