

На правах рукописи



НГУЕН Тхи Хань Ван

**ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ОБЩЕНИЯ В КОМБИНИРОВАННЫХ
РЕЧЕВЫХ АКТАХ (ЧТЕНИЕ – ГОВОРЕНИЕ, ЧТЕНИЕ – ПИСЬМО,
АУДИРОВАНИЕ - ПИСЬМО) У СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ
ВЬЕТНАМА.**

Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания
(русский язык как иностранный)

АВТОРЕФЕРАТ

**диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Москва 2006

Работа выполнена на кафедре методики, педагогики и психологии
Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина.

Научный руководитель: доктор педагогических наук,
профессор
Изаренков Дмитрий Иванович

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук
Марков Владимир Тимофеевич
кандидат педагогических наук,
доцент
Борисова Людмила Николаевна

Ведущая организация: **Российский университет дружбы
народов**

Защита состоится «22» 02 2006 г. в «10.00» ч. в зале Ученого
совета на заседании диссертационного совета К 212.047.01 Государственного
института русского языка им. А.С. Пушкина по адресу: 117485, Москва,
ул. Академика Волгина, 6.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Гос. ИРЯ
им. А.С. Пушкина.

Автореферат разослан «20» 01 2006 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
доктор педагогических наук,
профессор

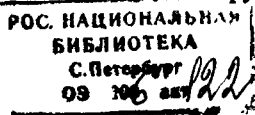
 **В.В. Молчановский**

Общая характеристика работы

Настоящее диссертационное исследование посвящено проблеме формирования умений общения в комбинированных речевых актах (чтение – говорение, чтение – письмо, аудирование – письмо) у студентов юридических вузов Вьетнама.

Изменение социолингвистической ситуации в стране и соответственно языковой среды, в которой происходит общение индивидов, объективно ведет к обновлению целей и содержания обучения. Процесс подготовки по русскому языку все в большей степени приобретает прагматическую направленность. Обучение русскому языку как иностранному в текущее время во Вьетнаме не получает широкого распространения в системе профессиональной подготовки специалистов наравне с такими иностранными языками международного общения, как английский, французский и другие, что способствует активному развитию методики обучения РКИ в вузах.

Анализ современного состояния методики обучения иностранных студентов коммуникации в учебно-профессиональной сфере общения свидетельствует о том, что ученые и преподаватели - практики ведут активный поиск путей оптимизации данного учебного процесса. Так, в настоящее время продолжается изучение коммуникативных потребностей различных контингентов учащихся в учебно-профессиональной сфере и их влияние на содержание и организацию обучения РКИ; определяется объем и уровень коммуникативной компетенции вьетнамских студентов, обеспечивающей общение в актуальных ситуациях учебно-профессиональной сферы деятельности; конкретизируется психофизиологическая природа различных видов речевой деятельности, при этом особое внимание обращается на обучение учебно-профессиональному общению в границах комбинированных речевых актов; выделены типы комбинированных речевых актов, релевантные ситуациям общения в учебно-профессиональной сфере и сгруппированные в



четыре блока: «чтение - говорение», «аудирование - говорение», «чтение - письмо», «аудирование - письмо»; при разработке методического аппарата для обучения коммуникации в различных видах речевых актов используется классификация упражнений, дифференцирующая лингвистическую, прагматическую, интеллектуальную стороны процесса коммуникации.

Применительно к контингенту учащихся (студенты-нефилологи юридического профиля) формами учебной коммуникации выступают комбинированные речевые акты «чтение - говорение», «чтение - письмо», «аудирование - письмо». На сегодняшний день проблема формирования коммуникативной компетенции учащихся, которая обеспечивает им активное участие в процессе коммуникации на занятиях по специальным дисциплинам, остается недостаточно разработанной.

Все вышесказанное свидетельствует об актуальности темы диссертации.

Объектом исследования явился процесс обучения вьетнамских студентов-нефилологов юридического профиля учебно-профессиональному общению в границах комбинированных речевых актов «чтение - говорение», «чтение - письмо», «аудирование - письмо».

Предметом исследования явилось создание оптимальной обучающей модели (тип речевого акта → каталог умений → микросистемы упражнений), направленной на формирование коммуникативной компетенции, обеспечивающей общение в актуальных ситуациях учебно-профессиональной сферы деятельности.

Цель исследования состоит в том, чтобы представить методическую концепцию и разработать систему обучения общению вьетнамских студентов-нефилологов юридического профиля языку специальности в рамках комбинированных речевых актов «чтение - говорение», «чтение - письмо», «аудирование - письмо».

Для достижения поставленной цели в исследовании решаются следующие основные задачи:

- выявить коммуникативные потребности, определяющие объем и уровень коммуникативной компетенции обучаемых;
- уточнить толкование понятия «уровни сформированности речевых умений»;
- описать общий подход к определению прагматического компонента содержания курса по обучению студентов–нефилологов общению в учебно-профессиональной сфере;
- рассмотреть вопрос о взаимопроникновении видов речевой деятельности на уровне комбинированных речевых актов;
- дать уточнение понятия «комбинированные речевые акты» и на этой основе предложить исчисление и системное представление типов комбинированных речевых актов, реализующихся в юридической деятельности;
- представить систему и микросистемы упражнений по формированию умений общения в сфере юридической деятельности на основе: а) разграничения понятий «система упражнений», «микросистема упражнений»; б) описания и представления микросистем упражнений для обучения общению в границах комбинированных речевых актов «чтение - говорение», «чтение - письмо», «аудирование - письмо».

Для достижения исследовательской цели и решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

- социолого–педагогический метод (наблюдение за реальной учебной деятельностью студентов на занятиях по русскому языку и при овладении специальными предметами; беседа с преподавателями русского языка; опросы студентов для определения их коммуникатив-

ных потребностей и выяснения тех трудностей, которые они испытывают при изучении русского языка);

- теоретический анализ источников по теме исследования;
- изучение и обобщение опыта преподавания русского языка и других языков международного общения, ориентированных на специализацию, изучение учебников, учебно-методических пособий по русскому языку как иностранному;
- метод целостного системного описания, при помощи которого представлены комплекс речевых умений, типы комбинированных речевых актов, типы и разновидности упражнений, варианты и формулировки заданий.

В соответствии с основной целью исследования в работе формулируется гипотеза, которая состоит в том, что формирование умений профессионального общения на русском языке в процессе получения юридического образования будет осуществляться более эффективно, если:

- обучение языку будет смыкаться с обучением профессии, становясь компонентом профессиональной юридической подготовки;
- владение языком будет рассматриваться как профессиональное свойство, как компонент профессиональной юридической коммуникативной компетенции;
- описание и представление прагматического компонента содержания будут осуществлены в русле теории речевых актов;
- комплекс умений речевого общения будет сформирован на уровне основных типов речевых актов с помощью микросистем упражнений, дифференцирующих все их разновидности.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем:

- дано описание основных прагматических компонентов содержания и технология обучения;

- уточнен подход к выявлению коммуникативных потребностей как фактора, определяющего объем и уровень коммуникативной компетенции обучаемых в видах, формах и актах речевого общения;
- дана характеристика деятельностных параметров элементарных, сложных и комбинированных речевых актов, представляющих прагматический компонент содержания обучения;
- дано уточнение понятия «комбинированный речевой акт» и на этой основе выделены типы комбинированных речевых актов, реализующихся в учебно-профессиональной сфере юридической деятельности;
- предложен и теоретически обоснован новый подход к методической организации учебного материала по формированию у студентов – нефилологов юридического профиля коммуникативной компетенции на материале специальных дисциплин, на основе которого разработана номенклатура заданий и система упражнений, дифференцированно представляющая микросистемы упражнений, направленные на формирование у вьетнамских студентов юридического профиля умений общения на уровне видов, форм и актов речи в границах комбинированных речевых актов.

На защиту выносятся следующие положения:

- обучение русскому языку как средству профессионального юридического общения необходимо строить на основе методических принципов профессиональной направленности;
- обучение учебно-профессиональному общению студентов юридического профиля целесообразно строить на основе комплексного подхода, методической моделью которого является: «специальный текст → каталог умений → микросистема упражнений»;

- овладение умениями общения в каждом типе комбинированных речевых актов необходимо строить с использованием особого аппарата упражнений и специально разработанной микросистемы упражнений.

Теоретическая значимость диссертационного исследования определяется, прежде всего, тем, что обоснованный подход способствует органичному сочетанию формирования коммуникативной компетенции у вьетнамских студентов - юристов с развитием их профессиональной компетенции. Благодаря проведенному исследованию методическая теория обогатилась технологией разработки моделей специальных текстов.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения материала исследования при обучении вьетнамских студентов юридического профиля русскому языку, а также при создании учебных пособий. Представленные модели, а также предложенные конкретные образцы упражнений по работе с юридическими текстами в иностранной аудитории могут быть использованы не только при работе с текстами данного профиля, но и со смежными с ними.

Апробация работы. Теоретические положения, часть материалов проведенного исследования докладывались, обсуждались на ряде конференций:

1. Международная интернет – конференция, Труды и материалы // Проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. Москва: МГУД, май 2004.

2. Сборник докладов научной конференции «Наука и сотрудничество». Москва.2004г. Материалы исследования нашли отражение в трёх публикациях.

Структура работы определяется её задачами. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы.

Основное содержание работы

Во введении обосновывается актуальность избранной темы, определяются цели и задачи исследования, перечисляются использованные методы, формулируется рабочая гипотеза, характеризуется теоретическая ценность и практическая значимость исследования.

В первой главе «Речевые акты и типология в контексте коммуниктивно-деятельной методик» мы охарактеризовали прагматический компонент содержания обучения, кратко осветили историю разработки проблемы классификации речевых актов в работах ведущих исследователей – логиков (Дж. Серль, Дж. Остин, П.Ф. Стросон...), представили типологию комбинированных речевых актов.

В первом параграфе речь идет о прагматическом компоненте содержания обучения. В преподавании русского языка как иностранного важное место занимает понимание природы общения, поскольку в методике стойко исповедуется коммуникативный принцип обучения, т.е. обучение языку в процессе речевой деятельности и в процессе общения.

Понимание общения как деятельности по крайней мере двоих с помощью такого орудия, как язык, по обмену разного рода информацией для достижения внекоммуникативных и коммуникативных целей, для осуществления социальной жизни людей, их взаимодействия в обществе - невозможно без представления о сравнительно новом направлении в языкознании, которое называют коммуниктивно – прагматическим.

Термин “Прагматика” введен в конце 30-х годов XX века Ч. Моррисом, одним из основателей семиотики общей теории знаков. Прагматика – раздел лингвистики, изучающий функционирование языковых образований в речи – отношение между высказыванием, говорящими и контекстом (ситуацией). Основные проблемы, изучаемые в прагматике, - структура и классификация актов речи и интерпретация высказываний

(характер субъекта и адресата речи, отношения между коммуникантами, цели и мотивы высказывания и др.), формы речевого общения, правила, тактики и типы речевого поведения. Прагматика переживает свою молодость, она еще ищет себя, стремится отстоять и обосновать свою самостоятельность форм среди других языковедческих наук. Исследователи еще не пришли к однозначному пониманию прагматики, продолжая выяснять вопрос о ее границах "содержании, предмете и категориях, считая, что область лингвистической прагматики не имеет четких контуров" (Арутюнова Н.Д., Падучева Е.В.- 1985).

Ю.Д. Апресян дает широкое определение лингвистической прагматики: «Под прагматикой мы будем понимать закрепленное в языковой единице (лексеме, аффиксе, граммеме, синтаксической конструкции) отношение говорящего: 1) к действительности, 2) к содержанию сообщения, 3) к адресату» (Апресян - 1988).

Коммуникативно-прагматический подход к описанию языка, в отличие от общего прагмалингвистического, сосредоточивает внимание именно на коммуникативных единицах, оставляя в стороне прагматичность аффиксов, граммем, лексем и т.д. С этой точки зрения в центре описания оказываются единицы общения - высказывание и текст/дискурс, производимые/воспринимаемые в определенной ситуации.

Основной единицей общения разные авторы признают речевой акт, коммуникативный акт, высказывание, дискурс, текст.

Во втором параграфе первой главы представлены классификации речевых актов, предложенные Дж. Остином, Дж. Серлем и другими исследователями.

Подход к речевому акту, как к способу достижения человеком определенной цели и рассмотрение под этим углом зрения используемых им языковых средств – главная особенность ТРА, привлекающая к ней языковедов,

которых перестала удовлетворять простая констатация того, что язык есть средство, орудие, инструмент общения (Кобозева 1986, с 9-13).

Единый речевой акт представляется в теории РА как трехуровневое образование. Речевой акт в отношении к используемым в его ходе знаковым средствам выступает как локутивный акт; речевой акт в отношении к манифестируемой цели и ряду условий его осуществления выступает как иллокутивный акт (наиболее существенный компонент - это осуществление коммуникативного намерения говорящего совершить нечто с помощью речи); речевой акт в отношении к своим результатам выступает как перлокутивный акт (фаза перлокуции наступает при достижении иллокутивного воздействия на адресата и получения ожидаемого результата).

Классификация РА основывается на той иллокутивной силе, которой обладает высказывание. Первая классификация принадлежит основоположнику ТРА Дж. Остину. Проанализировав по словарю около 1000 глаголов, способных образовать высказывание-действие типа: *Я обещаю, Я приказываю, Я приговариваю...*, он выделил пять классов РА на основании того, что делает говорящий, произнося высказывание:

1. **Вердиктивы** - вынесение вердиктов, приговоров. Вердикты представляют в официальном или неофициальном сообщении суждения об оценке и факте.

Например: Я назвал бы его прилежным.

2. **Экзерситивы** - осуществление власти, прав, влияния (принуждать, приказывать). Экзерситивы представляют собой принятие решения или пропаганду в пользу или против какого-то образа действия.

Например: Поезд дальше не идет. Просьба освободить вагон.

3. **Комиссивы** - обязательства, обещания.

Например: Я посвящаю мою жизнь кому-то.

4. **Бехабитивы** - выражения социального поведения, этикета. Бехабитивы

тивы включают в себя понятие реакции на поведение других людей и повороты их судьбы.

Например: Благодарю Вас за помощь (Для выражения благодарности)

5. Экспозитивы - единицы метакоммуникативного характера, указывающие место высказывания в тексте - споре, беседе.

Эта классификация, по признанию самого Остина, далека от совершенства. (Остин Дж. 1986).

В собственно-методической части мы используем следующие типы речевых актов:

На основе обсуждения таксономии Остина, Серль выдвинул свою собственную классификацию иллокутивных актов. Эта классификация опирается на три основания: а/ иллокутивная цель; б/ направление приспособления; в/ психологическое состояние говорящего. Дж Серль различает пять основных типов речевых актов.

Репрезентативы - это акты, описывающие определённое положение дел, сообщающие, констатирующие по своему основному назначению.

Напр: Он опять получил двойку..

Директивы - побуждения, представляющие собой "попытку со стороны говорящего добиться того, чтобы слушающий нечто совершил".

Напр: Дай же ты мне свою ручку! Прошу Вас подвинуться.

При этом вопросы представляют собой одну из разновидностей директивов.

Комиссивы - это те иллокутивные акты, цель которых в том, чтобы "возложить на говорящего или собеседника обязательство совершить некоторое будущее действие".

Напр: Да, принесу я тебе эту книгу, или Я обещаю тебе помочь.

Экспрессивы - формулы социального этикета, цель которых в том, чтобы "выразить психологическое состояние, задаваемое условием искрен-

ности относительно положения дел, определённого в рамках пропозиционального содержания" (это высказывания с глаголами: благодарить, сочувствовать, сожалеть, поздравлять и под.).

Напр: И зачем ты мне все это говоришь? Благодарю Вас.

Декларативны - это заявления, которые вносят изменения в статус и условие указываемых объектов.

Напр: Объявляю собрание закрытым! Вы уволены! Я ухожу на пенсию!

(Серль Дж. 1986, с.170-194).

Привлекательной представляется классификация перформативных глаголов (не РА, а глаголов) в работе Ю.Д. Апресяна «Перформативы в грамматике и в словаре». Он выделяет 15 классов таких глаголов: 1. Сообщения, утверждения. 2. Признания. 3. Обещания. 4. Просьбы. 5. Предложения и советы. 6. Предупреждения и предсказания. 7. Требования и приказы. 8. Запреты и разрешения. 9. Согласия и возражения. 10. Одобрения. 11. Осуждения. 12. Прощения. 13. Речевые ритуалы. 14. Социализированные акты передачи, отмены, отказа и пр. 15. Названия и назначения.

Как известно, в общей теории деятельности все деятельностные акты, в том числе и речевые акты, согласно организующей их структуре, реализующей определенное количество речевых действий, отражающих целевые намерения речевого общения, традиционно разделяют на простые (элементарные) и сложные.

Простые акты осуществляются одним действием, а сложные - некоторой совокупностью действий, каждое из них отвечает частным целям/задачам, которые организуются и вычлняются из общей цели. Сложные речевые акты возникают как на базе простой ситуации (в случае диалогических единств), так и при раскрытии какой-то определенной темы сообщения. (см. "Моделирование языковой деятельности...", с. 24).

Простые и сложные речевые акты реализуют процессы приема и выдачи информации в рамках одного отдельного вида речевой деятельности, структура составляющих их действий носит однородный характер: речевые действия либо рецептивного, либо продуктивного вида.

В современной методике единые целостные речевые акты, сложные по количественному составу и неоднородные по психофизиологической структуре составляющих их речевых действий – рецептивного и продуктивного характера, Д.И. Изаренков определяет как комбинированные речевые акты.

В диссертационном исследовании Л.Л. Дубининой предлагается классификация речевых актов на основе различения двух дифференцирующих признаков:

1/ единичность/комплексность мотивационной стороны речевого общения.

2/ однородность/неоднородность составляющей операционной стороны речевого общения.

На основе данных классифицирующих признаков все множество целостных, совокупных речевых актов может быть представлено тремя основными типами:

1/ комбинированные речевые акты, характеризующиеся системой иерархически связанных мотивов при наличии единой доминирующей мотивации, а также неоднородностью составляющих их действий по своей психофизиологической природе: рецептивные речевые действия + продуктивные речевые действия;

2/ сложные речевые акты, имеющие систему иерархически связанных мотивов при наличии единой доминирующей мотивации, а также отличающиеся однородностью структуры составляющих их речевых действий: рецептивные или продуктивные речевые действия;

3/ простые, или элементарные, речевые акты, отличающиеся единично-

стью побуждающего их мотива и однородностью структуры составляющих их речевых действий (одного действия), имеющих либо рецептивный, либо продуктивный характер (Л.Л. Дубинина, 1993.с.115).

В третьем параграфе первой главы описана типология комбинированных речевых актов.

Как уже было сказано, в методике обучения иностранным языкам системная организация речевых актов строится на противопоставлении и сопоставлении по основным параметрам элементарных и сложных речевых актов. Однако, обучение общению не достигнет своей цели и будет неадекватным и неполноценным, если ограничиться рассмотрением только простых и сложных речевых актов, протекающих в границах одного из видов речи.

В последнее десятилетие исследователями (Г.Г. Городилова, Д.И. Изаренков, Л.Л. Дубинина) были обнаружены более сложные по своей организации акты общения, которые получили наименование «комбинированные речевые акты». Данный тип речевых актов характерен в первую очередь для учебно-профессиональной и учебно-научной подсфер общения.

Виды речи в структуре комбинированных РА, как правило, не могут быть однофункциональны, по своему назначению они всегда выступают в единой комбинации: условие (вид речи, в форме которого протекает первая часть РА) и цель (вид речевого общения, составляющий финальную часть деятельностного акта). В силу специфики продукта в каждом из видов речевого общения, их сочетания могут быть представлены следующими комбинациями:

- 1/ аудирование – говорение;
- 2/ аудирование – письмо;
- 3/ говорение – письмо (предварительная фиксация и следующее после определенной подготовки устное выступление);
- 4/ чтение – письмо (конспектирование, реферирование...);

5/ чтение – говорение.

Взаимопроникновение видов РД на уровне комбинированных речевых актов, их комбинация в составе единого целостного речевого акта приобретают строго определенное соотношение между видами РД. Такое соотношение определяется требованиями доминирующего мотива и ситуативных условий деятельности.

Известно, что в комбинированных речевых актах всегда есть минимум два вида речевой деятельности – рецептивный и продуктивный. Рецептивные виды позволяют действующему лицу поучить необходимую информацию и обеспечивают необходимые и достаточные условия для процесса речевой продукции (говорение и письмо).

В учебно-профессиональной сфере имеют место комбинированные речевые акты, представляющие сочетание «чтение - говорение». По обучению комбинированным речевым актам не на уровне актов речи (чтение – говорение), а на уровне тех разновидностей, которые дифференцированно представляют изучающее и ознакомительное чтение, а также в фазе устной речи регламентируют разные формы монологических сообщений и дифференцируют ситуативный диалог, тематическую беседу и дискуссию в диалогическом общении.

Во второй главе диссертации «Методическая организация материала и система упражнений по обучению комбинированным речевым актам в сфере юридической деятельности» изложены основы технологии обучения. В свою очередь учебный курс для студентов-юристов рассматривается как развернутый конкретный вариант процесса общения. Мы попытались с возможной полнотой представить комбинированные речевые акты, функционирующие в сфере юридической деятельности.

При обучении русскому языку как иностранному в сфере учебно-профессиональной деятельности студентов-нефилологов юридического профиля учебная деятельность требует от учащихся умений во всех видах

РД, которые формируются на занятиях по РЯ при доминирующей роли чтения. Это обусловлено задачами этапа: научить будущего специалиста знакомиться с большим объемом печатной информации на русском языке, что достигается на основе навыков изучающего и просмотрового чтения, имеющего познавательный характер, а также навыков реконструирования текстов и обработки информации (Городилова 1979, с.58).

Анализ литературы по обучению основным видам РД позволяет рассматривать их взаимодействие и психологические механизмы в трех планах: 1/ взаимодействие рецептивных видов РД; 2/ взаимодействие продуктивных видов РД; 3/ взаимодействие рецептивных и продуктивных видов РД. Такой трехплановый подход к исследованию проблемы взаимодействия видов РД через их психологические характеристики основан на теории РД, разработанной крупными лингвистами и психологами, такими как Щербой Л.В, Выготским Л.С, Леонтьевым А.Н, Леонтьевым А.А, Зимней И.А и другими.

В результате исследований были выделены следующие модели комбинаций видов речевой деятельности (блоки): 1/ чтение – говорение; 2/ чтение – письмо; 3/ аудирование – письмо; 4/ аудирование – говорение. Достаточно частотными и актуальными для заданного контингента учащихся (имеются в виду студенты-нефилологи юридического профиля) являются, по нашему мнению, речевые акты первой, второй и третьей разновидности (чтение – говорение; чтение – письмо; аудирование - письмо). Именно они и выступают предметом нашего рассмотрения.

Можно заключить, что цели и потребности обучения РКИ студентов-юристов в получении, усвоении профессионально значимой информации, а также ее использование в процессе учебной коммуникации реализуются в основном посредством данных комбинированных речевых актов.

Известно, что без освоения терминологической базы не может состояться профессиональное общение. Именно терминология выступает как

средство профессионально – коммуникативной реализации личности, поскольку «терминология выступает в тексте в качестве смысловой доминанты (информационной вершины) его содержания» (Морковкин, 1990).

Владение терминологией, умение выбора адекватных языковых средств, являются непреложным требованием к лицу, передающему правовую информацию. Юридический термин выступает главным носителем правовой информации, первоэлементом профессионального мышления и общения внутри юридической языковой среды – показателем качества профессионализма личности. При обучении языку термин необходимо рассматривать как понятийную единицу и как языковую единицу. Коммуникативная компетентность специалистов юридического профиля проявляется как во владении языком специальности, так и в способности выполнять надлежащие социально – коммуникативные роли в ситуациях профессионального общения независимо от используемого языка.

В рамках данной работы представлен перечень речевых умений, на основе которых осуществляется общение в границах комбинированных речевых актов. С их помощью строится система и микросистемы упражнений.

Система упражнений - это ориентированная на конкретные условия обучения оптимальная организация упражнений, извлекаемых из аппарата упражнений, для формирования у заданного контингента обучаемых коммуникативных умений в определённом объёме и определённого уровня. Система упражнений не является продуктом определённой классификации, она организуется в соответствии с определённой стратегией, общим подходом к обучению, спецификой коммуникативных единиц (речевых актов), выступающих в качестве предмета обучения, конкретных условий обучения и, наконец, самого объекта обучения - человека.

Под микросистемой упражнений понимается организация взаимосвязанных учебных действий, расположенных с учётом нарастания операцион-

ных трудностей, определяемых последовательными этапами становления речевых навыков и коммуникативных умений, обеспечивающих готовность обучаемых к общению в определённых типах актов речи.

Обучение учебно-профессиональному общению студентов юридического профиля целесообразно строить на основе комплексного подхода, методической моделью которого является: «специальный текст → каталог умений → микросистема упражнений»;

Система упражнений для обучения умениям речевого общения студентов юридического профиля в границах комбинированных речевых актов строится в соответствии с тремя комбинациями: чтение – письмо, чтение – говорение, аудирование – письмо. Разработка микросистем упражнений представлена в исследовании в двух фазах, соответствующих процессу осуществления речевого комбинированного акта: исходной (начальной) и финальной.

Структурная организация системы упражнений соотносится с этапами работы над текстами: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый. При этом предтекстовый и притекстовый (чтение, аудирование) этапы осуществляются в «начальной» фазе, а притекстовый (говорение) и послетекстовый – в финальной фазе.

В работе использована классификация упражнений, предложенная Д.И. Изаренковым. В ней все задания объединены в 20 основных типов: 1/ презентативные; 2/ фонационные; 3/ опознавательные; 4/ семантизирующие; 5/ конструктивные; 6/ конструктивно-компрессивные; 7/ конструктивно-распространяющие; 8/ конструктивно-интерпретационные; 9/ конструктивно-трансформационно-комбинирующие; 10/ реконструктивные; 11/ прогностические; 12/ аналитико-структурирующие; 13/ моделирующие; 14/ стратификационные; 15/ трансформационные; 16/ поисково-ассоциативные; 17/ мнемические; 18/ рецептивные; 19/ рецептивно-конструктивные; 20/ рецеп-

тивно-конструктивно-компрессивные. Наряду с этими типами упражнений выделены их разновидности: 1/ имитативные; 2/ аналоговые; 3/ имитативно-аналоговые; 4/ творческие с использованием опорных элементов; 5/ творческие без использования опорных элементов.

Система и микросистемы упражнений представляют собой упорядоченную с учетом основных составляющих речемыслительного акта, исчерпывающе представленную номенклатуру заданий по обучению профессиональному общению в границах комбинированных речевых актов. Каждая микросистема содержит не только описание каталога умений, типов и разновидностей упражнений, направленных на их формирование, но и возможные варианты формулировки заданий, в которых представлены основные действия и операции, совершаемые обучаемыми в процессе овладения умениями. Тренировка и формирование умений общения на уровне видов, форм и актов речи осуществляется на материале отдельных предложений – высказываний определенной типовой семантики, микротекстов, содержащих семантические компоненты рассмотренных частотных метатем, макротекстов, отражающих типовую логико-смысловую организацию учебных специальных текстов в рамках выявленных метатем.

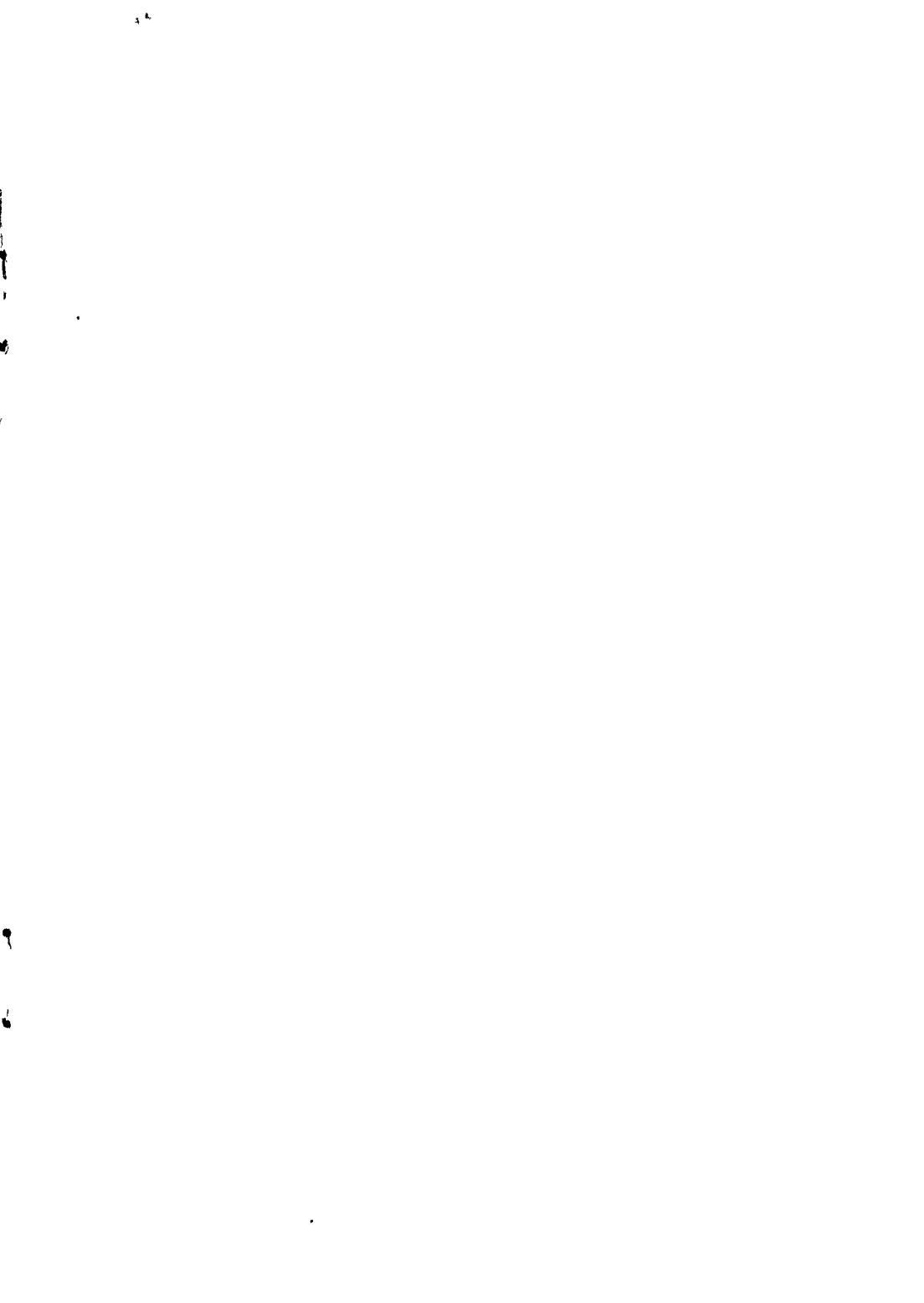
Представленная таким образом разработка лингводидактических основ построения учебного курса и его методическая интерпретация, на наш взгляд, будут способствовать более эффективному процессу обучения иностранных студентов юридического профиля общению в учебно-профессиональной сфере.

В заключении подводятся итоги диссертационного исследования.

Содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

1. Нгуен Тхи Хань Ван. Типология речевых актов // Наука и сотрудничество 2004. М.: Творчество, 2004. №1. С. 232-237.
2. Нгуен Тхи Хань Ван. Методические требования к учебным текстам // Наука и сотрудничество 2004. М.: Творчество, 2004. №1. С. 238-241.
3. Нгуен Тхи Хань Ван. Комбинированные речевые акты, функционирующие в сфере юридической деятельности // Вопросы гуманитарных наук. М., 2005. № 3, - С. 422-424.

ГосИРВП Зак № 203 тир 100 200 5 з



2006A
3030

№ - 3030