

ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ АПН УКРАИНЫ

На правах рукописи

ДУДКО Наталья Васильевна

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-СЛОВЕСНИКОВ
РЕПРОДУКТИВНЫМ ВИДАМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

13.00.02 - Методика преподавания /русского языка /

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Киев - 1995

42
Диссертация является рукописью.

АВ 33.145

Работа выполнена на кафедре _____

ЛНБ України ім.В.Стефаніка

_____их дисциплин Харьковского государственного университета им. Г.С.Сковороды.



00761274 (R)

Научный руководитель - доктор _____

МЕСТО _____

Официальные оппоненты - доктор филологических наук, профессор
ОЗЕРОВА Нина Григорьевна

- кандидат педагогических наук

БЫКОВА Екатерина Ивановна

Ведущее учреждение - Запорожский государственный университет.

Защита диссертации состоится "6" сентября 1995 года
в _____ часов на заседании специализированного ученого совета
К 01.32.01 в Институте педагогики АПН Украины /252001, г.Киев,
ул.Трьохсвятительська, 8/.

С диссертацией можно ознакомиться в научной части Института
педагогики АПН Украины:

Автореферат разослан "20" сентября 1995 года.

Ученый секретарь
специализированного ученого совета

Н.В.БОНДАРЕНКО

ЛНБ ім. В. Стефаніка
АН України

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Диссертационное исследование посвящено разработке специального вузовского курса для студентов-словесников 4-5 курсов пединститутов "Методика пересказывания школьных программных произведений".

Проблема, рассматриваемая в исследовании - методика формирования конструктивных умений по продуцированию вторичных текстов - по-прежнему остается одной из самых сложных и неразработанных проблем в области теории текста и текстообразования. Между тем в системе развития речи умения пересказать любой текст или отрывок из текста любого жанра занимают особое место и в школе и в вузе, а данные констатирующего среза /результаты анкетирования учителей-русистов, студентов филологического факультета Сумского пединститута им. А.С.Макаренко и учащихся школ/ показывают, что 64% учителей испытывают затруднения при обучении пересказыванию в старших классах; 90% студентов и 100% учащихся не знают, какие виды и жанры пересказывания существуют; 91% учителей и 100% студентов-филологов считают целесообразным введение специального вузовского курса по методике обучения пересказыванию.

Разработанный курс имеет двойную направленность: с одной стороны, в нем разрабатывается методика формирования профессионально ориентированных умений учителя-словесника, с другой - на основе теории текста и текстообразования делается попытка обогатить методику обучения конструированию вторичных текстов в школе новыми аспектами. Этим определяется актуальность диссертационной темы.

Объектом исследования является практика пересказывания школьных программных художественных произведений, а предметом - методика формирования у студентов-словесников профессионально ориентированных умений в пересказывании вторичных текстов.

Цель исследования - разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка методики обучения студентов-словесников деятельностным программам, лежащим в основе продуцирования вторичных текстов, на базе теоретических представлений о закономерностях речевой коммуникации, правил коммуникативной деятельности учителя и механизмов текстобразования.

Для достижения этой цели необходимо было решить следующие задачи:

- установить типы и виды /жанры/ текстов-пересказов ;
- выделить типы текстов-пересказов в речевых партиях учителя;
- определить функции и место вторичных текстов в речевых партиях учителя ;
- установить содержание и объем компонентов и их последовательность в каждом типе вторичного текста ;
- разработать приемы соотнесения типичных компонентов вторичных текстов с содержанием первичных текстов ;
- разработать деятельностные программы, позволяющие моделировать работу над вторичными текстами разных типов ;
- разработать и проверить программу опытного обучения по пересказыванию первичных текстов.

Гипотеза исследования. Формирование у студентов-словесников профессионально ориентированных умений в конструировании вторичных текстов различных видов и жанров станет эффективнее, если в процессе обучения вводить знания о том, что механизмы текстобразования в сфере вторичных текстов представляют собой систему правил, сопрягающих учебные цели, фактуальную, концептуальную и подтекстовую информацию первичных текстов и жанровые эталоны речевых партий учи-

телл-словесника.

Теоретическая основа исследования. В основу диссертационного исследования положены современные методические представления о методике развития речи /М.Р.Львов, Т.А.Ладыженская, В.И.Капинус, В.Н.Мещеряков, Н.А.Ипполитова и др./ ; методы исследования лингвистики текста и психолингвистики /А.А.Леонтьев, И.Р.Гальперин, Л.Н.Мурзин, Л.В.Сахарный и др./, а в рамках последней - концепции деятельностных программ.

Материалом исследования являются записи устных пересказов школьников, учителей-словесников и студентов, фрагменты текстов-пересказов из художественной и учебной литературы, результаты самонаблюдения в процессе подготовки пересказов разных видов, а также теоретическая /лингвистическая, психолингвистическая и методическая/ литература.

Исследование проводилось с 1987 по 1994 год.

На начальном этапе /1987-1992 гг./ исследования велось наблюдение за учебным процессом - за ответами студентов-словесников на коллоквиумах, семинарах, практических занятиях и школьников на уроках русского языка и литературы, за речевыми партиями учителя на уроках; изучалась методическая литература; разрабатывались задания, впоследствии включенные в программу экспериментального и опытного обучения.

На втором этапе /1992-1993 гг./ исследовался констатирующий срез, в ходе которого анализировались результаты анкетирования учителей-словесников, студентов-филологов, абитуриентов и учащихся старших классов, создавалась программа экспериментального обучения.

На третьем этапе /1993-1994 гг./ проводился обучающий экспе-

римент, в процессе которого уточнялась методика обучения деятельностным программам при работе над конструированием вторичных текстов и осуществлялась апробация программы опытного обучения.

При разработке проблемы применялись следующие методы исследования: 1/ анализ лингвистической, психолого-педагогической и учебно-методической литературы; 2/ наблюдение над процессом обучения в школе и в вузе; 3/ констатирующий срез; 4/ экспериментально-опытное обучение.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- применительно к учебным целям адаптированы основные положения теории речевой деятельности, теории речевой коммуникации и теории текста ;

- на этой основе разработан понятийно направленный /речеведческий/ подход к определению характера действий на предтекстовом и собственно текстовом этапах работы над пересказом ;

- на основе деятельностных программ разработаны приемы моделирования содержания, хода мысли и структуры пересказов разных типов.

Теоретическое значение исследования определяется тем, что:

- в диссертации раскрыты механизмы конструирования вторичных текстов разных видов и жанров ;

- раскрыты содержание и объем категориальных признаков вторичных текстов, найдены отличия в содержании и объеме категориальных признаков первичных и вторичных текстов ;

- выделены типы и жанры текстов-пересказов ;

- разработана методика обучения пересказыванию на основе деятельностных программ.

Практическая значимость исследования состоит в том, что в работе:

- разработана программа, отобран дидактический материал, теоретически обоснован и в процессе обучения проверен учебный курс, способствующий повышению профессионально ориентированных речевых умений выпускников педагогических вузов ;
- содержится материал, который может быть использован при создании программы по развитию связной речи в вузовских спецкурсах и в курсе методики преподавания русского языка.

Достоверность результатов исследования, выводов и рекомендаций содержащихся в диссертации, подтверждается данными, полученными при анализе лингвистической, психолого-педагогической и методической литературы; данными констатирующего среза; результатами опытного обучения.

Основные положения диссертационного исследования апробованы на итоговых научных конференциях преподавателей и студентов Сумского государственного педагогического института им. А.С.Макаренка /1991-1993/, на научно-методической конференции "Проблемы изучения и преподавания русского языка в вузах и школах республики" 20-22 мая 1992 года в Белорусском государственном университете, на республиканской научной конференции "Актуальные проблемы преподавания русского языка в вузе" 25-27 сентября 1992 года в Тираспольском государственном педагогическом институте им. Т.Г.Шевченко.

На заклиту вносятся следующие положения:

- I. Методика обучения пересказам является частным случаем методики обучения текстообразованию, вследствие чего она должна базироваться на теории текста, теории речевой коммуникации и теории рече-

вой деятельности.

2. В кругу базовых понятий, лежащих в основе обучения пересказам, главной составляющей является система речеведческих знаний и концепция деятельностных программ.

3. Основой методики обучения пересказыванию должны быть умения самостоятельного конструирования деятельностных программ, на основе которых продуцируются вторичные тексты разных видов и жанров.

4. Методика формирования умений в пересказывании должна подразделяться на два этапа: на предтекстовый и собственно текстовый этап.

5. Характер, содержание, структура, композиция вторичных текстов зависят от учебных целей, условий речевой коммуникации, содержания первичного текста и жанра текстов-пересказов.

СТРУКТУРА И ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Диссертация состоит из введения, 3-х глав, заключения, библиографии и приложения.

Во введении обосновывается актуальность темы диссертационного исследования, формулируется цель, задачи и гипотеза исследования, раскрывается практическая значимость и научная новизна проведенного исследования, формулируются основные положения, выносимые на защиту.

Первая глава диссертации - "Лингвистические, психолингвистические и прагматические основы методики обучения пересказыванию первичных текстов" - сводится к характеристике вторичных текстов с точки зрения их категориальных признаков, проблемам типологии вторичных текстов /лингвистические основы методики обучения/, определению механизмов, лежащих в основе перевода первичных текстов во вторичные /психолингвистические основы методики обучения пересказыванию/ и

разработке методических аспектов теории вторичных текстов /прагматические основы методики/.

С точки зрения категориальных признаков вторичные тексты практически не отличаются от первичных, но содержание и объем категориальных признаков в тех и в других существенно разнятся. Так, например, анализ образцовых учительских пересказов с точки зрения категории партитурности показывает, что схема первичного текста в пересказе учителя усложняется за счет дополнения фонового, сюжетного и авторского планов писателя фоновым, сюжетным и авторским планами учителя и выглядит следующим образом:

Фоновый план писателя	Фоновый план учителя	Сюжетный план писателя	Сюжетный план учителя	Авторский план писателя	Авторский план учителя
или		или		или	
Совместный фоновый план писателя и учителя		Совместный сюжетный план писателя и учителя		Совместный авторский план писателя и учителя	

На практике это выглядит следующим образом:

Текст пересказа повести Н.В.Гоголя "Тарас Бульба"	Планы текста
"А поворотись-ка, сын!" Так начинается одна из лучших повестей Н.В.Гоголя "Тарас Бульба". Кто теперь не знает этих слов? "Так встретил старый Бульба двух сыновей своих, учившихся в Киевской бурсе и приехавших домой к отцу". "Сыновья Тараса Бульбы были два дюжие молодца, еще смотревшие исподлобья ..."	Сюжетный план писателя. Фоновый план учителя. Авторский план учителя. Сюжетный план писателя. Фоновый план писателя.

Не стерпел старший сын насмешки отца над ! Совместный сюжетный
собой, и отец с сыном вместо приветствия пос- ! план писателя и
ле долгой разлуки начали биться ... ! учителя.

Странным кажется решение Тараса испытать ! Совместный авторс-
сыновой в кулачном бою, но дело в том, что каж- ! кий план писателя
дый козак в тем времена должен был быть воином! и учителя.

Вот и проверял Тарас своих сыновей ... !
И т.д.

В результате в структурном и композиционном отношении речевая
партия учителя часто бывает гораздо сложнее первичного текста.

Существенными являются различия и в содержании и объеме таких
категорий, как категории отдельности, информативности, интеграции.
Так, например, зачин /категория отдельности/ и в первичных, и во
вторичных текстах может выполнять одни и те же функции: 1/ функцию
фона, 2/ функцию создания текстового ожидания, 3/ функцию создания
эмоционального резонанса с читателем, 4/ проспективную функцию и
т.д. Но, во-первых, виды зачинов в первичных текстах шире, чем во
вторичных, т.к. в речевых партиях учителя зачины текстов-пересказов
типизируются и "канонизируются" в соответствии с повторяющимися,
т.е. воспроизводимыми, учебными целями. И во-вторых, из всех функ-
ций зачина, перечисленных выше, во вторичных текстах в подавляющем
большинстве случаев используется функция создания фона. И при этом
доминанция фонового зачина во вторичных текстах не случайна, а зако-
номерна, так как содержание вводимого в пересказ фрагмента было бы
непонятным без краткого упоминания о том, что предшествовало перес-
казываемому эпизоду; кроме того, такой фондовый зачин рождается из
содержания самого первичного текста, в то время как в первичном
тексте фондовая информация определяется экстралингвистическими факто-
рами. И, наконец, в-третьих, в отличие от первичных текстов, где

фонный зачин реализуется при помощи развертывания, генерирования информации, во вторичных текстах в этих же случаях используется прием свертывания текста. Вот как это выглядит на практике, например, при пересказе эпизода о казни Остапа из "Тараса Бульбы":

"... Эпизоду, о котором пойдет речь, предшествовали практически все основные события повести:

это рассказ о приезде сыновей Тараса из Киевской бурсы;

это трогательная сцена, посвященная матери, когда она сидит у изголовья своих сыновей в ночь перед их отъездом;

далее следует рассказ о Запорожской Сечи, о первом походе, об осаде Дубно, о романтической истории младшего сына Тараса Андрия, которая закончилась так трагически.

Эпизод, о котором пойдет речь, помещен в самом конце повести, и мы уже знаем все о ... И т.д."

Существенно отличается при сравнении первичных и вторичных текстов и содержание такого категориального признака, как информативность. Главное отличие здесь заключается в том, что во вторичных текстах содержательно-концептуальная информация /информация об идее пересказываемого произведения, цели, структура/ эксплицируется и формулируется в метатекстовых средствах. Так, например, А.С.Пушкину в первичном тексте достаточно сказать: "Татьяна, милый идеал", а в комментарии в расшифровке этой фразы в речевой партии учителя приходится говорить о том, что имел в виду при этом Пушкин.

Указанные различия в содержании и объеме категориальных признаков в первичных и вторичных текстах весьма существенны с точки зрения механизмов текстобразования и - как следствие - должны учитываться при разработке методики обучения пересказыванию первичных

текстов.

Но это различия общие, "межуровневые", "межрэнговые".

Для обучения пересказыванию важны и межжанровые отличия в рамках самих текстов-пересказов.

Поиски, анализ и осмысление этих отличий приводят к выводу о том, что тексты-пересказы разных жанров отличаются друг от друга наборами типичных для каждого жанра компонентов содержания.

Наборы таких типичных и воспроизводимых компонентов содержания в каждом жанре вторичных текстов и принимаются в исследовании за критерии типологии вторичных текстов. Больше того, в методике обучения пересказыванию эти жанровые наборы компонентов содержания выполняют несколько функций: являются критериями идентификации, основой формулирования вопросов к первичному тексту, базой определения жанрово-отмеченной фразеологии, в совокупности презентирющей модель текста и т.д. Все эти аспекты жанрового своеобразия рассматриваются позже - во 2-й и 3-й главах. В реферируемой же главе далее рассматриваются психологические основы методики обучения пересказыванию первичных текстов. Применительно к теме исследования этот аспект реализуется главным образом в осмыслении механизмов, лежащих в основе конструирования вторичных текстов и характера структуро- и текстообразующих факторов в сфере вторичных текстов.

Здесь имеется в виду, с одной стороны, закономерности речевой коммуникации, а с другой - механизмы, лежащие в основе конструирования вторичных текстов.

К закономерностям речевой коммуникации, относящимся ко всем жанрам вторичных текстов, в диссертации отнесены: обязательный учет

условий, необходимых для нормальной речевой коммуникации /создание учебной речевой ситуации, выделение и осмысление предмета речи, учет интересов коммуникантов и т.д./, осмысление и сопряжение мотивов, целей и главной мысли планируемого вторичного текста, разработка и структурирование содержания текста-пересказа в соответствии с учебными целями и образцами речевых партий планируемого вида с их типичными наборами компонентов содержания, схемами структурного членения и композиционного сопряжения частей, выбор перспективы развертывания содержания текста, релятивное обеспечение развертывания содержания текста-пересказа, организация и регулирование восприятия вводимой в процессе пересказывания информации /упреждение вопросов со стороны коммуникантов; возможного неправильного хода мысли; различные виды огосорок, уточняющих предмет обсуждения и концептуальную информацию о нем и т.д./ . Сюда же необходимо отнести различные средства и способы создания эмоционального настроя у коммуникантов. Эта задача реализуется в авторском плане текста в форме различных видов отступлений, ассоциаций, оценок и т.п.

К механизмам, лежащим в основе конструирования вторичных текстов, в главе отнесены правила перевода содержания первичных текстов в содержание вторичных текстов, которые детально рассматриваются в следующей главе диссертации.

К прагматическим основам методики обучения пересказыванию первичных текстов в главе отнесены проблемы корреляции между типами вторичных текстов и их вариантами и учебными целями, которые ставит перед собой учитель-словесник. Ведущей в сфере этих корреляций является типология целей использования вторичных текстов в речевой партии учителя. Этим целям немного: иллюстрация концептуаль-

ных положений, аргументация, характеристика образа, создание опор в расчете на неоднократное обращение к содержанию первичного текста и т.д. Естественно, что в процессе обслуживания одних и тех же задач происходит отбор наиболее адекватных учебным целям способов взведения компонентов содержания, самих компонентов содержания и их последовательности. Уровень типизации при этом становится настолько высоким, что по фразам, вводящим вторичный текст, можно угадать компоненты его содержания, их последовательность, т.е. структуру и композицию текста. Так, например, фраза, вводящая пересказ: "Вспомним в связи с нашими намерениями последовательность событий в ..." предполагает пересказ сюжета; фраза "Эти черты характера нашего героя можно подтвердить сценами из ... глав" - связана с необходимостью монтажа упомянутых в речи учителя сцен по выделенному им критерию; блок фраз: "Чему же посвящено ..? Что хотели сказать нам ..? Какие принципы ... считает главными для ..?" требует характеристики темы, представления фабулы, формулировки идеи и подтверждения ее пересказом /или отсылками/ отдельных фрагментов или комментария сюжета.

Методический смысл этих наблюдений проявляется при определенной методике обработки вторичных текстов: если поставить в соответствие каждой части того или иного вторичного текста метатекстовое название компонентов, составляющих содержание каждой его части по схеме:

Текст	Компоненты содержания и их последовательность
-------	---

то в правой части записи аккумулируются тематические цепочки, последовательность тем в которых имеет рематический, предикативный характер. В результате такая темо-рематическая цепочка отражает деятель-

местную программу /О чем говорится? В какой последовательности? С какой целью? и т.д./, которая лежит в основе работы над планируемым пересказом. Такая программа может быть воспроизведена, повторена при продуцировании текста на другом, смежном по характеру и жанру материале. Дополненная жанрово отмеченными опорными словами, словосочетаниями и конструкциями, такая деятельностная программа трансформируется в модель текста, а накопление и освоение таких моделей составляет содержание обучения.

Кроме того, при такой методике обработки вторичных текстов оказывается возможным сопоставить компоненты содержания, их функции, структуру и композицию зачина, основной части и концовки в разных типах вторичных текстов. Это позволяет определить компоненты содержания, общие для всех типов вторичных текстов - с одной стороны, и типичные для каждого из них - с другой. Эти данные и определяют последовательность и методику формирования умений в конструировании вторичных текстов.

Во второй главе - "Методика формирования умений предтекстовой и собственно текстовой работы по конструированию вторичных текстов разных жанров" - анализируются и соответственно разделяются на группы все умения предтекстовой подготовки; содержание обучения пересказыванию разграничивается на методику обучения предтекстовому этапу и методику обучения текстовой фазе конструирования текстов-пересказов.

Все умения предтекстовой подготовки делятся на две группы:
1/ умения работать с книгой, извлекая необходимую для пересказывания информацию и фокусируя ее в тех или иных формах и 2/ умения в конструировании фрагментов пересказа /характеристики сюжета произ-

ведения, пересказа эпизода, диалога и т.д./.

В рамках первой группы умений особое внимание уделяется тому, что содержание работы с книгой при подготовке и пересказыванию первичных текстов существенно отличается от приемов работы с книгой в других учебных целях. Если при всех видах работы с текстами информация из первичного текста извлекается в целях осмысления его содержания, определения художественных особенностей текста, обнаружения художественных приемов и новаций писателя и т.д. /т.е. такая информация "работает" на анализ первичного текста/, то при извлечении информации, необходимой для пересказывания, мы опираемся на типичные наборы компонентов содержания, которые используются для синтеза в избранном жанре пересказывания.

Это обстоятельство позволяет планировать работу по извлечению информации из первичных текстов для всех видов пересказывания и фиксировать эту информацию в схемах деятельности программы в читательском дневнике на печатной основе.

Основой страничек такого читательского дневника являются типичные компоненты каждого жанра пересказа, от которых формулируются вопросы к содержанию первичного текста. Так, например, известно, что характеристика-пересказ фоновых сведений в произведении может включать следующие компоненты содержания: 1/ фоновое введение в пересказ; 2/ указание на тему пересказываемого произведения; 3/ указание на время и место действия в произведении. От них и задаются вопросы к первичному тексту:

Компоненты пересказа	Вопросы к первичному тексту
Фоновое введение в пересказ	С чего начинается первичный текст: с фоновых сведений? с сюжетного

	действий? с авторских отступлений?
Указание на тему пересказываемого произведения.	Какой теме посвящен пересказываемый текст?
Указание на время и место	Когда и где происходит события в первичном тексте?

Содержание этой таблицы и представляет собой, по сути, содержание деятельности на предтекстовом этапе подготовки текста-пересказа.

Следовательно, для разработки такого читательского дневника в полном объеме необходимо отобрать образцы вторичных текстов разных жанров и выделить в них типичные компоненты содержания. Выделение наборов типичных компонентов содержания в каждом жанре пересказывания и формулирование вопросов от них к содержанию первичного текста становится основой деятельностных программ при формировании умений в пересказах разных видов. Такие типичные компоненты содержания обладают заданными свойствами в том смысле, что от них можно задавать вопросы к первичным текстам, а в содержании таких вопросов содержатся средства оформления ответов в формах избранного жанра пересказывания. Так, например, при пересказывании эпизода из первичного текста могут использоваться следующие вопросы и ответы на них:

Вопросы от компонентов к первичному тексту	Опорные конструкции ответов
О чем рассказывается в ..?	В ... рассказывается о
Где происходит события, изображаемые в ...?	События, изображаемые в ..., происходят в
Кто является главными действующими лицами в ...?	В ... действует /участвует/...

Когда /после чего/ происходит эпизод, о котором вы хотите рассказать?
Эпизод, о котором я хочу рассказать, происходит после того, как ...

С чего начинается эпизод?
Эпизод начинается с того, что...

И т.д.

Результаты такой работы позволяют сформулировать принципы методики обучения записям в читательском дневнике и способы использования этих записей для конструирования деятельностных программ.

Эти принципы можно разделить на две группы. Первая группа представляет собой принципы, относящиеся к извлечению информации, пригодной в пересказах любого жанра: имеется в виду информация о тематическом поле текста, о распределении тем и подтем текста в трех планах - фоновом, сюжетном и авторском, о характеристике темы и идеи текста, и о каждом из планов текста.

Вторая группа принципов извлечения информации связана с особенностями каждого отдельного жанра пересказа. Прежде всего это информация о наборах типичных компонентов, фразеологии и моделях жанров пересказывания /модели пересказов в обзоре литературы, например, не похожи на модели пересказа диалога, монолога и т.д./.

Эти принципы и определяют содержание деятельностных программ работы с первичными текстами на предтекстовом этапе. Так, например, при выборочном пересказе эпизода из произведения этапы деятельностной программы на предтекстовой фазе конструирования пересказа будут такие:

1. Знакомство с моделями текстов планируемого жанра.
2. формулирование вопросов от каждого типичного компонента в содержании образца к первичному тексту.

3. Запись в читательском дневнике тем и подтем первичного текста.
4. Распределение тем и подтем в 3-х планах текста - фонсовом, сюжетном и авторском в порядке, удобном для восприятия слушателями.
5. Пересказ и запись в читательский дневник содержания избранного эпизода по одной из моделей /приводится перечень 2-3 моделей/.
6. Синтез материалов в читательском дневнике по модели планируемого пересказа.

Приведенная система работ на предтекстовом и текстовом этапах характеризует методику обучения пересказыванию автономно-референтных текстов /т.е. таких текстов-пересказов, которые известны под названием конспектов, рефератов (реферативных статей), а также потекстовых, т.е. не отступающих от содержания первичного текста пересказов; сюда же относятся пересказы литературно-критических статей/.

А обучение релятивно-референтным видам пересказывания /т.е. таким пересказам, содержанию которых подчиняется учебным целям, а не содержанию оригинала/ требует дополнения деятельностной программы следующими речемыслительными операциями:

- просчитать контекст и цель, с которой будет использован пересказ;
- обратиться к моделям релятивно-референтных текстов и выбрать модель необходимого жанра ;
- от типичных компонентов содержания задать вопросы к первичному тексту ;
- в соответствии с типичными компонентами жанра и их конкретным содержанием в пересказываемом тексте дополнить образец /модель / жанра ответами на вопросы.

В третьей главе - "Содержание и методы обучения студентов пересказыванию" - излагаются исходные положения разработанной методики, дается характеристика особенностей программы опытного обучения, раскрывается последовательность работы, анализируются результаты предложенной методики.

Разработка методики осуществлялась с учетом следующих положений:

1. В основе обучения студентов-словесников пересказыванию первичных текстов должна лежать типология вторичных текстов.

2. Методика обучения пересказыванию должна опираться на определенные фоновые знания теории текста и текстообразования.

3. Общая теория текста и текстообразования в процессе обучения должны соотноситься с особенностями профессионально значимых для учителя речевых жанров, совмещающих в себе признаки первичных и вторичных текстов.

4. Основой профессионально значимых умений в пересказывании первичных текстов должны быть умения самостоятельного конструирования деятельностных программ пересказывания.

Последовательность введения учебного материала при обучении конструированию вторичных текстов четко разделяется на предтекстовый и собственно текстовый этапы работы.

После обзорного введения знаний по теории текста и текстообразования /текст и его категориальные признаки, планы текста, перспективы развертывания содержания, жанры текстов-пересказов, типичные /воспроизводимые/ компоненты содержания в текстах каждого жанра и т.д./ в спецкурсе был введен блок занятий, на которых с точки зрения теории текста и текстообразования осмыслились особенности текстов-

ИЗДАТЕЛЬСТВО
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО
ЦЕНТРА

пересказов, были введены понятия о жанрах пересказов и сформировано понятие о типичных компонентах содержания в каждом жанре; затем в текстах-пересказах разных жанров были выделены общие для всех типов компоненты. После на каждом занятии осваивался образец какого-либо жанра пересказа /например, пересказа фавулы, сюжета, диалога и т.д./ и формировались умения в ведении читательского дневника.

Отдельным этапом обучения стало объединение умений фиксировать результаты работы с текстом в читательском дневнике с теми знаниями, которые аккумулировались в информационном запасе студента по мере знакомства с типологией вторичных текстов. Этот этап является этапом перехода к формированию умений студентов самостоятельно разрабатывать странички читательского дневника на печатной основе для школьников.

Опытное обучение носило поэтапный характер, обусловленный задачами и содержанием работы.

На предтекстовом этапе вводились знания и формировались умения, общие для всех видов и жанров вторичных текстов: умения определять тематическое поле текста; умения выделять в образцах вторичных текстов разных жанров типичные компоненты и опорные конструкции каждого жанра; умения задавать вопросы от типичных компонентов жанра или от спорных конструкций моделей к первичному тексту в соответствии с учебными целями и т.д.

На текстовой фазе вводились знания об автономно-референтных и относительно-референтных текстах и отрабатывались умения, характерные для каждого жанра пересказывания в отдельности: умения соотносить модели вторичных текстов с содержанием первичных текстов; умения совершенствовать пересказ в соответствии с учебными целями.

Методика обучения при этом была та же, что и в экспериментальном обучении: знакомство с образцами текстов выбранного для пересказывания жанра; формулирование вопросов от каждого типичного компонента в содержании образца к первичному тексту; синтез ответов и опорных конструкций модели в соответствии с учебными целями, выбранным жанром пересказа и информацией, заложенной в первичном тексте.

Основой для создания оригинальной методики обучения студентов-словесников пересказыванию в большой мере послужил отбор адекватного дидактического материала /звучащие тексты пересказов, записанные на магнитофон; письменные тексты пересказов различных жанров, подготовленные учителями и студентами (наиболее удачные варианты) ; тексты из учебников и учебных пособий по литературе для школ и вузов; тексты литературно-критических статей; тексты учебных лекций; тексты-пересказы, специально смоделированные нами в учебных целях. Этот материал представлен в приложении к диссертационному исследованию, которое включает два раздела. Первый из них содержит образцы и модели фрагментов текстов-пересказов /введение в пересказ, пересказ фабулы, сюжета, диалогов, монологов, сопутствующих комментариев, домысливание, пересказ на основе категориальных признаков текста и информации о композиционном и структурном строении текста/ и методические рекомендации по их использованию. Второй раздел содержит образцы текстов-пересказов в целом: относительно-референтные тексты /пересказ в отзывах на художественное произведение, пересказ в обзорах литературы (тематическом, хронологическом, проблемном, обзоре методической литературы, обзоре периодической печати) /; и автономно-референтные тексты /пересказ литературно-критических статей, реферативное изложение первичного текста, потекстовый пересказ

художественных произведений/.

Срезовые работы по итогам опытного обучения подтвердили эффективность разработанной методики.

В результате проведенного исследования были сделаны выводы: обучать нужно не образцам, а деятельностным программам, при помощи которых можно конструировать различные тексты-пересказы.

К перспективам исследования мы отнесли вопрос о дальнейшем совершенствовании читательского дневника и его использовании для передачи содержания произведений звуко-видового ряда, и об освоении приемов передачи содержания диалогов, сюжетных ходов, авторских отступлений и т.д.

По теме исследования опубликованы следующие работы:

1. Зачин в письменных работах учащихся 9-10 классов. Методические рекомендации. Мещеряков В.Н., Ивасюк С.Г., Квонец О.П., Стативна В.И., Уварова А.Н., Дудко Н.В. - Сумы, 1988. - 34 с.

2. Текст и его признаки. /Общая характеристика/. Методические рекомендации по курсу "Основы культуры речи". Мещеряков В.Н., Бережняк Л.С., Алещенко А.А., Дудко Н.В., Алещенко С.В. - Сумы, 1989. - 29 с.

3. Текст и его признаки. Цельность /целостность/ текста. Континuum. Интеграция./ Методические материалы по курсу "Основы культуры речи". Мещеряков В.Н., Кочубей В.И., Алещенко А.А., Волкова О.Н., Дудко Н.В. - Сумы, 1989. - 39 с.

4. Текст. Деятельностные программы. Речемыслительные операции. Методические материалы для классов с углубленным изучением русского языка и литературы. - Мещеряков В.Н., Бережняк Л.С., Волкова О.Н., Уругова Г.С., Дудко Н.В. - Сумы, 1990. - 32 с.

5. Читательский дневник как средство развития профессионально

ориентированной речи студентов-филологов. Тезисы докладов научно-методической конференции "Проблемы изучения и преподавания русского языка в вузах и школах республики". 20-22 мая 1992 года. - Минск с. 86-87.

6. Формирование умений профессиональной речи студентов-филологов на материале пересказывания и комментирования текстов программных художественных произведений. Тезисы докладов республиканской научной конференции "Актуальные проблемы преподавания русского языка в вузе". 25-27 октября 1992 года. - Тирасполь, с. 155-157.

Dudko N.V.

Methods of teaching of language students of reproductive kinds of professionally oriented language activity. The dissertation (on the rights of a manuscript) for receiving an academic degree of a candidate of Educational Sciences in speciality 13.00.02 - Methods of the Russian Language Teaching. Institute of Pedagogics by the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev, 1995.

The dissertation is intended to develop a special higher school course on methods of rendering of works of literature taught at school. The abovementioned course serves two purposes. First, it aims at developing a language teacher's professional skills; and furthermore, it attempts to improve the methods of construction of secondary texts at school with some new aspects, using the theory of texts and text-formation.

The dissertation presents the comprehension-aimed approach, serving to determine the character of actions on pre-textual and textual proper stages of rendering; the ways of modelling of the contents, the track of thought and the structure of various types of rendering are created, based on the programs of activity. The main theses of the theory of speech activity, theory of speech communication, theory of text were adapted to serve educational aims.

The materials of the dissertation were used in the process studies.

Дудко Н.В.

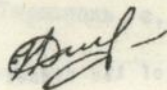
Навчання студентів-словесників репродуктивних видів професійно орієнтованої мовленнєвої діяльності. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 - методика викладання /російської мови/, Інститут педагогіки АПН України, Київ, 1995.

Дисертаційне дослідження призначене розробці спеціального вузівського курсу для студентів-словесників 4-5 курсів педінститутів "Методика переказу шкільних програмних творів", який має подвійну спрямованість: з одного боку, з нього розробляється методика формування професійно орієнтованих умінь вчителя-філолога, з іншого - на основі теорії тексту та текстоутворення робиться спроба збагатити методику навчання конструювання вторинних текстів у школі новими аспектами.

В дисертації застосовано понятійно спрямований підхід до

визначення характеру дій на передтекстовому і власне текстовому етапах роботи над переказом; на основі діяльнісних програм розроблені прийоми моделювання змісту, ходу думки і структури різних типів переказів.

Ключові слова: первинні тексти, вторинні тексти, категоріальні ознаки текстів, діяльнісні програми.



44789

AB 33.145