

А. В. Коренева

**Реализация принципа текстоцентризма на занятиях
по русскому языку и культуре речи в высшей школе**

УДК 371

В статье описываются методы и приемы использования на учебных занятиях текста как основного средства овладения речевой деятельностью. Доказывается, что работа по созданию и восприятию профессионально направленных текстов способствует формированию профессионально-коммуникативной компетенции будущих специалистов.

Ключевые слова: текст, речевая деятельность, профессиональная направленность текстов, студенты нефилологических специальностей.

A.V. Koreneva. The central role of Text in a high school course "Russian Language and Culture of speech".

The article describes the methods and techniques used in the classroom text as the primary means of mastering of speech activities. It is proved that the work on creation and perception of a professionally designed texts contributes to the forming of professional communicative competence of future specialists.

Key words: text, speech activity, professional orientation texts, students unphilological specialties.

Одна из актуальных проблем отечественной высшей школы – коммуникативная подготовка студентов-нефилологов в рамках учебного курса «Русский язык и культура речи». Ее важность в последнее время возросла в связи с тем, что в Федеральных государственных образовательных стандартах выдвинуты новые требования к характеру и уровню подготовки специалистов, включающие в том числе их способность изучать, анализировать и создавать на русском языке документы разных жанров в области своей специальности, а также свободно общаться в устной и письменной форме на узкопрофессиональные темы.

Формирование профессионально-коммуникативной компетенции студентов-нефилологов осуществляется нами в соответствии со следующими принципами: принцип обучения с опорой на речевую ситуацию, принцип жанрового подхода к обучению речевой деятельно-

сти, принцип текстоцентризма и принцип личностно ориентированного обучения. Реализация этих принципов позволяет актуализировать деятельностьную составляющую профессионально ориентированного обучения курсу «Русский язык и культура речи», которая обеспечивает приобретение студентами квазипрофессионального коммуникативного опыта путем активного включения их в речевые ситуации, актуальные в избранной специальности. В данной статье рассмотрим более подробно принцип текстоцентризма.

Текстоориентированное обучение не является абсолютно новым понятием в методике преподавания русского языка. Значимость привлечения текстов на занятия подчеркивал еще Ф. И. Буслаев, утверждавший, что «первое и важнейшее дело – развивать практические способности, состоящие в том, чтобы правильно понимать выраженное текстом и пользоваться им правильным образом» [1:51]. Теоретическая разработка текстоориентированного обучения началась в 60–70 гг. XX в., когда в понятие связной речи Т. А. Ладыженской были включены не только речевая деятельность, но и ее результат, определенное речевое произведение, текст. Элементы текстоориентированного обучения нашли отражение в программах и учебниках 80–90 гг. прошлого века. Уже тогда текст рассматривался как основной структурный компонент учебника, как средство формирования лингвистической/языковой и культуроведческой компетенций. Сегодня принцип текстоцентризма – принцип признания текста в качестве важнейшей единицы обучения – является одним из основополагающих принципов лингводидактики. В его основе «лежит понимание необходимости изучения функционирования языковых единиц в речи. Тогда средства, образующие систему языка, будут восприняты не только как элементы этой системы, но и как языковые явления, служащие для выражения определенного смысла при передаче информации. В результате языковая система (словарь, грамматика) и языковой материал (текст) предстают в процессе изучения языка в органичном единстве, которое проявляется в речевой деятельности» [4].

Таким образом, работа с текстом позволяет соединить два направления в изучении русского языка: познание системы языка и познание коммуникативных норм, правил речевого поведения в различных жизненных ситуациях.

Текстоцентрический подход реализуется в следующих направлениях:

1. Текст является средством познания языка как полифункционального явления.
2. Текст является важным средством приобщения к русской культуре.
3. Изучение русского языка осуществляется на основе текста как единицы языка. На его основе осуществляется познание грамматических категорий, языковых явлений, формируется система лингвистических понятий.
4. Текст выступает как речевое произведение, результат использования системы языка. На его основе осуществляется изучение языка в действии, усваиваются закономерности функционирования языка в речи.
5. Текст выступает как основное средство овладения устными и письменными формами русской речи, овладения речевой деятельностью во всех ее видах (чтении, понимании, говорении, письме). На его основе формируется коммуникативная компетенция.
6. Текст является средством создания ситуаций, на основе которых осуществляется реальное общение [5:56].

В методической системе профессионально ориентированного обучения курсу «Русский язык и культура речи» на основе междисциплинарной интеграции нами в той или иной мере реализуются все указанные направления, хотя приоритетным является использование текста как основного средства овладения речевой деятельностью во всех ее видах.

Это направление текстоориентированного обучения реализуется по-разному. При изучении модулей «Говорение как вид речевой деятельности» и «Письмо как вид речевой деятельности» в центре внимания – процесс порождения текста адресантом, а при изучении модулей «Слушание как вид речевой деятельности» и «Чтение как вид речевой деятельности» – процесс понимания текста адресатом. Отсюда вытекают и различия в изучаемых текстовых характеристиках, в формируемых текстовых умениях.

На занятиях по модулям, в которых заложена информация о рецептивных видах речевой деятельности, текст выступает как объект восприятия, поэтому, прежде всего, актуализируются знания о теме

текста, о его основной мысли и о композиции, в совокупности создающих костяк содержания высказывания, даются сведения о приемах, повышающих эффективность восприятия текста. У студентов совершенствуется способность осуществлять логико-смысловой анализ высказывания. На это направлены задания к текстам, которые развивают частные умения, необходимые для понимания услышанного: умение видеть смысловые части текста и устанавливать связи между ними, умение извлекать из текста необходимую информацию и определенным образом перерабатывать ее, умение дифференцировать главную и второстепенную информацию и другие. Помимо понимания текста уделяется внимание развитию умения осуществлять рефлекссию на текст, оценивать его содержание и/или форму изложения. Осуществляя рефлекссию на содержание высказывания, студенты выполняют задания, в ходе которых связывают информацию, обнаруженную в тексте, со знаниями из других источников, оценивают верность утверждений, сделанных в тексте, соглашаются или не соглашаются с позицией автора, отстаивают свою точку зрения на проблеме. При анализе формы текста обучаемые оценивают его соответствие стилю и жанру; следят за выполнением требований, предъявляемых к речевой деятельности (требований точности, ясности, логичности, информативной новизны); выявляют текстовые ошибки, связанные с нарушением правил эффективного для восприятия и понимания построения высказывания (непродуманное расположение частей, нарушение связи между ними, непоследовательность избранного способа развертывания содержания текста).

При изучении модулей, в которых заложена информация о продуктивных видах речевой деятельности, текст рассматривается как продукт речевой деятельности, поэтому в центре внимания последовательность операций по замыслу и созданию речевого произведения. Студентами усваиваются не только правила создания текста вообще, но и более конкретные правила создания публицистического, научного, официально-делового, разговорного текста. В обучении текстовому творчеству используется, прежде всего, опора на жанровую систематику русской речи, так как «именно жанры, устойчивые модели текста, наилучшим образом отражают и общие законы текстовой организации, и коммуникативные обстоятельства их порождения» [3:353]. Среди изучаемых текстовых признаков уделяется особое

внимание смысловой цельности и структурной связности. В связи с этим продолжается работа по углублению знаний студентов о композиции высказывания. Правда, данная текстовая категория рассматривается под другим углом зрения. Изучая текст как объект восприятия, студенты воспринимали композицию как «выстраивание последовательности частей, с помощью которого постепенно раскрывается целостный замысел – при постоянной заботе автора об управлении вниманием адресата» [3:109]. При изучении же текста как продукта речевой деятельности первокурсникам дается более традиционная трактовка композиции – расположение частей, структура речевого произведения. Теория текста усваивается студентами в деятельностной форме, в виде конкретных умений определить стиль текста и его жанр, тип речи, выявить способ и средства связи предложений, сделать анализ композиционного и языкового оформления высказывания, стилистический анализ текста. В ходе изучения указанных модулей студенты развивают умения создавать устные и письменные, монологические и диалогические высказывания, главным образом профессионально направленные, редактировать свои и чужие тексты.

Как известно, при коммуникативно-деятельностном подходе в центре изучения – речевое взаимодействие людей. Это делает востребованным еще один аспект изучения текста, согласно которому текст понимается как процесс общения адресата и адресанта, как «динамическая единица речетворческого процесса, определяемая особыми закономерностями порождения и функционирования» (А. А. Леонтьев, Т. М. Дридзе). Такое понимание уподобляет текст дискурсу, хотя в современной лингвистике эти понятия, как правило, противопоставляются. Дискурс – это «связная речь в совокупности с нелингвистическими обстоятельствами ее протекания, речь во взаимосвязи с жизнью: ее событийным контекстом, социальными и психологическими характеристиками говорящих» [3:62]. Текст же в сопоставлении с дискурсом понимается учеными как статический объект. Принимая во внимание эту устоявшуюся в современной лингвистике оппозицию, в учебных целях (понятие *дискурс* не включено нами в содержание курса) мы, тем не менее, рассматриваем текст и с дискурсивной точки зрения: в этом случае прослеживается связь данного речевого произведения с ситуацией общения, а также то, как в нем отражено речевое поведение говорящего. Представление о тексте как коммуникативном

процессе формируется у студентов в процессе выполнения заданий, требующих анализа не только содержания, языкового и композиционного оформления текста, но и его ситуативной и социально-культурной обусловленности:

1. Перед вами несколько диалогов. Основываясь на речевом и невербальном поведении их участников, проследите за постепенными изменениями во взаимоотношениях этих людей. Подтвердите свои выводы примерами из текста.

2. Прочитайте описание речевой ситуации. Охарактеризуйте особенности ее участников на основе их вербального и невербального поведения.

3. Прислушайтесь к тексту. На основании акустического поведения говорящего определите его возможное психологическое состояние.

4. Сравните два текста. Чем отличаются ситуации их порождения.

5. Прочитайте отрывок из рекламного буклета. Выделите средства, формирующие коммуникативно-прагматический аспект текста.

Необходимость готовить студентов к решению разнообразных коммуникативных задач, с которыми они столкнутся в учебной и профессиональной деятельности, делает весьма значимым развитие у них способности трансформировать тексты: излагать одно и то же предметное содержание в устной и письменной форме, в виде диалога и монолога и т. п.

Известно, например, что весьма распространенным речевым недочетом является неспособность студентов изложить материал учебника, научной статьи в устной форме на семинаре, коллоквиуме, на конференции. Студенты стараются пересказать текст дословно, не адаптируя его для устного восприятия. Подобная проблема возникает и в профессиональной деятельности, особенно при общении специалистов с неспециалистами, когда для успеха коммуникации необходимо как можно доступнее для неподготовленного слушателя изложить профессиональную информацию. С целью устранения подобных недостатков у обучаемых углубляются и расширяются полученные в школе представления о синонимии речевых реализаций. Первокурсники знакомятся с разнообразными формами выражения учебной и профессиональной информации, с лексико-синтаксическими конструкциями, характерными для устной и письменной разновидностей научного стиля речи, выполняют задания, позволяющие совершенст-

зовать умение трансформировать текст, видоизменять его в зависимости от условий и целей общения.

Весьма значимо для будущих специалистов умение преобразовывать сплошные тексты в несплошные или, наоборот, прибегать к вербализации графической информации. Несплошные, или формализованные тексты (таблицы, анкеты, диаграммы, трафареты), профессионально значимы для любой специальности. Они активно используются в научном стиле, а в официально-деловом «являются одним из главных средств унификации формы служебных документов» [7:7]. С точки зрения психологии восприятия считается, «что в унифицированном тексте адресат документа может сразу же выделить ключевые моменты сообщения (по данным исследований унифицированный текст воспринимается почти в десять раз интенсивнее, чем неунифицированный)» [7:8]. Однако наш опыт показывает, что восприятие информации, данной, например, в пространственно-визуальной форме, вызывает у студентов определенные трудности. Большинство из них может более или менее успешно воспроизвести предложенные на лекции или в учебнике схему, таблицу, но озвучить, прочитать их, трансформировав в сплошной линейно организованный вербальный текст, удастся далеко не всем. Характерно, что наличие проблем, связанных с восприятием и пониманием несплошных текстов, отмечают и у российских школьников (см. «Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA»). Эксперты объясняют это, в частности, тем, что в школьных учебниках не предлагается упражнений с текстами подобного характера. Редко можно встретить их и в учебниках к вузовскому курсу «Русский язык и культура речи». Это делает востребованной разработку и включение в учебный процесс упражнений, задания к которым позволяют развивать у первокурсников следующие умения: понять структуру несплошного текста; определить характер связи частей информации, представленной в виде таблиц, графиков, схем; восстановить разорванные синтаксические связи; спродуцировать вербальные «переходы» от одной части информации к другой, отражающие логику развития мысли; преобразовывать сплошные тексты в несплошные. Эти умения отрабатываются при выполнении разного рода упражнений. Например, будущие соцработники получают такое задание:

Прочитайте информацию о причинах бездомности. Какие черты научного стиля иллюстрирует данный текст. Трансформируйте высказывание в формализованный текст-таблицу «Причины бездомности». Дайте определения выделенных терминов. В случае затруднений обращайтесь к словарю.

Первичные причины бездомности (почему люди становятся бездомными): семейные обстоятельства (38 %); мошенничество (в т.ч. при сделках с жильем) (19 %); отбывание наказания в местах лишения свободы (11 %); выселение (11 %); продажа жилья (10 %); личный выбор (3 %); неполучение жилья после детского дома (2 %); другие причины (6 %). Следует особо выделить такую отмеченную при исследовании причину потери жилья, как алкогольная или наркотическая зависимость.

Основанный на результатах исследования анализ показал, что вторичными причинами бездомности являются: дискриминация; делегализация; стигматизация. Однако комплексный анализ причин бездомности позволяет сделать вывод, что корневых причин бездомности две: отсутствие эффективных механизмов доступа к жилью и оставшаяся в наследство от СССР паспортно-регистрационная система, служащая препятствием для равного доступа жителей РФ к механизмам реализации ими прав и свобод, предусмотренных Конституцией Российской Федерации, законами Российской Федерации, Конституциями и законами республик в составе Российской Федерации.

Итак, реализуя направление текстоориентированного обучения, согласно которому текст выступает как основное средство овладения речевой деятельностью, мы рассматриваем текст с трех сторон: с позиции говорящего/пишущего, с позиции слушающего/читающего и с позиции взаимодействия между участниками общения. Данный подход позволяет выделить не только традиционные характеристики текста, но и специфические, связанные с его коммуникативно-прагматическим пониманием: прослеживается связь текста с ситуацией общения, а также отражение в нем речевого поведения говорящего. Представление о тексте как коммуникативном процессе формируется у студентов при выполнении заданий, требующих анализа не только содержания, языкового и композиционного оформления текста, но и его ситуативной и социально-культурной обусловленности.

Для методики преподавания курса «Русский язык и культура речи» актуален вопрос, на каком текстовом материале обучать будущих специалистов-нефилологов. Следует отметить, что критерии отбора текстов во многом зависят от изучаемого модуля, от конкретной темы и от задачи, которую выполняет тот или иной текст. Например, на занятиях, актуализирующих знания и умения в области правописания, используются тексты, которые обладают естественной орфографической и пунктуационной насыщенностью; при изучении модуля «Слушание как вид речевой деятельности» востребованы тексты, разнообразные в акустическом отношении и т. д. Тем не менее можно назвать несколько общих критериев, положенных в основу отбора текстового материала: 1) профессиональная направленность текстов; 2) их образцовый в содержательном и речевом отношении характер; 3) познавательная и воспитательная ценность текстов; 4) их синтетичность, комплексность.

Безусловно, наиболее значимым для отбора текстов является первый критерий, соотносящийся с целевой направленностью обучения: формирование коммуникативной и профессионально-коммуникативной компетенции делает предпочтительным использование профессионально ориентированных текстов, содержание которых позволяет сделать объектом осмысления и коммуникативной интерпретации ключевые проблемы, связанные с будущей трудовой деятельностью студентов. Анализ учебников, программ, методических пособий свидетельствует, что профессионально ориентированные тексты обычно представляют собой научные тексты, в большей или меньшей степени связанные с профилем обучения, взятые, как правило, из учебно-справочной или научно-популярной литературы. Ведутся лишь споры о том, каким из них (узкоспециальным, общенаучным или научно-популярным) отдать предпочтение. Одни ученые (А. Л. Луговая, З. Р. Разилова, Р. В. Роговина и др.) считают, что будущему специалисту в первую очередь нужно умение работать со специализированными источниками, так как они несут наиболее актуальную для студентов информацию. Другие (Е. А. Блиновская, Г. И. Володина, Е. Е. Жуковская, Н. И. Колесникова, Н. М. Лариохина и др.) полагают, что обучение должно вестись на научно-популярных текстах как более легких для восприятия с частичным включением общенаучных текстов. Третьи (Л. А. Константинова, Н. В. Нефедова, А. А.

Данцев) убеждены, что учебные тексты должны представлять собой образцы литературы профильного характера: естественно-научные, научно-технические, экономические. Представители этой позиции аргументируют ее тем, что «в первые годы получения профессионального образования студенты-нефилологи не сталкиваются с узкоспециальной информацией..., научно-популярные же тексты, изобилующие экспрессивными и эмоционально-оценочными языковыми средствами, употреблением слов в образном, переносном значении, на этом этапе обучения затруднительны для понимания» [2:7].

Каждая из указанных позиций не лишена оснований и заслуживает внимания при разработке профессионально ориентированной методики обучения. Тем не менее, отбирая текстовый материал для обучения, мы в большей степени опираемся на позицию некоторых ученых в области преподавания иностранного языка, считающих, что курсы, построенные на фрагментах из литературы, предназначенной для использования студентами в обучении или специалистами в их профессиональной деятельности, малоэффективны, так как не охватывают всего разнообразия текстов, с которыми студентам придется иметь дело в будущей профессии [6]. Разделяя данную позицию, мы полагаем, что с точки зрения лингводидактики профессионально ориентированные тексты должны пониматься более широко, и относим к ним весь спектр типов текстов, имеющих отношение к будущей профессии обучаемых. Наряду с фрагментами из учебников, учебных пособий и справочной литературы по профильным дисциплинам в содержании обучения используются деловые письма, деловые бумаги, научные доклады, рекламные тексты, служебные телефонные разговоры, резюме, интервью и другие научные, официально-деловые, публицистические тексты в их жанровых разновидностях (выбор последних зависит от будущей специальности обучаемых). Предлагаемые для восприятия и продуцирования тексты разнообразны по форме (устные и письменные), по виду речи (диалоги и монологи), по типу речи (описание, повествование, рассуждение), по структуре (сплошные и несплошные).

В качестве профессионально ориентированных текстов привлекаются нами также фрагменты из художественно-публицистической и художественной литературы профессиональной тематики: юридической, экономической, социальной. Это обусловливается рядом при-

чин. Во-первых, в художественных произведениях нередко встречаются профессиональные диалоги, происходящие в условиях неформального общения. Такие тексты выступают в качестве иллюстрации особенностей употребления профессионально маркированной лексики неофициального характера (профессиональных жаргонов, профессиональных диалектизмов). Во-вторых, в художественных произведениях, как правило, представлена не только речь персонажей, дается также описание речевой ситуации. Это позволяет обратить внимание на коммуникативно-прагматические характеристики текста, увидеть зависимость речевого поведения говорящих от условий общения и от социальных ролей его участников. Наконец, информация о профессии, излагаемая в художественных и художественно-публицистических текстах доступна по форме и занимательна по содержанию, что способствует воспитанию интереса к предмету.

Мы рассмотрели первый, наиболее важный для нашей методической системы, критерий отбора текстов – их профессиональную направленность. Кратко остановимся на других критериях. Вторым критерий отбора – образцовый в содержательном и речевом отношении характер текстов – очевиден. Анализ речевых произведений, соответствующих всем требованиям правильной, этически корректной и коммуникативно-целесообразной речи способствует совершенствованию навыков культуры речи. Речевые высказывания, образцовые с точки зрения типологических, стилистических, жанровых особенностей, позволяют наиболее эффективно освоить текстовые закономерности и впоследствии применить их на практике в процессе создания речевых произведений. Модели, наилучшим образом отражающие логико-смысловую структуру текста, способствуют узнаванию типа его коммуникативной организации, обеспечивают возможность ориентироваться в текстовой информации, значительно облегчают понимание текста, делая его более полным, глубоким, точным. В соответствии с третьим критерием подбираются тексты воспитывающего характера, тексты, которые формируют положительное отношение к будущей профессии, воспитывают уважение к специалистам в той или иной сфере деятельности (тексты-биографии, интервью, очерки), убеждают в необходимости соблюдения норм профессиональной этики. Синтетичность текстов позволяет предлагать студентам задания для многоаспектного анализа речевого произведения, в рамках которого текст выступает как целостная система коммуникации.

Итак, принцип текстоцентризма, согласно которому текст выступает как основное средство овладения речевой деятельностью во всех ее видах, позволяет анализировать и создавать речевое произведение с учетом его коммуникативно-прагматического понимания, ситуативной и социально-культурной обусловленности, а применение на занятиях преимущественно профессионально ориентированных текстов делает объектом осмысления и коммуникативной интерпретации ключевые проблемы, связанные с выбранной профессией, готовит к решению коммуникативных задач, с которыми могут столкнуться будущие специалисты, способствует освоению ценностных ориентиров в будущей трудовой деятельности.

-
1. Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка: сборник. М. : Просвещение, 1992.
 2. Константинова Л. А. Лингводидактическая модель обучения студентов-нефилологов письменной научной речи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Тула, 2004.
 3. Матвеева Т. В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика. М. : Флинта: Наука, 2003.
 4. Мишатина Н. Л. Концепт как средство развития будущих учителей-словесников: сайт. URL: <http://www.ostu.ru>.
 5. Обучение русскому языку в школе : учеб. пособие для студентов пед. вузов. М. : Дрофа, 2004.
 6. Поляков О. Г. Концепция профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 2004.
 7. Рахманин Л. В. Стилистика деловой речи и редактирование служебных документов : учеб. пособие. М. : Высш. шк.: ИНФРА-М, 1998.