

Чекина Е.Б., Капасова Д.А. Работа с текстом по специальности на уровне предложения. Материалы Республиканского научно-методического семинара "Русский язык и литература в условиях кредитной технологии", посвященного 80-летию КазНУ им. аль-Фараби. – Алматы: Казак университеті, 2014. – С. 50-53.

This article explains how to work with the text in the proposal. The authors offer two ways of analysing proposals is "from the form to the meaning and the meaning-to shape".

The first area is the understanding of the meaning of the proposal through the model. Depending on the communicative tasks in scientific text creates different sensual speech situation, reflected certain structural-semantic models. For example, if the text is a whole and its parts, its communicative goal is to show the building, structure or object, the phenomenon. In this case, the frequency will be the proposals built on models: that is part of what; What is what; that is part of what; that is what; that includes what, etc.

According to the authors, it is a productive way, although having some difficulties and limitations in the implementation. Where we are working at the level of proposals, built on the model, or typed text, the result is achieved successfully, if the didactic material used authentic text, in order to achieve goals more efforts are needed. According to the authors, the relationship model and the semantic content of the proposal is not always recognized by the student. It depends on many factors, and, above all, from the starting level of language ability of the student, which includes language competence, strategic competence and psychophysiological mechanisms.

The second way - "from meaning" - the identification of the semantic content of the proposal with the help of the question. The authors propose the following method of work: find the proposal subject and predicate; determine what part of speech expressed the predicate; formulate a grammatical question to the reference word phrases, which is after the predicate; write the question; moving in the opposite direction to fix the issue of the predicate; fix the subject; write the question completely and give a brief answer to the question, which will be the semantic center offers.

Prominently authors give alternative ways of expressing the semantic content of the proposal, as the most common way of "catching" meaning it is a rehash. One of the major problems with the text at the sentence level, according to the authors, is to master learners stereotypical set of means of expressing certain meanings specific to the text of this specialty.

РАБОТА С ТЕКСТОМ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА УРОВНЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

В методике преподавания русского языка как второго основными единицами обучения признаны предложение (минимальная коммуникативная единица) и текст (высшая коммуникативная единица). В практике преподавания, как показывает анализ программ, учебников и учебных пособий, обучение языковым средствам проводится на уровне предложения, а видам речевой деятельности, общению осуществляется на основе текстов.

Первым этапом работы является прочтение и смысловое восприятие текста, или его понимание. Как происходит этот процесс, к сожалению, мы наблюдать не можем: самого процесса чтения текста как сложной многоуровневой деятельности, продукт которой – понимание текста –

недоступен прямому наблюдению и поэтому вызывает бесконечные споры и неоднозначные трактовки.[1]

Значение предложения иерархически интегрируется из значений отдельных слов и отношений между ними. В предложении формируются доминантный и периферийные смыслы. В методическом аспекте процесс понимания можно представить как процесс выявления логико-смысловых отношений в предложении, их иерархии, определения смыслового центра и коммуникативной задачи.

Работа с текстом по специальности на уровне предложения может проводиться в двух направлениях – «от формы – к смыслу» и «от смысла – к форме».

Первое направление – это понимание смысла предложения через модель. В зависимости от коммуникативной задачи в научном тексте создаются различные смысло-речевые ситуации, которые выражаются определёнными структурно-семантическими моделями. Например, если в тексте рассматривается целое и его части, то его коммуникативная задача – показать строение, структуру или состав предмета, явления. В этом случае в тексте частотными будут предложения, построенные по моделям: *что входит в состав чего; что содержится в чём; что является составной частью чего; что состоит из чего; что включает в себя что* и т.п. Если в тексте предметы распределяются по классам, видам, типам, разрядам, то коммуникативной задачей текста является классификация предметов с частотными моделями *что делят на что; что подразделяется на что; кто классифицирует что (по какому признаку); различают что; кем делится что на что*.

Это весьма продуктивный путь, хотя и имеющий определённые трудности в осуществлении. Там, где идет работа на уровне предложения, построенного по модели, или на типизированном тексте, результат может быть достигнут и достигается успешно, если в качестве дидактического материала используется аутентичный текст, то результат достигается с дополнительными усилиями. Некоторые модели, "привязанные" в сознании обучающегося к определённому "актуальному смыслу", в тексте могут выражать совершенно другую смысловую сущность. Допустим, отрабатывается СРС «*определение термина*»: *Зоология – наука о животных организмах*. Студенты хорошо усваивают связь значения СРС и моделей, могут сформулировать вопрос, производят трансформации в пределах изучаемых моделей, но при предъявлении предложений "*Зоология – наука экспериментальная*" и "*Зоология изучает животные организмы*" студенты затрудняются в квалификации этих предложений: первое построено по модели, относящейся к СРС "*Определение термина*", но этот смысл не выражающее, второе, напротив, является смысловым инвариантом данного,

но модель, по которой оно построено, среди моделей СРС "*Определение термина*" не указывается.

Для репрезентации СРС используется структурно-семантическая модель, которая в силу своей абстрактности концептуализируется, т.е. становится достоянием индивидуальной концептуальной системы, на неродном языке с большим трудом. Вероятно, это зависит от многих причин, и, прежде всего, от стартового уровня языковой способности обучающегося, которая включает в себя языковую компетенцию, стратегическую компетенцию и психофизиологические механизмы. Последние формируют индивидуальный когнитивный стиль обучающегося, игнорировать который не в праве ни один обучающий, если имеет цель – научить. Поэтому имеет смысл говорить о гибких подходах в обучении, адекватных различным когнитивным стилям обучающихся.

Второй путь – выявление смыслового содержания предложения с помощью вопроса. Ход рассуждения может быть следующим: найти в предложении подлежащее и сказуемое; определить, какой частью речи выражено сказуемое; сформулировать грамматический вопрос к опорному слову словосочетания, которое находится после сказуемого; записать вопрос; двигаясь в противоположном направлении, зафиксировать в вопросе сказуемое; зафиксировать подлежащее; записать вопрос полностью и дать краткий ответ на вопрос, который и будет смысловым центром предложения. Следовательно, с помощью вопроса определяется смысловой центр предложения. Например: *Живые существа обладают встроенной системой саморегуляции, которая поддерживает процессы жизнедеятельности и препятствует неуправляемому распаду структур и веществ и бесцельному выделению энергии.*

Подлежащее – *живые существа*; сказуемое – *обладают*; сказуемое выражено личной формой глагола; опорное слово – *системой* – имя существительное в творительном падеже, вопрос – *чем?*

– *Чем обладают живые существа?*

– *Встроенной системой саморегуляции.*

Это самый простой вариант формулирования вопроса к смысловому центру предложения. В некоторых случаях требуется уточнение грамматического вопроса. Например: *Пигменты подразделяются на растворимые в воде, растворимые в спирте и нерастворимые в воде и спирте.* В этом предложении вопрос, сформулированный по заданной схеме, будет иметь разговорный оттенок: *На что подразделяются пигменты?* Семантика глагола «подразделяться» предполагает «выделить какие-то части, сгруппировав их по каким-то признакам». [2] Вводим в вопрос слово «группы» и формулируем его в новом варианте: *На какие группы подразделяются пигменты?*

В случае, когда подлежащее и сказуемое выражено существительным в именительном падеже, вопрос формулируется в зависимости от типа информации, заложенной в этом предложении: *Что такое...? Что собой представляет...? Что называется...?* В предложениях общей квалификации видовое понятие определяется через родовое понятие. Например, *Кожа – орган защиты организма от вредных воздействий окружающей среды. Кожа – видовое понятие, а орган защиты – родовое понятие, так как органами защиты организма могут быть и печень, и кости, и глаза, и уши, и др.* Вопросы, соотносимые с данным типом информации, – *Что такое...? Что собой представляет...?*

В предложениях терминологической квалификации подлежащее и сказуемое соответствуют полностью. Например: *Эксплантация – это культивирование изолированных органов и тканей.* Для того чтобы дать определение эксплантации, необходимо полностью прочесть вторую часть предложения (сказуемое с зависимыми словами). Для определения данного понятия недостаточно следующей формулировки: *Эксплантация – это культивирование.* Возникает вопрос *чего?* Или *Эксплантация – это культивирование органов и тканей.* Каких именно органов и тканей? И только прочитав полностью предложение, можно понять значение данного биологического термина. Вопросы для данного типа информации – *Что такое...? Что называется...?*

Если сказуемое располагается в конце предложения, то вопрос формулируется непосредственно к сказуемому. Например: *С середины 50-х гг. значение экологии и сферы ее приложения стали значительно расширяться.* Сказуемое выражено словосочетанием *стали расширяться.* Семантика глагола *расширяться* связана с «изменением в определенных параметрах в сторону увеличения». Рассмотрим значение глаголов *расширяться* и *изменяться* как частное проявление по отношению к общему и сформулируем вопрос к данному предложению с помощью глагола *изменяться*: *Как изменились значение экологии и сферы ее применения с середины 50-х гг.?*

С помощью вопроса можно осуществить противоположное действие – развертывание информации, содержащейся в смысловой категории. Возьмем для примера категорию – "значение". В концептуальной системе любого носителя языка (изучавшего основы наук в объеме средней школы) присутствует стереотипный набор вопросов, соответствующих определенной смысловой категории. Для данной смысловой категории – "значение" таким набором будут следующие вопросы: 1. *Каково значение...?* 2. *Какое значение имеет...?* 3. *В чем состоит значение...?* 4. *В чем заключается значение...?* Весьма распространенным способом "уловления" смысла является его перефразировка[3]. Предполагается, что один и тот же смысл говорящий

может выразить посредством языка по-разному, точно так же слушающий может отождествить смысл разных по своей форме выражений. "Отсюда смысл есть то общее, что имеется у всех различных высказываний, признаваемых и используемых носителями языка в качестве равнозначных, или, короче, смысл есть инвариант синонимических преобразований – перифраз[4].

Литература

1. Залевская А.А. Текст и его понимание. - Тверь, 2000. - 153 с.
2. Словарь русского языка в 4-х томах. - М.,1987. т.3. - 212 с.
3. Звегинцев В.А. Язык и лингвистическая теория. - М.,1973. - 170 с.
4. Желковский А.К., Мельчук И.А. К построению действующей модели языка "смысл – текст". Машинный перевод и прикладная лингвистика. Вып.11. - М., 1969. - 7 с.