

В организации заочного последипломного образования по переподготовке кадров необходимо расширить использование интернет-технологий. Такой подход позволяет сочетать стандартный процесс обучения с новейшими методами. Более четко и оперативно обеспечивается постоянный контакт «Преподаватель-слушатель». Слушатель имеет возможность через электронную почту, видео-, аудиокомплексы общаться с преподавателем, получать задания на контрольные вопросы и тесты, пользоваться электронной библиотекой, сдавать контрольные, экзамены, зачеты и т.д.

Следует отметить, что однократно полученные специалистами АПК знания и умения в современных условиях быстро устаревают. Для того, чтобы кадры АПК соответствовали потребностям общества и динамично развивающейся отрасли, система последипломного образования должна обеспечить постоянный рост их теоретической и практической подготовки для решения сложных проблем производства. Применение инновационных технологий и методов практико-ориентированных активных методов обучения в образовательном процессе позволяет более масштабно и эффективно вести переподготовку и повышение квалификации специалистов агропромышленного комплекса.

Резервы экономии топливно-энергетических ресурсов в агропромышленном комплексе: методическое пособие / Г.Ф. Добыш, А.В. Мучинский, А.И. Костиков. – Мн.: БГАТУ, 2007 – 176 с.

Добыш Г.Ф., Шило И.Н., Мучинский А.В. Пути экономии топливно-энергетических ресурсов в сельском хозяйстве. – Мн.: ГУ «Учебно-методический центр Минсельхозпрода», 2002 – 64 с.

ТЕМА УЧЕБНОГО НАУЧНОГО ТЕКСТА И СПОСОБЫ ЕЕ ИЗЛОЖЕНИЯ

Гриневич Т.И., к.ф.н., доцент

Чтобы процесс обучения иностранных студентов речевой деятельности в сфере определенной специальной дисциплины соответствовал потребностям и формам общения студентов на занятиях по этой дисциплине, необходимо выяснить, что составляет содержание данной научной дисциплины и как оно организовано, на какие единицы делится весь материал, который необходимо усвоить студенту, и как соотносятся между собой эти единицы. Рассматривая специальную учебную дисциплину под этим углом зрения, легко обнаружить, что весь объем содержания данной дисциплины предлагается студентам не сразу и не бессистемно, а в виде отдельных учебных текстов, определенным образом логически упорядоченных, заключающих в себе тему, подтему или комбинацию подтем в рамках темы.

В связи с этим необходимо остановиться на проблеме понятия учебного научного текста или учебного текста по специальности. Попытаемся дать общую характеристику этого текста, исходя в основном из анализа литературы для студентов технических специальностей. В чем специфика учебного научного текста? Каковы те особенности, которые организуют текст как особую коммуникативную единицу и отграничивают ее от других речевых единиц?

На первом, самом общем уровне разграничения, со стороны формы, текст можно определить как какой-то отрезок (сегмент) речевой цепи. Можно сказать, что это определенная единица речи, а не языка. Ф.де Соссюр указывал: «Речевая единица не обладает никакими специальными звуковыми особенностями, и ее можно определить только так: речевая единица – это отрезок звучания, который, будучи взятым отдельно, т.е. без всего того, что ему предшествует, и всего того, что за ним следует в потоке речи, является означаемым некоторого понятия» [1977, с.136]. Следовательно, временная протяженность этого отрезка зависит от характера «означаемого» и определяется им. Здесь речь шла об абсолютных размерах всякой речевой единицы, но для характеристики текста как специфической единицы речи важно установить ее протяженность относительно с другими единицами речи, например предложением (фразой). В этом плане можно отметить, что текст в минимальных своих границах состоит из двух определенных образом связанных предложений (фраз), выходящих по содержанию за рамки одного умозаключения.

Статус каждой речевой единицы определяется еще и тем, в какой форме речи (устной или письменной) она находит свою реализацию. Текст принадлежит преимущественно письменной форме речи, а его устная форма (лекция, например) выступает как образование вторичное, производное.

Определяющим компонентом каждой речевой единицы является такая ее сторона, как коммуникативная функция в процессе общения. Сопоставим в этом плане учебный текст и предложение. Предложение — это единица речи, которая выполняет функцию сообщения либо о действии какого-то субъекта, либо о признаке, который приписывается предмету или лицу, либо актуализует имя предмета, которому приписывается тот или иной признак или действие, а также называет различные обстоятельства, связанные с действием субъекта. Причем каждый раз задачей предложения становится сообщение об одной какой-то частной характеристике объекта или уточнение, какому объекту эта характеристика принадлежит. Предметом актуализации могут быть как объекты, так и все их частные характеристики. Предложению присущи также функции побуждения или запроса информации.

Учебный текст предстает как единица, содержащая такое сообщение, в котором доказательно раскрывается содержание изучаемого объекта, дается совокупность их характеристик в определенном аспекте, отражающем направление рассмотрения данного объекта в конкретной научной дисциплине. Иными словами, текст всегда раскрывает содержание той или иной темы, подтемы или комбинации подтем.

Мы пришли к необходимости определения еще одной единицы, а именно темы сообщения, без которой нельзя понять учебный текст со стороны плана содержания. Что же такое тема? Понятие “тема” в лингводидактике пока нельзя считать общепринятым (см., например: [Сильницкий, 1996, с.6; Остапенко и Розенбаум, 1991, с.65; Пассов, 1985, с.56]).

В определении темы Г.Г.Сильницким можно выделить некоторое ядро, сближающее данное понятие с объектом нашего рассмотрения. Это тезис о том, что в основе темы лежит элемент объективного мира.

Правда, совсем не обязательно, чтобы объект рассмотрения составляли лишь материальные предметы, процессы, их свойства и взаимные связи. Это могут быть выработанные наукой понятия и категории. Конечно, каждая наука рассматривает строго определенные классы объектов, но в целом изучаемый объект необходимо понимать в самом широком плане как нечто существующее в природе или в нашем сознании, относительно чего можно иметь определенные сведения (знания). Следовательно, объект рассмотрения с необходимостью должен быть включен в содержание понятия “тема”. Но достаточен ли он для определения данного понятия? На этот вопрос, безусловно, следует ответить отрицательно, так как тема есть объект рассмотрения (изучения), содержание которого раскрывается только в определенном (специфичном для каждой отрасли знания или сферы деятельности), социально значимом аспекте.

Каждая тема имеет две стороны:

а) внешнюю — наименование, или название, посредством которого обозначается данный объект и аспект его рассмотрения;

б) внутреннюю — комплекс содержательных характеристик объекта в аспекте рассмотрения, исчерпывающих представление о нем, то есть само содержание текста, раскрывающее название (наименование) текста.

Это значит, что любая тема помимо формулировки наименования предполагает раскрытие, то есть по возможности всестороннее описание свойств объекта в аспекте рассмотрения. Для характеристики учебного текста по специальности (как его структуры, так и содержания) представляется полезным ввести понятие подтемы и наметить иерархический уровень подтем.

Подтема непосредственно составляет часть темы и отличается от последней либо узким аспектом рассмотрения того же объекта, либо рассмотрением одной из частей данного объекта при сохранении общей направленности изучения. Таким образом, различие между темой и подтемой — не абсолютное, а относительное, это всегда соотношение целого и части, обладающей качественными характеристиками целого.

В каждой учебной научной дисциплине, как уже говорилось, весь материал представлен в виде совокупности текстов, раскрывающих содержание составляющих их тем

и подтем. Поэтому для выяснения границ текста как особой речевой единицы важно определить объем его содержания по отношению к объему темы. Можно считать, что объем содержания текста в минимальном варианте равен объему содержания подтемы на последнем уровне членения темы; в максимальном варианте текст может раскрывать содержание отдельной темы. Мы указали верхнюю и нижнюю границы диапазона содержания текста. В действительности учебные тексты по специальности для иностранных студентов редко охватывают такой объем содержания. Тексты, раскрывающие подтему, далее не подлежащую делению, как правило, очень малы, их содержание весьма узко, информация в них невелика. Они включают такую порцию содержания, которая усваивается учащимися на занятиях, как правило, в течение 10-15 минут, т.е. их содержание не соотносимо с учебным временем (уроком), на которое отводится два часа занятий. Поэтому в обычных аудиторных условиях они редко используются как самостоятельная единица содержания (за исключением тех случаев, когда тема представляет для учащихся особую трудность), их может быть несколько в пределах занятия.

Тексты, раскрывающие отдельную тему, наоборот, имеют большой объем (10 и более страниц), они содержат обширный материал, который нельзя отработать в течение двух часов занятий. Информацию, содержащуюся в них, человек не в состоянии усвоить в столь короткий промежуток времени, поэтому представлять материал в виде текстов с подобным объемом содержания нецелесообразно. Как правило, темы такого объема составляют содержание отдельных глав, их название становится наименованием глав учебника или монографии.

На занятиях по специальности подобные тексты не используются. В наибольшей степени целям обучения соответствуют тексты, включающие такую подтему, которая в свою очередь допускает дальнейшее деление на подтемы. Если тексты, раскрывающие такого рода подтему, невелики, то несколько находящихся на одном ярусе иерархии подтем объединяются.

Говоря о границе и объеме текста, следует всегда иметь в виду двустороннюю природу рассматриваемого объекта: с одной стороны, он выступает как такая речевая единица, в которой находит свое языковое воплощение тема; с другой – текст выступает как единица обучения (или, шире, единица информации, обращенная к собеседнику), и данная информация должна быть адекватно воспринята учащимися и усвоена. Сказанное подтверждает, что текст — это единица речи и, следовательно, имеет четкую коммуникативную направленность: адресуется совершенно определенной аудитории, которую характеризует определенный уровень подготовки как в области данной специальности (в случае учебного текста), так и в области языка, т.е. формы презентации и восприятия сообщаемого. Это как раз те факторы, которые также влияют на границы текста со стороны его объема. Не затрагивая здесь вопроса об оптимальном объеме текста по специальности на начальном этапе, отметим лишь, что в практике преподавания принято такое деление темы на подтемы и такое объединение подтем в пределах одного текста, чтобы объем текста составлял примерно страницу (с небольшими отклонениями в ту или иную сторону). По мере накопления знаний по изучаемой дисциплине и формирования навыков и умений в восприятии и владении языковым материалом объем текста постепенно увеличивается. Этот дидактический принцип находит отражение при презентации материала на занятиях по специальности и в учебниках по специальности.

Итак, учебный текст по специальности как единица обучения представляет собой отрезок речевой цепи, в котором раскрывается содержание темы, подтемы или комбинации подтем одного уровня членения; границы текста определяются как объемом раскрываемой темы, так и дидактическими факторами: специальной и языковой подготовкой лиц, которым он адресуется.

Знание учащимися строения учебного текста, той последовательности, в которой раскрывается содержание темы, связей между отдельными ее элементами значительно облегчает понимание текста (восприятие монологического сообщения) при чтении, слушании или записи со слуха, дает точные ориентиры, намечает последовательные звенья при его воссоздании (порождении). Необходимо отметить, что научный учебный текст отличается четкая, стройная структурная организация. Структура учебного научного текста

формируется под действием двух основных факторов: а) характера раскрываемого содержания (т.е. тема, подтема или комбинация подтем составляют его содержание) и б) способа изложения передаваемого содержания.

Заметим, что исследователи давно различали тексты (и монологические сообщения) по способам передачи содержащейся в них информации, однако до сих пор еще наблюдается отсутствие как однозначного выделения способов изложения, так и их единого обозначения. Одни авторы называют эту особенность текстов “различными типами речи”, другие — “типами речевых произведений”, третьи — “способами изложения”. Последний термин представляется нам наиболее точно отражающим существенные признаки данного явления — именно тот или иной способ представления информации, содержания подтемы различает повествование, описание, рассуждение, доказательство, обобщение — формулировка.

Количество способов изложения у разных авторов также различно. Так, например, М.Н.Кожина [1988] на основе анализа обширного материала разных отраслей научных знаний указывает пять способов изложения, О.Д. Митрофанова [1996] разграничивает четыре типа речевых произведений, Н.Д.Зарубина [1998] — три.

Различие в выделении конкретных способов изложения объясняется прежде всего отсутствием четких оснований их разграничения, в силу чего их различительные признаки нередко пересекаются (так, например, не проводится строгих различий между рассуждением и доказательством).

В поисках оснований для выделения способов изложения и их характеристик представляется необходимым прежде всего учитывать экстралингвистические факторы, а именно то внелингвистическое содержание, которое находит фиксацию в таких речевых актах, как текст (или монологическое сообщение). “У всякого акта речи, — пишет Э.Косерну [1993, с.169], — одна сторона его связана с языком, а другая — с определенной целью, с выражением значения, и потому она выходит за пределы языка”. Более того представляется, что все лингвистические различия способов изложения (характер связи между предложениями внутри каждого способа изложения, грамматическая структура основной его составляющей — предложения) диктуется именно особым в каждом способе изложения характером этого экстралингвистического. Мы разделяем мнение М.Н.Кожиной [1993, с.198], что “речь, точнее, стиль речи, как явление, обусловленное экстралингвистически и теснейшим образом с ним связанное, необходимо изучать под углом зрения этого внелингвистического, не боясь нарушить “чистоту” лингвистического, ибо только это экстралингвистическое дает возможность выяснять и действительно лингвистическую специфику”.

Можно, по всей вероятности, говорить о двух главных экстралингвистических факторах, которые обуславливают передачу информации тем, а не другим способом. Это, в первую очередь, фактор, определяющий природу, характер объекта информации. Здесь существенными оказываются различия между такими классами объектов, как: 1) материальные объекты (предметы и явления), имеющие статическую природу и пространственные характеристики и не обладающие временной протяженностью; 2) материальные процессы, имеющие динамическую природу и обладающие современными характеристиками; 3) процесс логического вывода нового знания об объектах (предметы, процессы и т.д.); 4) процесс подтверждения истинности выдвинутых ранее гипотез посредством опыта или логического вывода.

Вторым фактором, который непосредственно не связан с первым, но присущ человеческой познавательной деятельности в целом, выступают задачи, цели, которые мы преследуем, познавая объект и передавая информацию о нем. Можно выделить несколько наиболее общих целей: 1) создать у читателя представление об изучаемом объекте (его свойствах), цельный образ объекта посредством сообщения его существенных и несущественных (но отличительных) признаков; 2) дать общее понятие об изучаемом объекте (классе объектов) посредством сообщения комплекса его наиболее существенных признаков; 3) получить новое знание об объекте и о существенном свойстве изучаемого объекта и убедить в его истинности посредством демонстрации пути логического вывода этого знания; 4) подтвердить (или опровергнуть) ранее выдвинутую гипотезу, показав ее истинность посредством специально организованного эксперимента или логическим путем

(рассуждением); 5) сообщить об объекте как о чем-то новом, только что возникшем; 6) сообщить о некоторых характеристиках объекта, которые могут быть важны, но не касаются его сущности, не раскрывают её.

Каждый из частных способов изложения обуславливается особым, только ему присущим комплексом признаков (из числа перечисленных выше) и имеет свойственную только ему структурную организацию.

В работах, так или иначе анализирующих вопрос о способах изложения темы, как правило, в сфере внимания ученых оказываются лишь четыре способа (повествование, описание, рассуждение, доказательство). Наметив более весомые основания для выделения способов изложения, М.Н.Кожина приходит к убеждению, что в действительности их значительно больше, чем описано: специальное исследование различий в способах изложения между стилями, очевидно, позволит обнаружить совершенно особые и специфичные для каждого стиля способы. При этом автор в рамках научного стиля выделяет новый способ изложения – обобщение – формулировку, который отмечается при изложении выводов, разного рода обобщений, формулировании законов, определении понятий и категорий науки [Кожина, 1998, с.210]. О формально-лингвистических особенностях выражения синтаксических форм глагола в предложениях, входящих в состав связного целого, она замечает: “Этот способ изложения большей частью оформляется в плане настоящего вневременного, хотя в зависимости от степени обобщенности выводов здесь могут привлекаться формы и прошедшего и будущего” [Там же].

Можно ли принять обобщение-формулировку в качестве особого способа изложения?

Прежде всего необходимо ответить на вопросы: присуща ли объектам, понятие о которых излагается данным способом, однородность, составляют ли они какой-нибудь единый класс и едины ли задачи описания?

Нетрудно убедиться, что это не так. Выводы, например, венчающие рассуждения, фиксируют какое-то новое, открытое исследователем свойство, признак предмета, процесса, в законах же формулируются устанавливаемые связи и отношения, какие-то зависимости между объектами и их свойствами. В определении понятий кратко, в возможно сжатой форме отражаются наши представления о классах объектов через информацию об их наиболее существенных характеристиках, фиксирующих специфические для данного класса признаки, по которым мы можем узнавать и соотносить конкретные объекты с их определенным классом.

Мы считаем, что в научном стиле существует особый случай изложения, посредством которого передается общее понятие об объекте. Он отличается от всех уже рассмотренных ранее по характеру описываемых объектов: это как классы материальных объектов (предметов, процессов, явлений и т.д.), так и классы абстрактных объектов — категорий и т.д. Задача такого описания состоит в том, чтобы создать целостное, самое общее представление о классе объектов посредством сообщения наиболее существенных их отличительных признаков, т.е. создать понятие о них. “Понятие, — пишет Н.И. Кондаков [1985, с.409], — целостная совокупность суждений, т.е. мыслей, в которых что-либо утверждается об отличительных признаках исследуемого объекта, ядром которой являются суждения о наиболее общих и в то же время существенных признаках этого объекта”.

Итак, определение понятия об объектах выступает как такой способ изложения, посредством которого передаются представления о классах объектов

Основной языковой формой представления понятия является дефиниция (определение). Если понятие строится на основе указания на один признак объекта, то определение имеет обычно форму одного предложения (простого, осложненного типа или сложного). Когда возникает необходимость указать два (или более) различительных существенных признака, то такое определение может быть представлено и несколькими предложениями, каждое из которых соответствует отдельному суждению о каком-то существенном признаке объекта, т.е. определение имеет вид связного высказывания.

Таким образом, определение понятия — один из наиболее распространенных в научном стиле речи способов изложения, составляющий специфическую черту именно этого стиля.

Представляется целесообразным обратить внимание еще на один способ изложения, который хотя и не занимает ведущего места в материалах специальных дисциплин, но

остается довольно продуктивным как в научном стиле речи, так и особенно в стиле общественно-публицистическом. Мы имеем в виду сообщение как особый способ передачи информации.

Способом сообщения передают обычно информацию о материальных объектах, имеющих пространственные характеристики; процессах (явлениях); событиях; действиях или отдельных свойствах объектов; наконец, различные обстоятельственные характеристики объектов (предметов, процессов, явлений, событий), причем чаще всего пространственные или временные.

При данном способе изложения не ставится цели создать подробное детальное представление о каком-то материальном предмете через множество его отличительных (существенных и несущественных) признаков, как это делается при описании; сообщение не передает последовательного движения (хода) отдельных фаз процесса (явления, действия), что характерно для повествования; с помощью сообщения невозможно также дать общее понятие о предметах.

Сообщение имеет иную направленность: оно или информирует читателя обо всех перечисленных объектах как о чем-то новом, только что ставшем реальным, существующим фактом; или называет, делает известными уже существующие сведения об объектах. В зависимости от конкретных условий коммуникации сообщение может передавать эти факты кратко, сжато либо более или менее подробно, развернуто.

Для сообщений в силу этого характерны такие связи на уровне его составляющих (предложений), которые не свойственны другим способам изложения и которые можно определить как название и перечисление.

В рамках сообщения как способа изложения возможны, видимо, и другие формы отношений между составляющими связного текста, но на материале специальных предметов нам их выявить не удалось.

Представляется, что изложенный в работе материал и подход к обучению позволяют ускорить процесс формирования у иностранных студентов умений в основных видах речевой деятельности на занятиях по специальности.

Зарубина Н.Д. Методика обучения связной речи. – М., 1998.

Кожина М.Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими. – Пермь, 1988.

Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. 2-е изд., испр. и доп. – М., 1985.

Косериу Э. Синхрония, диахрония и история. //Новое в лингвистике. – М., 1993.

Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. – М., 1996.

Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов – нефилологов. М., 1988.

Остапенко А.И., Розенбаум Е.М. Ситуация в обучении устной речи на иностранном языке // Русский язык за рубежом. 1991, №4.

Пассов Е.И. Ситуация, тема, социальный контакт // Иностранные языки в школе. 1985, №1.

Соосюр Ф.Д. Труды по языкознанию. – М., 1977.

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОНСУЛЬТАЦИОННЫХ СЛУЖБ В ИННОВАЦИОННОМ РАЗВИТИИ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА

Ефременко Н.В., к.э.н., доцент

Одной из основных задач Государственной программы возрождения и развития села на 2005–2010гг. рассматривается укрепление связи науки с производством. Несомненным вкладом в решение данной задачи может стать создание информационно-консультационной службы (ИКС) в системе АПК. В Программе кадрового обеспечения агропромышленного комплекса Республики Беларусь «Кадры 2006–2010» уже предусмотрено создание государственной четырехуровневой информационно-консультативной службы, однако дискуссия о том, каким быть белорусскому аграрному консультированию, еще не закрыта.

Актуальным сегодня становится поиск эффективных способов оказания помощи отрасли в освоении современных передовых технологий, техники и оборудования.