

К-14038

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
УКРАИНЫ

ISSN 0453-8048



**ХАРЬКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

370'92

**КОММУНИКАЦИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ
И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС**

«ОСНОВА»

44-00

Учен. зап. кн.-го. ун-та. 1992. № 370. Коммуникация на
V.N. Karazin Kharkiv National University



« ОСНОВА »



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ

ВЕСТНИК
ХАРЬКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

№370

КОММУНИКАЦІЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ
И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Основан в 1965 г.

Харків
Видавництво "Основа"
при Харківському
державному
університеті
1992

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
БІБЛІОТЕКА

В вестнике рассматриваются теоретические и практические проблемы обучения общению на русском языке в различных сферах деятельности, которыми охвачены иностранные учащиеся в наших вузах. Развиваются современные концепции лингводидактики, педагогики, психологии обучения, этнопсихолингвистики, методики преподавания русского языка и общенаучных дисциплин во взаимосвязи с традиционными приемами обучения.

Для преподавателей, работающих со студентами-иностранцами.

Редакционная коллегия: В.А.Шалаев (отв.ред.), С.А.Волков (отв.секр.), И.И.Вештак, Н.И.Дудка, В.Т.Плаксий, А.Б.Чистякова, Л.Я.Шаповалова, В.Н.Шегольников.

Адрес редакционной коллегии: 310077 Харьков, пл.Свободы, 4, университет, кафедра русского языка подготовительного факультета для иностранных граждан, тел.45-71-03.

В 4309000000-062
226-92

Заказное

С Харківський державний
університет,
1992

К-14038



МЕСТО МОТИВОВ В ГИБКОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Совершенствование системы образования обусловливает превращение учащегося из объекта обучения в полноправного активного субъекта данного процесса, в сознательно обучающуюся и воспитывающую личность.

В психологии обучения поиски путей достижения указанной цели привели к всестороннему изучению учебной деятельности, в том числе средств ее формирования.

Методика обучения обратилась к созданию гибкой модели обучения, которая должна учитывать все аспекты развития личности. Так, на состоявшейся в феврале 1991 г. в МГУ научно-методической конференции "Современные тенденции совершенствования процессов обучения русскому языку как иностранному" данной теме был посвящен ряд докладов (В.В.Добровольская, Г.И.Рожкова, К.В.Клочкова, А.В.Фролкина, И.С.Костина - МГУ, А.Р.Артюнова - ИРЯП, Н.С.Никитченко, А.Г.Себрянникова - ЛГТУ, А.Б.Чистякова - ХГУ, Н.С.Власова - МАДИ и др.). Авторами докладов рассматривались реально существующие модели обучения РКИ и перспективы их развития; типология учебных действий, составляющих ориентировочную базу гибкой модели обучения; включение в нее интенсивных методов обучения; подход к созданию модели и варианты ее реализации в различных условиях [4, с.2, 9-10].

Представляется, что создание гибкой модели обучения РКИ невозможно без решения вопроса о формировании мотивов, стимулирующих речевую деятельность на изучаемом языке.

Остановимся на двух аспектах данного вопроса: создании мотивов для учения, т.е. создании у иностранных учащихся потребностей, интересов, стимулов, обеспечивающих активность их познавательной деятельности, и учете непосредственного влияния этих мотивов на некоторые механизмы порождения речи на русском языке. При создании мотивов, стимулирующих речевую деятельность иностранных студентов, выявляется ряд условий, необходимых для достижения цели.

1. В основе всякой деятельности, в том числе и речевой, лежит специфическая потребность. Общая потребность конкретизируется в системе мотивов. Мотивы - это побуждения к деятельности, связан-

ние с удовлетворением определенных потребностей. Достижение каждого мотива требует определенных действий в системе задач.

На начальном этапе обучения такая система задач, по нашему мнению, должна отражать основные закономерности грамматической структуры русского языка, функционирующей в качестве базисной модели для рождения высказывания. Такой подход к отбору материала для начального этапа не противоречит принципу коммуникативности, так как "при обучении русскому языку, особенно взрослых учащихся, осознание грамматических явлений - обязательное условие скорейшего овладения языком. Коммуникативность как основополагающая основа методики не только не отрицает, а предполагает осознание грамматики языка" [2, с.4].

2. Создание проблемной ситуации способствует достижению мотивов. Каждая проблемная ситуация складывается из трех фаз: планирование деятельности, ее осуществление и сопоставление полученного результата с намеченной целью. Все фазы, особенно первая и последняя, нуждаются в постоянной корректировке со стороны преподавателя, учета объективных законов теоретического мышления у студентов. Проблемную ситуацию следует строить таким образом, чтобы общие системные сведения об изучаемом явлении предшествовали изучению частных языковых фактов и явлений. Думается, следует пересмотреть вопрос о том, с чего начинать обучение на подготовительном факультете: с речевых образцов, иногда неправильно называемых речевыми моделями, или с усвоения основных грамматических закономерностей, представляющих собой "отношение (единство) формы и значения в языке" [1, с.96].

Как показали многолетние исследования и эксперимент, обучение русскому языку, начатое с грамматики, с изучения системы внутренних свойств языка, приводит к формированию у учащихся теоретического мышления, которое применительно к изучаемому языку проявляется в более широком переносе полученных умений и более быстром формировании всех аспектов речевой деятельности.

3. Стремления занимают важное место среди мотивов поведения, определяющих отношение к учебному предмету. Для того, чтобы потребность в изучении русского языка, выраженная в форме стремления, получила удовлетворение, учебную деятельность учащихся необходимо формировать. В ряде исследований ученых-психологов Е.И.Малыгина, В.В.Репкина, Н.Ф.Талызиной и др. установлено, что

в качестве основного средства организации и формирования деятельности учащихся в процессе обучения выступает учебный материал, организованный в виде системы задач в соответствии с теми иными представлениями о содержании, строении и закономерностях становления формируемой деятельности.

В практике современного обучения все более используется функциональная теория П.Я. Гальперина. Особенность подхода к изучению учебного материала в рамках его теории заключается в том, что оно направлено не от условий к деятельности, а от деятельности, обладающей заданными характеристиками, к необходимым условиям ее формирования. При известном делении на три типа учения по Гальперину самое серьезное требование к материалу предъявляет ориентировка на III тип, т.е. не на систему свойств объекта, а на функциональные отношения между его элементами. Возможность осуществления такой ориентировки зависит прежде всего от того, выделены ли соответствующие структурные единицы в изучаемом объекте и отражены ли они в учебном материале. В последнем случае изложение предмета, по словам П.Я. Гальперина, более всего приближается к собственно научному, современному его пониманию.

Реализация данного положения применительно к обучению русскому языку иностранцев осуществляется путем выделения в качестве объекта изучения языковой единицы, анализ структуры которой позволяет воспроизвести в развернутом виде всю систему русского языка, которая функционирует в качестве самостоятельного средства речевого общения. Такой единицей является предложение, а его грамматическая структура выделяется как предмет усвоения. На протяжении всего процесса обучения по такой системе наблюдается единство предметного содержания осуществляемой студентами деятельности. Оно проявляется в том, что выявляемые грамматические формы и значения осознаются не как изолированные друг от друга факты, а как взаимосвязанные характеристики предложения, которое благодаря этому выступает как все более расчлененная целостность. Предмет, выделенный в качестве объекта усвоения, ставит все новые и новые задачи, и у студентов появляется мотивация в виде "открытой задачи", которая, вызывая постоянное живое любопытство к предмету, поддерживает непрерывное активное состояние в форме познавательной потребности, т.е. в стремлении к конкретным знаниям.

4. Интересы являются эмоциональным проявлением познавательных потребностей. Обязательное условие их формирования — значи-

мость предлагаемой им информации. Убежденность студентов в ее достоверности и важности способствует возникновению у них смыслообразующего мотива (по А.Н.Леонтьеву), который помогает преодолевать трудности восприятия на изучаемом языке, обеспечивает общую познавательную направленность всей учебной деятельности студентов.

5. Поведение и деятельность всегда мотивированы, потому что направлены к заранее намеченной цели. Известно, что любой вид деятельности (умственной, индивидуальной или социальной) выступает как динамическая ситуация, управляемая мотивами. Смысл деятельности определяется отношением мотива к содержанию. А.Н.Леонтьев писал, что вопрос смысла является в то же время и вопросом мотива действия. Если мотив не имел отношения к содержанию, то задание (действие) не получает личностного смысла и уже не может стать целью [3].

Поэтому при создании гибкой модели обучения важно учитывать тот факт, что превращение цели в стимул действия зависит от ее желаемости. Цель желаемая — значит, мотивация является в своей сущности вопросом информационным. Вот почему так важен серьезный отбор материала, учитывающий и прошлый опыт студента, и достоверность информации, и ее значимость, и занимательность. При этом не следует забывать, что мотивация имеет две стороны: внутреннюю и внешнюю. Если первая складывается в плане самого учения и непрерывно поддерживает изнутри познавательную деятельность, то вторая, образуясь, вне таковой деятельности, влияет на нее по типу подкрепления.

6. Мотивы находятся у истоков механизмов порождения речи. Механизм программирования речи не может быть активизирован без побудительного мотива.

Рассмотренные нами условия создания учебной мотивации показывают, что их учет при создании гибкой модели обучения необходим. Мотивы можно превратить в силу, способную иногда заменить отсутствие способностей. Интеллектуальная деятельность учащегося характеризуется не только разнообразием форм ее проявления, но и своеобразием ее мотиваций.

Список литературы: 1. Д а в ы д о в В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1966. 2. К о с т о м а р о в В.Г., М и т р о ф а н о в а О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1976. 3. Л е о н т ь е в А.Н. Проблема

развития психики. М., 1959. 4. Программа науч.-метод. конф. "Современные тенденции совершенствования процесса обучения РКИ". М., 1991.

Поступила в редколлегию 20.II.90.

В.М.КРАВЧЕНКО, О.И.НОВИКОВА, А.Б.ЧИСТЯКОВА

СИСТЕМА ОБОБЩАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ ПО ГРАММАТИКЕ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Проблема организации учебного материала по русскому языку является неизменно актуальной. Окончательное завершение этого процесса возможно лишь на каждой конкретной кафедре, на каждом конкретном занятии. На кафедре русского языка основных факультетов ХГУ традиционной стала следующая организация: "программа - учебный план - учебник - методические рекомендации кафедры - конкретная разработка занятия преподавателем". Методические рекомендации являются промежуточным звеном между учебником и конкретным занятием, они вносят уточнения и дополнения с учетом условий вуза или факультета.

В данной статье мы рассмотрим систему обобщающих занятий по грамматике и их основные цели. Цели грамматических обобщений могут быть определены через анализ учебных задач студентов нефилологических специальностей, а также условий обучения. Обобщающие занятия в нашем случае призваны способствовать углублению переноса грамматических навыков и умений в речевую деятельность. Эта цель основная, но не единственная. Знания, полученные на обобщающих уроках, должны "сворачиваться" и в таком свернутом виде участвовать в формировании новых грамматических действий. Таким образом, вопрос о целях обобщающих занятий связан с определением адекватного уровня обобщенности грамматических знаний учащихся. Под знаниями мы понимаем сформированность аналитико-синтетических действий учащихся с грамматическим материалом (выделение и использование грамматически значимых единиц).

Обобщающие занятия по грамматике выполняют различную функцию в зависимости от курса обучения.

На I курсе система обобщающих занятий ставит своей целью сконцентрировать грамматический материал, отразить взаимосвязь внутренних закономерностей языка при описании субъектно-предикатных, объектных, обстоятельственных, определительных отношений.

Взаимосвязь внутренних закономерностей раскрывается через типовую схему предложения. Она наглядно отражает то, что остается неизменным – модель предложения и обобщенные показатели его членов, которые, по мысли Т.П. Ломтева, имеют "готовый" характер. Типовая схема отражает грамматические связи в предложении, которые передают лингвистическую специфику русского языка. Подобная схема дает возможность отвлечься от частных случаев употребления грамматических явлений и выявить их место в системе языка на основе анализа их формально-семантических признаков. Наглядность схемы способствует пониманию того, что каждый представленный в ней элемент обусловлен всеми другими элементами, которые являются составной частью предложения. Грамматические знания, полученные с использованием схемы, значительно ускоряют формирование речевых навыков и умений, повышают качество, экономят время на их формирование. Знания о действиях, необходимых при речепроизводстве, позволяют управлять последними.

На II и III курсах целью обобщающих занятий по грамматике является повторение материала по ранее изученным темам, таким, как "Глагол", "Деепричастный и причастный обороты", "Простое и сложное предложения", "Выражение отрицания в русском языке" и др.

В качестве примера рассмотрим принципы организации обобщающих занятий на III курсе по теме "Выражение отрицания в русском языке". Известно, что категория отрицания, независимо от разнообразных средств выражения, присуща всем языкам мира. Фактически любое явление в языке может быть представлено как утверждаемое или отрицаемое. Учитывая то, что в русском языке средства выражения отрицания могут функционировать на различных языковых уровнях, предполагается их поэтапное рассмотрение. Так, на словообразовательном уровне отрицание традиционно выражается с помощью русских префиксов "не-", "ни-", "без-/бес-" и ряда иноязычных префиксов типа "а-", "им-", "ин-", "де-", "дез-", "дис-", сочетающихся в основном с заимствованными словами. В таком случае предлагается для запоминания ряд словообразовательных моделей, наиболее употребительных в русском языке. Например, "префикс не- + корень + суффикс -ость" (неприятность).

На лексическом уровне отрицание выражается с помощью различных отрицательных частиц "ни, не" и их комбинаций, предлога "без". В этой связи целесообразно рассмотреть случаи слитного и раздельного написания указанных средств выражения отрицания, отдельно по каждой части речи.

На синтаксическом уровне предлагается рассмотрение наиболее продуктивных синтаксических моделей, представляющих усиленные или ослабленные формы отрицания. Например, к усилению отрицания отнесем такую модель: "отрицательное местоимение + не + глагол" (никто не видел); к ослабленному отрицанию можно отнести такую модель: "не + наречие меры/степени + качественное наречие + глагол (не очень хорошо поступил).

Кроме того, целесообразно привести примеры синтаксических конструкций, в которых отрицательное по форме предложение имеет утвердительный смысл. Например, "не + вспомогательный глагол + не + глагол" (он не может не прийти), и, наоборот, когда утвердительное по форме предложение имеет отрицательный смысл (Пойду я туда, как же!).

На наш взгляд, подобные обобщающие занятия углубляют понимание морфологического материала, способствуют осознанию тесной связи между лексическим и грамматическим уровнями языка. Подобные занятия систематизируют ранее изученный материал, расширяют понимание функционирования русского языка.

На IV и V курсах свое развитие обобщающие занятия получают в спецкурсе "Перевод с испанского языка на русский". На основе сопоставления двух языков – русского и испанского – учащиеся раскрывают семантику, грамматические категории и синтаксические функции частей речи. Подобные обобщающе-сопоставительные занятия выполняют две функции: организуют порождение речи и объясняют то, что необходимо для усвоения и понимания русской языковой системы.

Упражнения на перевод с испанского на русский моделируют языковой материал – обобщенный, системный, функциональный. В процессе перевода учащийся осуществляет анализ языковых явлений в их сопоставлении. При этом его внимание переключается с внешнего формального языкового выражения на функционирование этих явлений в русском языке.

Описанные занятия по русскому языку развивают у учащихся самокоррекцию, самоконтроль, саморегулирование собственной речевой деятельности.

Рассмотренная нами система обобщающих занятий выполняет свою основную цель: раскрывает закономерности русского языка.

Поступила в редколлегию 10.12.90.

Д.А. ЖУРКИН

К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ И ОПИСАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА С ЦЕЛЬЮ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (МЕДИКОВ)

Коммуникативно-деятельностный подход при обучении общению требует ориентации на особенности того коммуникативного механизма, который функционирует в соответствующей сфере, на функционально-стилистическую дифференциацию современного русского языка. При этом о владении языком свидетельствует не только грамматическая правильность, но и стилистическая адекватность лексико-грамматического материала, используемого в речи [8], а в учебно-профессиональной сфере — ее (речи) профессиональность [7], т.е. соответствие речевого акта функциональному значению.

Такое, профессионально-ориентированное обучение речевой деятельности предопределяет представление лексико-грамматического материала не только в соответствии с темой, ситуацией, стилем, но и в тех жанрах и формах, в которых он воплощается в сфере данной профессиональной деятельности. Если придерживаться стратегий, которыми пользуется говорящий, то сказанное означает, что профессионально-ориентированная методика должна предоставить в распоряжение обучаемого определенный набор специализированных языковых средств для выражения специфических для данной сферы понятийных категорий. При этом организация языкового материала и формулировка правил-инструкций по его употреблению в речи должны обладать объясняющей силой и, по возможности, отражать реальный процесс формирования и формулирования речи-мысли в данной коммуникативной сфере. В речевой деятельности обычно присутствуют действие на базе аналогии (по моделям) и конструирование (по правилам), причем их соотношение отражает тезис "большое число базовых структур и простые правила деривации" [3]. Представляется досто-

верным предположение о том, что в речевом сознании (памяти) говорящего иногда "всплывают" готовые модели в связи с конкретной ситуацией. Например, одночленные страдательные обороты в описательных контекстах извлекаются говорящим из парадигмы "предмет-связка-свойство" (нога сломана, язык обложен, зуб удален, живот вздут) и сообщают о состоянии, внешнем виде. В этом употреблении пассив (см. статив в [2]) соотносится скорее с адъективными, или безличными конструкциями, нежели ассоциируется с результатом трансформации актив/пассив.

Таким образом, с одной стороны, становится очевидной неактуальность, избыточность введения для активного овладения всего комплекса синтаксических структур, объединенных смысловой соотносительностью, необходимость рациональной минимизации речевых образцов. С другой стороны, существуют речевые ситуации, жанры, в которых функционируют средства различных подсфер и стилей. Для адекватного употребления языковых средств в таких ситуациях говорящий должен произвести ориентировку в синонимическом вариативном ряду и выбор или трансформацию нужного речевого образца.

Подъязык медицины является системой весьма "открытой", в нем сочетаются элементы разговорного, научного, делового стилей речи [5, с.22]. Это связано с типовым коммуникативным заданием (КЗ) "описать состояние больного, дать ему характеристику, оценку, рассказать, что сделано в связи с этим, сделать выводы". Реализуя указанное КЗ, говорящий координирует в своем сообщении данные, полученные "со слов больного", и данные специальных исследований, объективных оценок. Таким образом, ситуация требует как употребления готовых, типовых моделей и их модификаций, так и операций выбора и/или трансформации моделей одного функционально-соотносительного ряда.

1. В русском языке существует ряд специализированных моделей, называющих ситуацию состояния, носителем которого является одушевленный субъект:

- 1) *N*₁ при а) статуальных глаголах и б) прилагательных: Ребенок спит, болеет, нездоров, болен. В определенных условиях возможны конструкции с в) причастием - возбужден, и с г) предложно-падежной группой - в бреду, в коме.

- 2) $У + N_2$ - при а) отвлеченных именах состояния или б) статуральных глаголах с именем локализатора (части целого) состояния: *У сестры грипп, головная боль, болит голова, уши закладывает.*
- 3) N_3 - при безличных глаголах, инфинитивах, предикативных наречиях: *Девочке не спится; плохо; больно глотать.*
- 4) N_4 - при безличных глаголах физического состояния и модального значения: *Больного знобит, лихорадит, трясет.*

Данные модели (кроме I в), г) и 2 а) являются основными, нейтральными, а конструкция с субъектом N_3 является изосемической [6, с.128]. Такие модели (Г.А.Золотова относит их к апперцепционному рангу предложений в отличие от логически опосредованных) преобладают в рассказе о собственном состоянии. При необходимости авторизовать позицию говорящего возможно введение "апперцепционной рамки": *вижу, слышу, чувствую ... [6].* Так и поступает врач, когда сообщает о жалобах больного: *Ребенок жалуется на ...; девочку беспокоит ...; больной обратился по поводу...; считает себя больным с ...* Иногда авторизация может выполнять функцию отрицательной модификации исходной модели (у N_2 нет вредных привычек = Вредные привычки отрицает), т.е. выражает комплексное значение.

Каждая из перечисленных моделей обладает собственным значением. Называя сходные ситуации, они могут вносить дополнительные оттенки смысла. Так, глагольная модель несет дополнительный признак - внешнего обнаружения состояния, Причастная (I в) - отенок каузированности состояния. Предложно-падежная конструкция (I г) выражает погруженность в состояние; адъективные передают состояние "со-стороны", содержат элементы оценки [10, с.177]. Все модели с косвенным падежом субъекта означают состояние, существующее помимо воли субъекта, подчеркивают его неактивность. В речи иностранцев отмечаются ошибки в способе выражения субъекта - носителя состояния (*Больному знобит*), в употреблении безличного глагола в трехчленной конструкции (у N_2 заложил нос) по аналогии с синонимической причастной (у N_2 заложен нос). Данные конструктивно-синтаксические трудности преодолеваются путем рассмотрения формальной устроенности этих моделей (в прошлом времени безличные глаголы выступают в форме среднего рода). Другой особенностью речи нерусских является неупотребление данных специфических для русского языка конструкций, откуда - псевдоправильность речи [9; 4].

П. Детальное описание состояния осуществляется путем приписывания предикативного признака неодушевленному имени – неотторжимой части, принадлежности лица. Конструкция с $У N_2$, трехчленная по своей семантике позволяет любую форму предиката. Это связано со свойством словоформы $у N_2$ обобщенно, широко называть ситуацию, причем в тексте эта форма, как правило, элиминируется в силу названности субъекта в теме, но ее потенциальное присутствие служит средством содержательной связности текста.

Позицию более частного субъекта (неодушевленного) могут замещать:

1) Имена предметов – неотторжимых частей целого (частей тела, органов, веществ):

а) при статуальных глаголах;

Рука болит, плечо ноет.

б) при фнктивных глаголах:

Сердце бьется (ровно). Нога не сгибается.

в) при стативах:

Живот вздут, нос заложен.

г) с прилагательными:

Язык влажный; кожа чистая; лицо отечно.

д) с именем существительным в косвенном падеже:

Легкие – без патологии.

2) Имена функциональных явлений, присущих лицу: пульс, температура, дыхание, давление, тоны сердца, частота сокращений сердца (ЧСС) и т.д.

а) сочетаются с прилагательными.

Тоны сердца ясные; дыхание везикулярное.

Ряд имен с "параметрической" семой получают характеристику, актуализирующую эту сему:

б) с количественным.

Температура – 40° . Давление – 140/70.

в) с прилагательными "параметрической" семантики и глаголами (а также причастиями), мотивированными этими прилагательными.

Пульс частый; частит; учащенный. Давление низкое; понизилось; понижено. Дыхание ровное.

г) с компаративами:

выше/ниже нормы;

в норме.

Регулярны фазисные модификации с полузнаменательными глаголами – становиться, держаться, оставаться.

- 3) Предмет – продукт познавательной деятельности человека: У ребенка анамнез отягощенный, прогноз неясный.
- 4) Имена пропозитивной семантики, называющие свернутую пропозицию (Ребенок сломал ногу = У ребенка перелом ноги; кашляет = кашель; бледный = бледность). В таких номинациях отражается тенденция познающего сознания к оперированию понятиями. Слово, означающее привычное в определенной сфере понятие, становится термином.

У N_2 повышено давление = гипертония.

Такие имена, как правило, получают локальную, качественную, таксонимическую характеристику и формируют бытийный тип предложения, обычно в комплексе.

Например: У больного под лопаткой сильные боли режущего характера. У ребенка в крови лейкоциты на все поля зрения.

В научной речи, для которой характерно устранение агенса, авторизующие модификации модели поддерживают семантику наличия/отсутствия признака: у N_2 определяется уплотнение = у N_2 имеется сыпь.

При этом вводится дополнительный смысловой компонент способа обнаружения источника информации. С этим же значением связано употребление так называемых квазилокализаторов [I]: в анамнезе, в хрипах, на рентгенограмме, в диагнозе (Варианты: у больного в диагнозе ОРВИ = в диагнозе больного – ОРВИ; Больной с ОРВИ в диагнозе = Больной с диагнозом ОРВИ).

Рассмотренные в статье синтаксические явления не исчерпывают особенностей подязыка медицины. За рамками остались конструкции с расщепленным, аналитическим выражением физических действий над объектом (субъектом – пациентом): Больному давали лекарства = проводили курс лекарственной терапии. Требуется рассмотрения вопрос об "излобленных" в подязыке медицины комплексных значениях предлогов: "при" (обстоятельства причины, времени), "по поводу" (цели, причины), на фоне (обстоятельства причины, времени, места), с которыми формируются усложненные полипропозитивные структуры. Не решается вопрос о многочисленных фактах профессионального жаргона. (Во всех записанных автором устных медицинских текстах вместо "больного лихорадит" говорится "больной лихораит". Видимо, можно говорить о профессиональной норме).

Отбор, презентация и усвоение специализированных конструкций в аудитории иностранных учащихся – залог экономной, уместной, стилистически и профессионально отмеченной речи на русском языке.

Список литературы: 1. А р у т ю н о в а Н.Д., Ш и р я е в Е.Н. Русское предложение. Бытийный тип. М., 1983. 2. Бу л а н и н Л.Л. Пассив состояния в русском языке //Уч.зап.ЛГУ. Сер.Филологические науки. 1973. Вып.77. №375. 3. Г р и ш у н и н В.П. К интерпретации лингводидактического подхода в изучении синтаксиса. РЯСИ, 1979. №18. 4. Д а н и л е н к о Л.П. Методика преподавания грамматики русского языка иностранным учащимся. Л., ЛГУ, 1989. 5. З а н е в с к и й Я. Лингводидактические основы обучения русскому языку как иностранному научных работников (медиков). М., АДЛ., 1984. 6. З о л о т о в а Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., 1982. 7. И е в л е в а Г.В. Обучение устному монологическому высказыванию по специальности на продвинутом этапе технического вуза //Сб.науч.тр. МППИЯ. М., 1987. Вып.302. 8. М е т с Н.А. Структура научного текста и обучение монологической речи. М., 1981. 9. П а п и Ф. Цит. по: Чагина О.В. Номинативно-аккузативные структуры с глаголами, выражающими количественные и качественные изменения, и их конверсивы. РЯСИ, 1979. №18. 10. Ц е й т л и н С.Н. Синтаксические модели со значением психического состояния и их синонимика //Синтаксис и стилистика. М., 1976.

Поступила в редколлегию 10.12.90.

О.К.ВОЙКУ

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ДАТЕЛЬНОГО БЕСПРЕДЛОЖНОГО ПАДЕЖА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С ИСПАНСКИМ

Учет родного языка учащихся в процессе обучения русскому языку как иностранному считается в современной методике одним из важнейших методических принципов. Реализация принципа коммуникативной методики обеспечивает повышение эффективности и интенсивности учебного процесса.

Одной из основных проблем методики преподавания русского языка в испаноговорящей аудитории является практическое овладение падежной системой русского языка и правильное употребление падежных и предложно-падежных форм. При изучении русской падежной системы испаноговорящие учащиеся сталкиваются с большими трудностями, так как в испанском языке, как и в других романских языках (языках аналитических), падежные отношения выражаются с помощью предлогов.

В русском языке значения предлогов взаимодействуют с функциями падежей. Поэтому совпадение значений многих испанских предлогов и русских падежных форм не является случайным, а обусловлено общими семантическими категориями. Испаноговорящие учащиеся оставляют без внимания формальные признаки слов (падежные окончания) и структурные компоненты предложения, что порождает неправильное их понимание. При презентации грамматического материала необходимо учитывать интерференцию, т.е. совпадения и различия в системах языков.

В данной статье рассматриваются некоторые случаи грамматической интерференции в русском языке на конкретном языковом материале, на примере употребления дательного падежа без предлога испаноговорящими студентами-нефилологами.

Такое изучение одного из падежей русского языка в сопоставлении с испанским, исследование ошибок, описание и классификация их, определение путей их преодоления, несомненно, представляет интерес для национально ориентированной методики обучения русскому языку, которая до последнего времени является недостаточно разработанной [1].

Одной из особенностей испанского языка является то, что в нем одинаково передается значение одушевленного объекта и значение адресата. Для выражения винительного и дательного падежей, обращенных к лицу, используется один и тот же предлог "а".

<i>Acusativo</i>	В.п.	<i>¿ a quién ?</i>	кого?
<i>Dativo</i>	Д.п.	<i>¿ a quién ?</i>	кому?

Совпадение этих двух форм в испанском языке является причиной неразличения испаноговорящими учащимися значений объекта и адресата, замещения в употреблении винительного и дательного падежей.

В.п. *Veo a la hermana.* Я вижу сестру.

Д.п. *Escribo la carta al hermano.* Я пишу письмо брату.

Поэтому следует сразу выделить группу глаголов, требующих постановки дательного падежа в значении адресата, и подчеркнуть, что эти глаголы обозначают действие, обращенное к другому лицу. В русском же языке винительный падеж употребляется для обозначения объекта, когда действие переносится на другое лицо или предмет.

Эти глаголы можно разделить на несколько групп:

1) глаголы, обозначающие действие в пользу другого лица: покупать - купить (*comprar*); приносить - принести (*llevar*, *traer*);

2) глаголы, обозначающие действие во вред лицу или предмету: мешать - помешать (*impeidir*); препятствовать - воспрепятствовать (*obstaculizar*);

3) глаголы, выражающие душевные переживания, чувства, направленные на кого-либо: завидовать - позавидовать (*envidiar*), поражаться - поразиться (*admirar*);

4) глаголы, обозначающие речь, обращенные к лицу: говорить - сказать (*hablar*, *decir*), объяснять - объяснить (*explicar*).

Рассмотрим эти группы подробнее.

1. Дательный падеж после глаголов, обозначающих действие в пользу другого лица:

Несовершенный вид

Совершенный вид

Испанский

давать

дать

dar

дарить

подарить

regalar

Павел дает мне газету. *Pablo me da a mí el periódico.*

Я дарю цветы подруге. *Regalo flores a la amiga.*

Функции дательного падежа с глаголами данной группы совпадают в испанском и русском языках. Следовательно, предположений для ошибок не предполагается.

И с к л ю ч е н и е: глагол помогать (кому?) - *ayudar* в испанском языке - переходный, требует прямого дополнения, а в русском - косвенного.

Я помогаю Марте.

Ayudo a Marta.

Я ей помогаю.

La ayudo.

На этом необходимо остановиться (данный случай не отмечается в методической литературе [2; 3]).

Следует упреждать ошибки типа: Помогаю друзья.

Здесь имеет место отрицательная интерференция.

2. Дательный падеж после глаголов, обозначающих действие во вред лицу или предмету:

Несовершенный вид	Совершенный вид	Испанский
вредить	повредить	<i>dañar</i>
изменять, предавать	изменить, предать	<i>traicionar</i>
мстить	отомстить	<i>vengar</i>
противодействовать	-	<i>oponerse</i>
сопротивляться	-	<i>resistir</i>

Данная группа глаголов в русском языке требует дательного падежа, в испанском же эти глаголы являются переходными.

И с к л ю ч е н и е: глагол "сопротивляться". Данный глагол в значении терпеть, переносить; подавлять (страсть, аппетит и др.); отвергать что-либо является переходным, а в значении сопротивляться, противостоять; давать отпор, защищать - непереходным и требует дательного падежа.

Сопротивляться политическому режиму. *Resistir al régimen político.*

Следует отметить, что этот случай также не выделяется в методической литературе [3; 4].

Таким образом, при работе с испаноговорящими учащимися указанные особенности следует учитывать и упреждать ошибки, которые могут возникнуть при смешении дательного и винительного падежей.

К этим глаголам испаноговорящие учащиеся могут отнести некоторые другие глаголы со сходной семантикой, такие, как: красть - украсть, отнимать - отнять. В русском языке эти глаголы требуют родительного падежа, а в испанском - дательного.

Д.п. Украсть что-нибудь у кого-нибудь.

Так, испаноговорящие учащиеся иногда употребляют конструкцию:

Ему украли билет. *Le robaron el pasaje.*
Мне отняли записку. *Me quitaron la nota.*

Здесь тоже наблюдается отрицательная интерференция. Надо объяснить разницу в употреблении родительного и дательного падежей.

3. Дательный падеж после глаголов, выражающих душевные переживания, чувства, направленные на кого-либо, что-либо:

Несовершенный вид	Совершенный вид	Испанский
радоваться	порадоваться	<i>alegrarse</i>
сочувствовать	посочувствовать	<i>sentir</i>
удивляться	удивиться	<i>sorprenderse</i>

Все поразились мастерству художника. *Todos se asombraban del taento del pintor.*

Павел завидовал таланту друга. *Pablo envidiaba el talento de su amigo.*

При употреблении указанной группы следует обратить внимание на косвенное дополнение при них, выраженное также существительным в дательном падеже. В испанском языке соответствующее значение выражается существительными с различными предлогами (*¿de qué? ¿con qué?*).

4. Дательный падеж после глаголов, обозначающих речь, обращенную к лицу:

Несовершенный вид	Совершенный вид	Испанский
звонить (по телефону)	позвонить	<i>telefonar</i>
объявлять, сообщать	объявить, сообщить	<i>anunciar</i>
отвечать	ответить	<i>contestar</i>

Он объясняет правило студентам. *El explica la regla a los estudiantes.*

Функции дательного падежа с данными глаголами совпадают в русском и испанском языках. Следовательно, здесь предполагается положительная интерференция и ошибки, связанные с грамматической интерференцией, не прогнозируются.

Таковы некоторые особенности употребления дательного приглагольного падежа в русском языке в сопоставлении с испанским. Сопоставление дает возможность выделить сходство и различие русского и испанского языков, отметить положительную и отрицательную интерференцию при анализе языковых фактов. Как отмечает С.Ф. Шатилов, подобный прогноз позволит принимать превентивные меры для предупреждения ошибок [5].

- Список литературы: 1. Вагнер В.Н. Национально ориентированная методика в действии //Русский язык за рубежом. 1988. № 1.
2. Копылова Т.И., Рамзина Л.А. Учебник русского языка для лиц, говорящих на испанском языке. М., 1974.
3. Оконь З.Г. Очерки по методике преподавания русского язы-

ка лицам, говорящим на испанском языке. Изд-во Моск. ун-та, 1964. . .
4. Пулькина И.М., Захава - Некрасова Е.В. Учебник русского языка. М., 1975. 5. Шатилов С.Ф. Некоторые вопросы сопоставления иностранного и родного языков в методических целях //Русский язык за рубежом. 1985. № 5.

Поступила в редколлегию 10.12.90.

О.В. ПЕТРУШОВА, канд. филол. наук

О ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ ГЛАГОЛОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ ИЗМЕНЕНИЯ

В курсе русского языка подготовительного факультета содержится большое количество глаголов со значением изменения (качества, количества, целостного состояния, вида, формы и т.д.). Облегчить процесс усвоения этих лексем можно, объединив их в группы, имеющие семантическое и грамматическое сходство. В данной статье делается попытка выявить общие черты формирования значения, сходство синтаксических моделей, в которых они употребляются, типичность взаимоотношений с другими единицами; т.е. намечаются возможные направления исследования и систематизации глаголов изменения.

Характерной особенностью значительной части глаголов изменения является корреляция форм с частицей -СЯ и каузативных переходных глаголов, что находит выражение в синтаксических конструкциях 1) Обст. + Р (с -СЯ) + S' ; 2) Обст. + Р (без -СЯ) + S'' .

Во второй модели S'' - активный деятель или причина изменения. Н.: "За последние годы Сибирь неузнаваемо изменилась". - "За последние S''

годы трудящиеся неузнаваемо изменили Сибирь". "При разрезании плода повреждается оболочка клетки". - "Механическое воздействие повреждает оболочку клетки". Аналогично, увеличиваться - увеличивать, расширяться - расширять, укрепляться - укреплять, рассекаться - рассекать и т.д.

В особую группу выделяются некоторые глаголы, выражающие изменение состояния в природе (естественные процессы). Они употребляются без -СЯ, но это - непереходные глаголы: гнить/сгнить, замерзать/замерзнуть, кипеть/закипеть, расти/вырасти, зреть/созреть. Каузативные формы в данных случаях содержат корневые варианты: гнить - гноить, замерзать - замораживать и т.д.

Второй, по степени распространенности, особенностью глаголов изменения является то, что их значение можно представить как становиться/стать + степень сравнения. По данному признаку можно объединить в две большие группы глаголы, выражающие количественные изменения, т.е. объем, длину, ширину (удлиняться, уменьшаться, сужаться, сокращаться и т.д.), и глаголы, выражающие качественные изменения (учащаться, упрочиваться, уплотняться, смягчаться и т.д.)

Большая часть этих глаголов имеет антонимичные пары: увеличиваться – уменьшаться, повышаться – понижаться, улучшаться – ухудшаться, усложняться – упрощаться и т.д.

Многозначность прилагательных (их степеней сравнения), лежащих в основе значения глагола, определяет особенности функционирования данных глаголов: в одних случаях наблюдается дифференциация их использования по основному значению (преимущественно в научном стиле). Н.: "Давление повышается; температура повышается (а не увеличивается). Скорость увеличивается (а не повышается). Объем легких увеличивается. Мышцы сокращаются. Капилляры расширяются".

В других случаях нивелируются дифференциальные признаки (особенно в группе со значением количественного изменения) и глаголы сближаются в значении увеличиваться/уменьшаться (об уровне, степени, интенсивности). Н.: "Цены повысились. Расходы сократились. Круг знакомых расширился".

Целый ряд глаголов можно объединить в группу со значением 'изменение целостного состояния, вида, формы': разделяться, нарушаться, разлагаться и т.д. Они могут выражать частичное или полное изменение целостности (нарушаться, повреждаться – ломаться, разлагаться, разбиваться, разрываться) и различаются по признаку 'способ, характер действия', который наиболее четко проявляется в каузативных формах. Н.: для глаголов разграничивать/ся, разделять/ся, расчленять/ся, рассекать/ся интегральным признаком является значение разделения (а), вносимое префиксом раз-/рас-. – "Туловище рака отчетливо расчленяется на два отдела. Тело насекомых рассекается на отдельные сегменты. На теле членистоногих разграничивается несколько отделов". Дифференциальные признаки определяются особенностями производящей основы, отраженной в корневой морфеме глагола:

разграничивать – а + очертив, обозначив границу;

расчленять – а + на части, члены;

рассекать – а + на части + быстрым резким движением.

Презентация семантических групп на уроках русского языка может осуществляться по-разному: 1) на этапе обобщения, повторения, когда накапливается лексика той или иной группы, если семантика отдельных глаголов менее связана между собой (например, глаголы со значением количественных или качественных изменений); 2) по ходу изучения глаголов, представляя их как группу, если семантика одних выражается через другой, нейтральный глагол. В качестве примера можно назвать группу глаголов с общим значением изменения 'становиться/стать иным, другим'. Нейтральной лексемой данного ряда, доминантой является глагол изменяться. Другие глаголы содержат в своем значении дополнительные семантические оттенки: развиваться - 'постепенно, до высокого уровня'; преображаться - 'совершенно, коренным образом'; перестраиваться - 'намеренно устранив что-то старое, неактуальное'; превращаться - 'до конкретного конечного результата' (см.: Старт - 3, разд.2).

Для отработки семантических групп глаголов изменения можно использовать различные виды упражнений: а) выбрать нужный глагол из синонимического ряда; б) заменить сочетание одним глаголом или наоборот; в) подобрать антонимы к глаголам; г) составить фразы с глаголами антонимичного значения и т.д.

При работе с текстами научного стиля необходимо подчеркивать, что этот стиль, как наиболее строгий, четкий требует правильного, точного выбора глагола, в то время как в других стилях (бытовом, художественном) возможности взаимозамены лексем шире.

Поступила в редколлегию 10.12.90.

Д.И.РУДЕНКО, д-р филол.наук

"ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТЬ" В ПАРАДИГМАХ "ФИЛОСОФИИ ЯЗЫКА"

Целью статьи является анализ понятия интенциональности в соотношении с концепцией парадигм "философии языка", как она развивается в "семиологической лингвистике" [8; 6]. В частности, обосновывается наличие у данного концепта не только "прагматического", но также "именного" и "предикатного" аспектов ("акцентируемых", выдвигающихся на первый план соответственно в пара-

дигмах "философии имени" и "философии предиката"). В свою очередь, такой подход может быть использован для доказательства лингвистической реальности "интенциональности" как компонента языкового сознания. (Характерно, в этой связи, что само определение специфики отражательной функции языкового сознания совмещает в себе "именной" — денотативный в широком смысле — и "прагматический" аспекты: предполагается, что в языковом сознании обобщенное отражение внешней действительности дается сквозь призму человеческого опыта как средство воздействия на человека [2, с.24].

Наиболее естественно и последовательно понятие интенциональности сопрягается с понятиями из сферы прагматической парадигмы "философии языка", прежде всего с теми, которые отражают различные характеристики речевого акта. По Серлу, например, связующие звенья между интенциональными состояниями и речевыми актами естественным образом формируют определенное представление об интенциональности; "каждое интенциональное состояние содержит некоторое репрезентативное содержание в определенном психологическом модусе" [7, с.107]. Разумеется, и при таком подходе концепт интенциональности включает — с той или иной мерой эксплицитности — денотативный компонент (ср.: общую трактовку интенциональности как направленности). Однако такое положение дел является достаточно тривиальным. К тому же, по определению, вполне возможны ситуации, когда у интенционального состояния, не переставшего считаться — и являться — интенциональным, отсутствуют интенциональные объекты.

Большой интерес — в плане взаимодействия "именного" и "прагматического" в концепции интенциональности — представляют случаи, когда понятие интенциональности может использоваться для описания собственно именных явлений. При этом некоторые аргументы в пользу такого подхода скрыто представлены уже в философии Э. Гуссерля.

Так, несмотря на то, что, по Гуссерлю, интенциональный предмет определяется актом интенционального переживания, философ включает в сферу анализа и проблему "материальных вещей". Помимо свойств интенциональности и трансцендентности, материальной вещи приписывается признак "самости", означающий, что интенционально-трансцендентный предмет "материальная вещь" существует как бы ради самой себя, из-за самой себя. Допустимо предположить, таким образом, что Гуссерль в субъективно-идеалистической "гносеологической" форме, по существу, уловил и признал действитель-

ную бытийную независимость и самостоятельность, т.е. объективную реальность вещей [4].

Сходным образом в лингвистике даже чисто грамматические ("неденотативные") трактовки "предметности" как категориального значения имени (существительного) обычно базируются на хотя бы имплицитном понимании материального (целостного) предмета как своего рода денотативной модели предметности. Ср.: в этой связи у Гуссерля трактовку мира "материальных вещей" как "презумптивной", предполагаемой, вероятной реальности, которая, пожалуй, может быть достаточно рационально (хотя, конечно, отчасти метафорически) интерпретирована в лингвистическом плане. В частности, материальный предмет являлся не единственным, но наиболее вероятным объектом обозначения слов со значением "предметности" (детальнее см. [6, с.58-61]).

Примером логико-семантической теории, использующей понятие интенциональности с (отчетливо) "именными" коннотациями, может служить концепция К.Айдукевича. "Интенциональный предмет" у Айдукевича оказывается - хотя и не вполне эксплицитно - достаточно близок к "материальному предмету" (ср.: [10, с.233-235]) и описывается в соотношении с понятием (материального) тождества объекта самому себе. (Так, Айдукевич рассматривал интенциональные контексты как дефектные, по крайней мере, сомнительные, с логической точки зрения. Отчасти по этой причине, он не анализирует такие контексты, в которых тождество денотации не обеспечивает взаимозаменяемости выражений. Можно привести в этой связи формулировку, по которой два выражения в данном языке означают одно и то же (*znacza to samo*), тогда, когда мы готовы применить к предмету (репрезентированному в определенном аспекте) как первое, так и второе выражение [9, с.132]. Представляет интерес также точка зрения, по которой дефиниция эквивалентности (*rownoważności*) выражений (по определению, два выражения А и А' являются эквивалентными, если каждому истинному предложению с А соответствует истинное предложение, образованное от него путем включения А' вместо А, и наоборот) "в случае имен дает дефиницию объема имени (в терминологии Милля - денотации)" [9, с.164].

Отметим, что в некоторых лингвофилософских системах постулируется подчиненность (зависимость) интенционального предмета по отношению к предмету, определяемому как "реальный" (Р.Ингар-

ден [5] или даже прямо как "материальный, "физический" (М. Вартоф-ский [1, с. 19; 6, с. 60-61]).

Могут быть установлены и достаточно нетривиальные (не сводящиеся к указанию на то, что определение интенциональности как направленности так или иначе коррелирует с концептом "отношение") связи понятия интенциональности с понятиями из сферы "философии предиката", синтаксической парадигмы "философии языка". Приведем, например, точку зрения, согласно которой успешное распознавание интенции говорящего зависит от объема и (в большей степени) параметров информации, входящей в интенционал употребленного предложения [3]. В свою очередь, "информация о составляющих интенционального комплекса" в любом случае обладает прагматической "аурой".

По всей видимости, последовательное использование — в той или иной лингвистической концепции — понятия интенциональности обычно является симптомом того, что эта концепция однозначно не входит в сферу какой-либо одной "философии языка" и совмещает в себе черты разных лингвофилософских парадигм. "Плюралистичный" характер понятия интенциональности может служить подтверждением его значимости (и достаточно большой объясняющей силы) для теории языкового сознания, а следовательно, — и для практического преподавания языка.

Список литературы: 1. Вартофский М. Модели: Репрезентация и научное понимание / Пер. с англ. М., 1988. 2. Ейгер Г. В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания. Х., 1990. 3. Кобозева И. М. Интенционал предложения и интенция говорящего // Анализ знаковых систем. История логики и методологии науки. К., 1986. 4. Матьюс Ю. Проблема бытия "материальных вещей" в феноменологии Э. Гуссерля // Уч. зап. Тартуск. ун-та, 1988. Вып. 829. 5. Матьюс Ю. Слово о Романе Ингардене // Уч. зап. Тартуск. ун-та 1990. Вып. 892. 6. Руденко Д. И. Имя в парадигмах "философии языка". Х., 1990. 7. Серль Дж. Природа интенциональных состояний / Пер. с англ. // Философия, логика, язык. М., 1987. 8. Степанов Ю. С. В трехмерном пространстве языка: Семiotические проблемы лингвистики, философии, искусства. М., 1985. 9. Ajdukiewicz K. *Język a poznanie*. Warszawa, 1960. Т. I. 10. Woleński J. *Filozoficzna szkoła Lwowski - Warszawska*. Warszawa, 1985.

Поступила в редколлегию 10.12.90.

ВЫДЕЛЕНИЕ ЛИНИИ ИЗЛОЖЕНИЯ В ПРОБЛЕМНОМ ТЕКСТЕ

Традиционно преподаватель РКИ использовал анализ текста для выявления лексических и грамматических трудностей, становившихся объектом обучения. Сейчас он его использует также при обучении различным аспектам локальной связности. Однако актуальным становится вопрос об обучении макроорганизации текста, которая позволит окинуть его взглядом "с высоты птичьего полета", так как многое в интерпретации текста зависит от умения определять отношения между его крупными частями, умения выделять в нем основную линию и основную информацию.

Хотя еще Аристотелю было известно, что повествование отличается от других типов текста тем, что содержит некоторый последовательный ряд упорядоченных по времени событий, а в основу еще опозывской дискуссии о фэбуле и сюжете лег темпоральный характер фундаментальной системы организации повествовательных текстов, лишь недавно эти тексты стали определять по свойствам временной организации (Лабов): повествование обязательно организовано вдоль временной оси, являющейся последовательностью повествовательных предложений, "повествовательным скелетом текста", вокруг которого наращивается комментирующая, описательная, оценочная "плоть".

Итак, в повествовании различают материал, поставляющий тексту основные положения, названный "передним планом", и материал, не влияющий непосредственно на цель говорящего, - "фон" [6]. Маркирование в языке данного различия назовем "выделением". Именно как маркирование основной линии повествования понимали выделение Хоппер и Томпсон, Кальмар, Чваны, Томлин, Флейшман. Но существуют и другие причины для выделения: во-первых, вероятно, сама потребность человека считать определенные сущности, действия и события более важными, чем другие - действия "принципа Приоритета" [1], так что существует даже иерархия такой значимости: начиная с себя самого, через других людей, одушевленные существа, к неодушевленным предметам, сначала подвижным, а затем неподвижным (Хокинсон и Хаймен, Комри, Томлин), мотивирующая выбор подлежащего и топика; а во-вторых, выделение кардинальной информации, т.е. обстоятельств, релевантных для правильного понимания, но не находящихся на основной линии, и такое выделение вслед за Сущинским [2] назовем

"акцентированием". Интересное объяснение причин организации повествования вокруг темпоральных последовательностей предложила Рейнхарт [8], указав на существенную корреляцию между критериями восприятия фигуры на фоне и критериями восприятия переднеплановой сюжетной линии повествования.

До сих пор большая часть работ по выделению относилась к повествовательным текстам (Поланьи, Энквист, Варвик, Лонгейкр, Хоппер, Флейшман), и термины "передний план" и "фон" использовались преимущественно в связи с тем, что находится на линии событий или вне их в повествовании. Но другие типы текстов также имеют основную линию, аналогичную сюжетной линии повествования, и эта линия различается на фоне вспомогательного, пояснительного и второстепенного материала самого различного вида [3]. Однако что же лежит в основе организации описательного и аргументативного текста? Бек [4] считает, что в основе описательного текста лежит пространство, а в основе аргументативного — проблема. Действительно, в описательном тексте можно выделить линию "последовательности описания" (Адам и Реваз). А вот как обстоят дела в аргументативном (проблемном) тексте?

Для нынешнего этапа развития системно-функциональной лингвистики характерно стремление связать функции языка с аппаратом их реализации в системе и структуре языка (Холлидей). Все языки организованы вокруг двух основных видов значений: 1) понятийного, или отражательного и 2) межличностного, или интерактивного. Эти компоненты, названные в терминологии Холлидея "метафункциями", являются проявлением в языковой системе двух очень общих целей, охватывающих все сферы употребления языка: 1) понять мир вокруг нас (понятийная); 2) воздействовать в нем на других (интерактивная). Эти два компонента требуют третьего — организующего, или текстуального. Выявленные в грамматике Холлидеем на уровне предложения, а затем также на уровнях именных и глагольных групп и ОФЕ, эти функции оказались настолько общего характера, что, как показал Лемке [7], являются фундаментальными семиотическими функциями, репрезентативной, ориентационной и организационной, соответственно. Каковы же средства реализации этих функций на уровне текста или дискурса? Если средства грамматики сообщают нам, что может быть обозначено в языке, то дискурсные образования сообщают, что многократно обозначается в обществе. Эти дискурсные структуры образуются в результате разбуртывания языковых средств

регулярным, шаблонным, повторяющимся и повторимым способом. Письменные и устные жанры вместе с риторическими структурами общества определяют модели организации текстуального (организационного) значения, которое соответствует фундаментальной функции языка организовывать общественную жизнь и деятельность в узнаваемые разновидности (шутки, уроки, молитвы; проблема – решение, причина – следствие и т.д.).

Связный текст в современной лингвистике может быть рассмотрен как сеть структурированных отношений, имеющая два типа структуры текста: локальную, состоящую из логических связей между соседними предложениями, и глобальную, включающую весь текст как ряд отношений между его частями. Глобальная структура реализует композиционный план текста (ван Дейк) и определяется целеустановкой и сферой деятельности. Оказалось, что для проблемных текстов, а к их числу относятся и очень многие научные тексты, общей является дихотомия "проблема и ее решение" (Хоуай, Джордан, Тиркконен – Конди, Баклунд). Еще Граймз [5] писал, что "сюжеты волшебной сказки и научные статьи построены по диалоговой модели. В первой части – проблема, а во второй – ее решение". В "проблемной" части часто содержится ситуация, создающая проблему, а за частью "решение" часто следует ее "оценка". Следовательно, глобальная структура научного текста может состоять из четырех взаимосвязанных частей: ситуации, проблемы, решения и оценки. Рассмотрим следующий текст и его компоненты.

СИТУАЦИЯ (1) Как известно, вода в котлах тепловых электростанций нагревается до весьма высоких температур.

ПРОБЛЕМА (2) И в то же время зимой в производственных помещениях станции холодно.

(#1)
(#2) (3) Необходимо к тому же подогреть свежий воздух, поступающий с улицы в вентиляционную систему.

РЕШЕНИЕ (4) Обе проблемы позволяет решить калорифер, сконструированный в институте "Оргэнергострой". (5) В его основе – сотни металлических трубок, расположенных в десять рядов так, что образуется как бы толстая сетка площадью более четырех квадратных метров. (6) По трубкам идет горячая вода (150°C) с давлением 10 кг/см, мощный вентилятор прокачивает сквозь сетку холодный воздух, а в результате получается 60 тысяч кубометров теплого (10°C) воздуха в час.

ОЦЕНКА (7) Основное достоинство нового агрегата - способность работать при самых низких температурах.

("Наука и жизнь", 1990. № 3. С.26).

Заметим, что наличие всех компонентов в поверхностной структуре вовсе не обязательно. Любой из них (кроме проблемы) может отсутствовать и выводиться из контекста. Но части суперструктуры, состоящие более чем из одного предложения (вернее говорить - о пропозициях, но для простоты изложения речь идет о предложениях), имеют свою собственную структуру ("решение" - предложения 4-6), в котором некоторая часть (4) имеет более важное значение для основной линии изложения в сравнении с другими (5-6), которые можно опустить, не нарушая изложения. Хотя при этом отметим, что, будучи менее важной для основной линии изложения, информация в предложениях (5-6) тем не менее для специалиста-ученого может быть наиболее важной и значимой. Следовательно, переднему плану принадлежат предложения (1,2,3,4,7), а фону - предложения (5-6). На зависимость 5 от 4 указывает субститут "его", антецедентом которого является "калорифер". На своем уровне эти предложения (1,2,3,4,7) вступают в паратактическое отношение; а предложения (5-6) находятся в гипотактическом отношении к предложению (4), сообщая подробности об описании прибора.

Для успешного чтения учащийся должен выявлять глобальную структуру текста, а автор, в свою очередь, чтобы его лучше поняли, должен, очевидно, оказывать помощь читателю, используя различные маркеры, характеризующие компоненты, потому что читатель интерпретирует текст построчно, не дожидаясь конца компонента. В нашем тексте такими маркерами (подчеркнуто) оказались: "необходимо", "проблема", - проблема; "решить" - решение; "достоинство" - оценка; "как известно" - ситуация. Отметим, что компонент "ситуация" редко требует особого маркирования, вероятно, в силу того, что всякая проблема предполагает ситуацию своего возникновения. На ее наличие могут указывать так называемые "анафорические существительные" Фрэнсис (типа "в данном контексте", "в этом случае"). Некоторые из средств, указывающие на компоненты суперструктуры "проблема", "решение", "оценка", приведены в таблице.

	Проблема	Решение	Оценка
Существительные	I. Вопрос, тупик, сложность, проблема, трудность	Увеличение, выход, прогресс	Удача, значение, оптимизм, простота, гармония, важность
Прилагательные	непонятен, плохой, неясный, токсичный	-	ценный, хороший, убедительный, важный, новый, качественный, практичный, нетоксичный
Глагол	портить, отстаивать, угрожать	подтвердили, устали, увеличивать, преодолевать	-
Коннектор	однако, но, все же, итак	однако, но, все же, итак	однако, но, все же, итак

Как следует из таблицы, маркеры разбиваются на две группы: а) коннекторы (одинаковые для всех компонентов) указывают просто на смену компонента; употребляются только внутренние коннекторы (Холлидей и Хазан; Мартин); б) лексические единицы, характеризующие конкретный компонент, как неудовлетворение ситуации ("проблема"), изменение ситуации ("решение") и удовлетворение или неудовлетворение ("оценка") [3]. В качестве маркера могут выступать также и синтаксические конструкции: маркером перехода от проблемы к решению служит придаточное цели в начальной позиции (Томпсон) (напр.: "Чтобы выяснить истину в этом научном споре, авторы поставили серию экспериментов"); употребление именной группы вместо местоимения (Фокс); вынесение обстоятельства в начало (Фокс, Баклунд).

Итак, с помощью вышеуказанных видов маркеров можно выявить и качественно определить компонент текста. Инвентаризация этих маркеров, а также их зависимость от типа текста требует дальнейшего изучения.

Список литературы: I. Бергельсон М.В., Кибрик А.Е. Прагматический "принцип Приоритета" и его отражение в грамматике

- языка // Известия АН СССР. Сер. литературы и языка. 1981. Т. 40. № 4. 2. С у ш и н с к и й И. И. О функциях акцентуаторов (на материале немецкого языка) // Филол. науки. 1984. № 4. 3. Bäcklund, J. *To begin with, this is the problem, for example: On some reader-oriented structural markers in English expository text-Studia Linguistica*, 1988. Vol. 42. N1, pp. 60-68. *Grounds for Prominence: On Hierarchies and Grounding in English Expository Text-Studia Neophilologica*, 1988. Vol. 60, pp. 37-61. 4. Beck, G. *Funktional Textmuster und die Formen ihrer internen Verknüpfung - Der Deutschunterricht*, 1988. A 40. N6, pp. 6-27. 5. Grimes, J. E. *The thread of discourse*, 1975. The Hague: Mouton. 6. Hopper, P. J. Thompson, S. A. *Transitivity in grammar and discourse. Language*, 1980. Vol. 56. N2, pp. 251-299. 7. Lemke, J. L. *Semantics and social value. Word*, 1989. Vol. 40. N1-2, pp. 51-63. 8. Reinhart, T. *Principles of gestalt perception in the temporal organisation of narrative texts-Linguistics*, 1984. Vol. 22. N6, pp. 779-809.

Поступила в редколлегию 03.01.91.

Л. Э. ИЛЬИНА

К ВОПРОСУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОПЕРАТОРА ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ "ЗНАТЬ" С ПОДЧИНЕННЫМ КОНТЕКСТОМ

Современные семантические исследования ориентируются на выявление и описание механизмов функционирования языка, его связи со структурой мышления и внеязыковой действительностью, эмоционально-ментальной сферой работы человеческого сознания. При таком подходе язык рассматривается не как статическая, замкнутая система, а как система, содержащая информацию о фактах предметного мира, речемыслительной деятельности человека, об участниках ситуации общения, о целях и условиях процесса коммуникации, самих коммуникативных актах.

Та или иная сторона ментальной деятельности человека реализуется в разных языках неодинаково. Одной из фундаментальных категорий психики человека, выражающих аналитическую сторону работы сознания, обеспечивающих понимание при коммуникации, ориентацию субъекта в мире, является знание.

В собственно лингвистическом плане проблемой занимались А.Вежбицка, З.Вендлер, Н.Д.Арутюнова, Т.В.Булыгина, М.А.Дмитровская, Анна А.Зализняк и другие.

В результате были выделены и рассмотрены важнейшие аспекты изучения семантики знания, и в первую очередь – анализ предикатов знания как пропозициональных операторов в сопоставлении с другими операторами (мнения, восприятия, понимания), прагматический аспект, связанный прежде всего с употреблением предикатов знания в составе тех или иных речевых (иллокутивных) актов, с учетом перлокутивных эффектов.

Пропозициональный оператор (=установка) как семантическая единица, реализующая языковое значение, организует класс высказываний разной поверхностной структуры, семантическое моделирование которых представляется необходимым для построения системного описания синтаксиса на семантической основе. Применительно к конкретным речевым употреблениям мы будем использовать термин пропозициональный предикат (или глагол). Нас интересует прежде всего семантика предиката знать в высказывании, употреблении его в различных контекстах, реализация в речи утверждения знания. В предлагаемой статье речь пойдет о взаимодействии оператора знания с подчиненным (внутренним) контекстом.

В научной литературе отмечалось, что для предиката знать характерно наличие фактообразующего значения [3; 4; 6]. Следовательно, для оператора знания важнейшим свойством является связь с фактом. "Человек, – пишет Н.Д.Арутюнова, – вычленяет фрагмент действительности, а в нем – определенный аспект, концептуализирует его, структурирует по модели суждения (т.е. вводит значение истинности), верифицирует, и только тогда он получает факт" [2, с.155].

Структура факта может быть разной, внутри ее возможно варьирование. Так, подчиненная пропозиция может описывать какой-либо единичный, атомарный факт (Я знаю, что в комнате 13 стульев; Я знаю, что он приехал (или совокупность фактов) "Он ... всегда знал обо всем, что делается в мире, в свете и в городе". И.А.Гончаров), обобщенное событие (Из рассказов мамы я знаю, что такое война) или конкретное (Я знаю о войне в Афганистане), процесс (Я знаю, как она танцует, поет и играет на скрипке), последовательность действий логического или инструментального характера (Иван знает искусство составления цветов ~ Иван знает, как это

нужно делать; Я знаю, как решать такие задачи ≈ Я знаю последовательность логических операций, приводящих к решению (схему, план), (Я знаю, где стоит книга ≈ Я знаю схему расположения книг и место в ней искомой (причину, цель) "Я знаю, зачем вы пришли ко мне! Вас заинтересовал рассказ этого полицейского". В.В.Гаршин), понятие о связях и отношениях внутри какого-то явления, т.е. знание о концепте ("Пациенты только чувствуют, а врач еще и знает кое-что о том, как разрушается его организм". А.М.Горький). При этом акцент делается на одной из связей в структуре факта. События, процесс, причина и т.д. помещается в рамку факта, не теряя связи с событием, процессом, пропозиция утрачивает процессуальное значение и приобретает все основные черты фактообразующего значения, а именно: объективность, абстрактность, схематичность, программно-моделирующий характер.

В структуре, подчиненной оператору знания, может быть представлено знание о причинно-следственных отношениях, мотивах действия или состояния, об условных, уступительных отношениях. Ср. следующие примеры:

" - Знаете, что? - продолжал настройщик, - с Вами надо познакомиться нашу публику. Дайте концерт !

Шульц покачал головой.

- Знаю, знаю... Не вы первый, не вы последний. Затруднения, издержки, зависть самая постыдная, самая низкая - зависть артистов между собой. Сколько истинных талантов задушила эта змея!" (В.А.Соллогуб).

Развертка здесь возможно такая: Знаю, почему вы не будете выступать; Знаю, причина в том, что ...

"Послушайте, Максим Максимович, - отвечал он, - у меня несчастный характер; воспитание ли меня сделало таким, бог ли так меня создал, не знаю; знаю только то, что если я причину несчастья других, то и сам не менее несчастлив; разумеется это им плохое утешение - только дело в том, что это так" (М.Ю.Лермонтов).

Когда оператор знания подчиняет пропозиции, в которых устанавливаются причинно-следственные, условные, уступительные отношения, основанием для употребления предиката знать в подобных высказываниях является опора как на источник на данные, внеположные сознанию, представление соответствующих явлений в виде фактов, между которыми устанавливаются указанные отношения. При этом осуществляется концентуализация, субъективное принятие установ-

ленных отношений как стабильного, константного содержания сознания. Поэтому такие утверждения включаются в "личностное" знание.

В сфере действия установки знания могут быть представлены так называемые номологические высказывания, в которых речь идет о законах, связях и закономерностях развития различных видов материи и форм их движения ("физической" картины мира), а также общества и мышления (Угол падения равен углу отражения; Земля имеет форму геоида и т.д.). Отличительной чертой номологических высказываний является их принадлежность социуму в целом, сознанию любого носителя данного языка. Этим они сближаются с утверждениями типа Я знаю, что это моя правая рука, а это - левая; Этот цвет красный, а этот - белый; Здороваясь, старший по возрасту подает руку первым. Такие высказывания отражают не законы природы и общества, а вырабатываются и условно принимаются представителями данной общности как норма, эталон.

Поскольку знание предполагает обобщение, концептуализацию, аналитическую обработку информации, постольку в сфере действия установки "знать" вполне естественны контексты обобщенного характера:

"Он жил давно в Петербурге и лучше всех знал, как добывается на свете музыкальная слава; нагнав на все глазами горького опыта, он мигом разгадал Шульца и решил ему помочь" (В.А.Соллогуб).

Обобщающие утверждения могут быть о свойствах, характеристиках того или иного явления действительности, что предполагает установление (обнаружение) этих свойств (Я знаю, что норвежцы высокого роста).

В пропозиции, подчиненной предикату знать, может реализоваться "координатное" значение (Я знаю, что слева от дома стоит дерево).

Выше были рассмотрены пропозиции, подчиненные оператору знания, их характер и структура. Более дифференцированно характер пропозиции может быть определен с учетом модальных и аналогичных модальным модификаторов, сопровождающих в семантической структуре внутренний контекст, включенный оператором знания.

Номологические высказывания связаны с оператором знания в значении знать = "располагать истинными утверждениями". При этом оператор "знать" подчиняет модификатор "истинно". Утверждения абсолютно достоверных, известных социуму сведений сопровождают-

ся модификаторами "достоверно" и "известно". В высказываниях о знании норм оператору знания (в семантической модели) подчинен модификатор "принято". В высказываниях, где представлено знание о факте или фактах, оператору знания подчиняется модификатор "зарегистрировано". В контексте, выражающем обобщенное представление о свойствах, характеристиках явлений действительности, оператору "знать" подчиняется модификатор "установлено". В высказываниях, реализующих "координатное" значение, оператору знания подчиняется модификатор с семантикой объективированной точки зрения: "в данной системе координат", "с данной точки зрения".

Таким образом, оператор знания имеет различные варианты значения в зависимости от характера включенного контекста. При их истолковании в семантическую структуру вводятся специальные показатели-модификаторы, причем модификатор подчиняется оператору знания и подчиняет себе пропозицию.

Список литературы: 1. А п р е с я н Ю.Д. Прагматическая информация для толкового словаря // Прагматика и проблемы интенциональности. М., 1988. С.7. 2. А р у т ю н о в а Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М., 1988. 3. В е н д л е р З. Факты в языке // Философия, логика, язык. М., 1987. 4. Д м и т р о в с к а я М.А. Глаголы знания и мнения (значение и употребление): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1985. 5. Д м и т р о в с к а я М.А. Употребление глаголов мнения и знания с различными типами пропозиций // Пропозициональные предикаты в логическом и лингвистическом аспекте. М., 1987. 6. З а л и з н я к Анна А. К проблеме фактивности глаголов пропозициональной установки // Пропозициональные предикаты в логическом и лингвистическом аспекте. М., 1987. С.23-26.

Поступила в редколлегию 09.01.91.

Э.В.ЛЕВИТСКАЯ

ОБ ОДНОМ ТИПЕ СМЫСЛОВЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ЛЕКСИЧЕСКИМИ ЕДИНИЦАМИ

Преподавателям русского языка как иностранного нередко приходится встречать в учебном языково-речевом материале пара слов,

смысловые отношения между которыми отличаются определенным своеобразием. Имеются в виду такие пары, как, например, уметь-учить, умереть-убить, кипеть-кипятить, гореть-жечь, пойти-послать, лежать-положить и многие другие.

Как видно из примеров, в состав соотносительной пары входят: 1) непереходный глагол (уметь, умереть, кипеть, гореть, пойти, лежать...) и 2) переходный глагол (учить, убить, кипятить, жечь, положить...). Теоретической лингвистике хорошо известны подобного рода корреляты, изучен характер их смысловых отношений, которые определяются как каузативные. Переходные глаголы в каждой паре получили название каузативных. Разграничение двух классов глаголов — каузативных и некаузативных — восходит еще к Ш.Балли. Французский ученый предлагал выделять обычные глаголы (они указывают, что действие совершает сам субъект) и так называемые каузативные глаголы, соотносимые с первыми (они означают, что субъект вызывает некое действие (либо состояние другого лица или предмета)).

Сравним:

бояться (самому)	---- пугать (другого)
пойти (самому)	---- послать (другого)
пить (самому)	---- поить (другого)

Как правило, в каузативном глаголе на одну валентность больше, чем в исходном [I]:

спать	- усыплять кого?
падать	- бросать что?
спешить куда?	- торопить кого? куда?
смеяться	- смешить кого?

Объясняется это тем, что каузативный глагол (в паре слов, связанных отношениями каузации) семантически сложнее исходного: имеет то же лексическое значение, что и некаузативный, плюс значение побуждения к действию или к состоянию. Например, поить — вызывать действие, обозначенное глаголом пить; звонить — вызывать действие, обозначенное глаголом звенеть, и др.

Таким образом, каузативные отношения — это регулярный, особый и важный тип смысловых отношений между лексическими единицами, хорошо известный теоретической лингвистике, но, к сожалению, почти не отраженный в практике и в методике преподавания русского языка как иностранного. Между тем противопоставление обычных

и каузативных глаголов в речи носителей русского языка – явление обычное. Сравним серию вопросов и естественных ответов на них:

- 1) – Ты не знаешь, почему книга лежит на окне? – Это я положил ее туда.
- 2) – Почему вы сегодня сидите тут?
– Это преподаватель посадил меня здесь.
- 3) – Вы сегодня сами проснулись?
– Нет, меня разбудило радио.

Факт, что слова в русском языке образуют связанные особыми семантическими отношениями (в отличие, например, от синонимов или антонимов) пары и даже цепочки слов (ср.: большой – делать большим – увеличивать – увеличиваться; возрастая – увеличивать и др.), не может пройти, с нашей точки зрения, мимо языкового сознания иностранных учащихся и должен отразиться в учебных материалах. Между тем среди множества учебных пособий известно только одно, где этот тип семантических отношений эксплицирован и представлен в отобранном лексическом ряду [4], а этого явно недостаточно.

Преподавателю следует привлечь внимание изучающих русский язык к этому интересному явлению языка не только потому, что это интересно, что это важно, что в каузативных парах (цепочках) проявляется системный характер внутренних связей в лексике, но еще и потому, что использование этого явления в практике имеет методический смысл.

Г.А.Золотова утверждает, что явление каузации "скрывает в себе значительную объяснительную силу по отношению к синтаксическим явлениям" [3]. Практический опыт показывает, что это свойство проявляется и при обучении иностранцев лексике. Объяснительная сила явления каузации может использоваться как методический прием, как способ семантизации слов – в дополнение к уже известным способам, среди которых – синонимы и антонимы.

Так, значение слова "огромный" мы раскрываем через его синоним "большой": огромный – синоним "очень большой".

Значение слов класть, встать, поставить и др. можно раскрыть через понятие каузации:

класть – каузатив глагола "лежать";

поставить – каузатив глагола "стоять" и т.д.

Следует учесть еще один момент, когда явление каузации проявляет свою объяснительную методическую силу при обучении лексике.

Дело в том, что при переводе русской соотносительной пары, связанной каузативными отношениями, на другой язык часто используется один и тот же иностранный эквивалент. Так,

кипеть и кипятить - *to boil* (англ.)

гореть и жечь - *to burn* (англ.)

расти и растить - *to grow* (англ.) и др.

Использование термина "каузатив" поможет преподавателю "развесити" слова внутри этих русских пар, объяснить иностранцу лексическую и синтаксическую разницу между ними (кипеть - кипятить что?). Преподаватель обязан в практике не только "разводить", но и сводить пары слов, указывая учащимся на характер связи между ними:

идти - вести

происходить - производить

идти - посылать

бежать - гнать

расти - растить (о ребенке)

расти - выращивать (о растениях)

прийти - привести и т.д.

Например: Урок идет. Учитель ведет урок.

Беседа проходит хорошо. Он проводит беседу.

Ученые пришли к выводу... Опыт привел ученых к выводу...

Многие из указанных в статье слов встречаются иностранцу уже на самом начальном этапе изучения русского языка (лежать - положить, висеть - повесить, сидеть - посадить и т.д.). Трудность их усвоения заключается в том, что они даются в парах, сходны по звучанию, поэтому указание на характер взаимоотношений между словами облегчает их запоминание.

Итак, указанный тип смысловых отношений важен. Его необходимо обозначить. Опираясь на Ю.Д.Апресяна, О.С.Ахманов [1; 2], мы предлагаем термин каузатив, являющийся, кстати, интернациональным: англ. - *causative*, фр. - *causatif*, нем. - *kausativ*, исп. - *causativo*. В результате словарь лексикологических терминов, используемых на уроках русского языка как иностранного, в который входят такие слова, как синоним, антоним, пароним, расширится. Преподаватель получит новый способ семантизации слов, а перед студентом откроется еще один путь к запоминанию трудных слов и к правильному их употреблению. Кроме того, появятся новые типы упражнений:

- I тип: Назовите каузативы к глаголам:
просыпаться, подниматься, проходить.
- II тип: Трансформируйте предложения, заменив подчеркнутый глагол его каузативом:
1) Книга лежит на столе. (=Книгу положили на стол).
2) Я сижу около окна. (=Меня посадили около окна).
- III тип: Ответьте на вопросы, используя каузатив.
1) Он сам пошел туда? (-Нет, его послали).
2) Твой брат уже сам ест? (-Нет, его кормят) и т.д.

Список литературы: 1. А пр е с я н Ю.Д. Лексическая семантика. М., 1974. 2. А х м а н о в а О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966. 3. З о л о т о в а Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., 1962. 4. П р о г р а м м а по русскому языку для десятимесячных курсов повышения квалификации филологов-русистов (Справочные материалы). М., 1981.

Поступила в редколлегию 21.12.90.

Н.И.ИМШКО, канд.пед.наук

ПОСТРОЕНИЕ КОГНИТИВНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛогов ПОИСКУ И ОСМЫСЛЕНИЮ ПЕЧАТНОЙ НАУЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Программы по русскому языку неязыковых специальностей высших учебных заведений ставят в качестве ведущей цели обучения овладение умением читать оригинальную литературу по специальности для получения информации. Обеспечение специалисту доступа к иностранным, в нашем случае - русскоязычным источникам информации - является одной из главных задач дисциплины "русский язык" в нефилологическом вузе. Очевидно, что в условиях непрерывного увеличения количества периодических изданий студенту - будущему специалисту - важно привить умение ориентироваться в стремительном потоке информации. Его обращение к иноязычной (русской) специальной литературе вызвано необходимостью переработки недостающей информации для принятия решения в проблемной ситуации. В условиях информационного взрыва перед специалистом стоит задача быстрого восприятия и переработки иноязычной научной информации, а также проблема ее поиска и отбора. Для этого необходимо быстро и правильно осуществить выбор печатного источника и наиболее ценной для конкретной ситуации информации.

В современных условиях необходимо подготовить студента-нефилолога к осуществлению когнитивных действий потребителя информации, которые реализуются посредством чтения. На занятиях по русскому языку целесообразно формирование тех навыков и умений в области поиска и осмысления информации, которые определяют квалификационные характеристики будущего специалиста.

Наш педагогический опыт и проведенное нами тестирование иностранных студентов-нефилологов по простейшим навыкам работы с научной русскоязычной литературой дает нам право полагать, что иностранные студенты-нефилологи не всегда могут найти, понять и переработать необходимую и нужную им информацию, углубляющую их знания, приобретенные на лекциях по специальности и знакомящих с достижениями науки и техники. Анализ большинства пособий по языку специальности и результаты аналогичных исследований вполне подтверждают результаты тестирования. В большинстве пособий подготовка к чтению текста носит только языковой характер, их методический аппарат не имеет познавательного-коммуникативной направленности. Отбор и презентация учебных текстов по специальности в этих пособиях неудовлетворительны; на материале содержащихся в них текстов и упражнений студенты неязыковых специальностей не приобретут умений решать реальные коммуникативно-информационные задачи. Данные рассуждения имеют отношение в основном к зарубежным, в частности польским, учебникам и учебным пособиям по русскому языку.

Как и О.Д.Митрофанова*, мы считаем, что учебные тексты по специальности должны быть подлинными и отвечать следующим лингводидактическим требованиям: а) тематическое и структурное композиционное единство; б) тематическая завершенность; в) познавательная и информативная ценность; г) соответствие понятийной структуры текста и его языка уровню знаний студентов по языку специальности.

На наш взгляд, для иностранных студентов-нефилологов, в том числе и польских, текст по специальности должен быть реальным источником научной информации, а чтение такого текста должно происходить по коммуникативно-целевому принципу, т.е. результатом поиска, понимания и обработки его должен быть либо реальный ин-

* Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М., 1985.

формационно-коммуникативный продукт (экстериоризованный) либо информационно-коммуникативный смысл (интериоризованный продукт) для использования в последующей учебно-познавательной или профессиональной деятельности.

Разработка в таком ключе проблемы обучения студентов-нефилологов поиску, пониманию и обработке научной информации русскоязычного специального источника дает выход в создание учебников и учебных пособий нового типа. Мы полагаем, что, несмотря на ограниченное количество часов, отводимое предмету в области обучения чтению в учебно-профессиональной коммуникативной сфере, возможно достижение уровня профессиональной достаточности. Соответственно ближайшие задачи методики преподавания русского языка как иностранного в этой области следовало бы сформулировать следующим образом: разработать линвокогнитивную модель обучения умениям и навыкам работы со специальной литературой, формирования механизмов экстериоризации и интериоризации информативно-коммуникативных продуктов, адекватных задачам деятельности специалиста-нефилолога в учебно-профессиональной и профессиональной сфере деятельности. Создание подобной модели должно пройти следующие этапы:

I. Выделение основных тексто- и дискурснообразующих характеристик информационных единиц по данной специальности, прежде всего на уровне текстовой архитектоники, смыслового синтаксиса и лексико-фразеологических опор.

II. Построение на основе выделенных лингвистических характеристик профессиональных текстов системы субфреймов, объединенных в единый фрейм специального текста (текстов).

III. Отбор среди современных моделей когнитивных фреймов такой, которая наиболее органично "совместима" с лингвистической системой субфреймов.

IV. Создание на основе двух фреймовых моделей единой когнитивно-лингвистической фреймовой модели понимания и осмысления данного класса текстов.

V. Методическая интерпретация когнитивно-лингвистической фреймовой модели (процедура формирования возможных видов презентации и контроля материала).

В настоящее время для методики преподавания русского языка студентам-нефилологам актуальной становится разработка системы упражнений и заданий, требующих активной мыслительной деятель-

ности. Это проблемные ситуации, мыслительные задачи, игры и т.д. В основе заданий и упражнений подобного типа лежит решение проблемы на основе или при помощи извлеченной информации. При обучении осмыслению и переработке информации мыслительные задачи и проблемные ситуации могут быть созданы на различных уровнях обработки текста: на уровне перцептивной смысловой обработки извлеченной информации, а также на уровне операционального звена, когда имеет место включение результатов чтения в какую-либо другую деятельность.

Поступила в редколлегию 21.12.90.

Р.М.ТАЗАПЧИАН

СМЫСЛОВАЯ ОБРАБОТКА НАУЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ И ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Чтение, как и любой вид человеческой деятельности, невозможно без целеполагающего фактора, т.е. реальное чтение всегда целенаправлено. При этом успешность реализации данного вида деятельности (как и всякого) во многом предопределена осознанием цели. Однако реализовать ее может только подготовленный, концептуально зрелый читатель. Рассмотрим особенности протекания данного вида деятельности на примере чтения текстов по специальности.

По наблюдениям методистов, чтение на иностранном языке для специалиста-филолога служит в значительно большей степени удовлетворению профессиональных потребностей, чем каких-либо других, что подтверждается результатами опроса: для 70 % чтением литературы по специальности ограничивается использование иностранного языка (Фоломкина, 1987). Умение читать складывается из техники чтения и понимания прочитанного (Костомаров, Митрофанова, 1988). Понимание, рассматриваемое в качестве результата (продукта) чтения (Фоломкина, 1987), представлено в научно-методической литературе как многоуровневое явление: традиционно различают два уровня понимания – уровень значения и уровень смысла. Поскольку понимание, точнее осмысление, есть "конечный пункт" работы над текстовым материалом ("Очерки...", 1977), то именно этот процесс – осмысление научной информации, содержащейся в тексте по специаль-

ности, является, по нашему мнению, основной целью при обучении чтению. Под осмыслением мы будем понимать результат мыслительной обработки выявленной из текста лично значимой информации, т.е. отвечающей коммуникативному намерению реципиента, с целью включения ее в информативный тезаурус субъекта познания, частично сформированный к моменту чтения конкретного текста. Данный процесс, как было подчеркнуто в определении, невозможен без наличия в сознании индивида некоторой суммы структурированной, т.е. осмысленной информации, называемой нами знанием, которое аккумулирует прошлый опыт научного познания субъекта.

Организованный характер хранения знаний, выявленный в результате экспериментальных исследований, которые были осуществлены представителями когнитивной психологии (Величковский, 1982), позволяет говорить о некоторой системе структурированной информации. Назовем эту систему концептуальной.

Процессы порождения и восприятия речи по сути представляют процессы порождения и восприятия мысли – предмета речемыслительной деятельности, которая в случае продукции осуществляется за счет актуализации фрагмента концептуальной системы (КС) путем знакового выражения мысли. В случае рецепции данная деятельность результируется формированием фрагмента КС путем получения знаний о мире, закодированных средствами языка.

Одним из путей формирования КС указанным способом является осмысление информации, содержащейся в тексте по специальности, посредством ее интерпретации, что предполагает включение текстовой информации в процессы мышления. Процесс осмысления, в ходе которого происходит абстрагирование от переменных, динамичных характеристик анализируемого объекта, представляет собой отнесение воспринимаемого к тому или иному классу объектов или явлений. Данные классы на определенном уровне абстракции могут быть представлены смысловыми категориями, а процесс осмысления, таким образом, как смысловая категоризация поступающей информации.

На лингвистическом уровне предмет речемыслительной деятельности – мысль – содержится в семантической структуре речевого произведения и выражается пропозицией, константный характер которой определяется ее свойством быть сущностью, независимой, с одной стороны, от языкового выражения, а с другой – от типа речевого акта (Стоднейкер, 1985). Таким образом, пропозиция отража-

ет сущностную характеристику воспринимаемого объекта, выраженную на когнитивном уровне смысловыми категориями.

Представленное таким образом осмысление текстовой информации непосредственно сопряжено с процессом познания мира, является его формой. Под последним принято понимать ментальную репрезентацию объекта действительности в его сущностных характеристиках, условно сводимых нами к смысловым категориям.

Цель читающего литературу по специальности, определяемая нами как получение знаний путем осмысления текстовой информации, конкретизирует установки реципиента, суммируемые в так называемом "угле чтения" (термин В.А.Глухова). Данное понятие понимается нами как детерминированный прошлым опытом познания "взгляд" на те или иные явления, определенное, свойственное научной сфере деятельности, их понимание. Мировоззренческий характер этого понятия заключается в том, что, являясь проявлением системы взглядов на мир, "угол чтения" есть манифестация ценностных познавательных ориентаций субъекта, находивших выражение в его коммуникативных намерениях. Являясь результатом структурной организации имеющихся знаний, "угол чтения" может быть выражен набором смысловых категорий или пропозициональной сеткой, хранящейся в памяти реципиента и определяющей уровень релевантности поступающей информации. Методический смысл данного понятия заключается в том, что оно затрагивает мотивационную сторону рецептивного акта, являясь отражением коммуникативных потребностей реципиента.

Набор категорий – компонентов "угла чтения" у специалистов разного уровня неодинаков. У иностранных студентов-нефилологов, обучающихся на подготовительных факультетах, он соответствует стартовому уровню их профессиональной деятельности. На анализируемом этапе обучения учащиеся используют в основном учебную литературу по специальности (имеются в виду учебники по профильным дисциплинам), в задачу которой в научном плане входит описание действительности, ее законов, а в методическом – передача непротиворечивых научных фактов, необходимых для усвоения и ограниченных программными требованиями высшей школы. В соответствии с учетом коммуникативных потребностей конкретного контингента иностранных учащихся потенциально возможный список смысловых категорий был выявлен в результате анализа текстов учебника "Физика". Этот список может быть таким: дефиниция, классификация, свойство, функция, величина, единица измерения, средство обозначения.

Наполнение упражнений, используемых при обучении смысловой обработке текстовой информации, данными категориями, по нашему мнению, приведет к оптимизации учебного процесса за счет стабилизации мотивации путем учета профессиональных потребностей, а также последовательной реализации принципа индивидуализации, определяющего конкретную практическую цель обучения читательской деятельности.

Поступила в редколлегию 19.09.90.

А.В.ОНКОВИЧ, канд. фил. наук

О МЕТОДИКЕ "ПОГРУЖЕНИЯ" ВНЕШНИЙ НОМЕР НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Занятия по материалам периодики, как и по материалам других средств массовой информации (СМИ), на подготовительном факультете должны начинаться с первых дней обучения языку, способствуя решению лингвометодической задачи данного этапа: формирование лингвистической, страноведческой и коммуникативной компетенций учащихся. Это достигается путем внедрения учебного процесса журналистско-методического подхода (ЖМП) - системного принципа отбора и предъявления массово-коммуникационных материалов в качестве учебных. Данный подход, не исключая их, удовлетворяет информационные интересы обучаемых, стимулирует их познавательную деятельность, помогает выработать устойчивую привычку обращаться к материалам СМИ на изучаемом языке*. От первого предъявления до систематического углубленного обращения к источникам массовой информации ЖМП предполагает ряд поэтапно применяемых форм работы. Остановимся на начальном этапе ввода материалов СМИ в учебный процесс по русскому языку как иностранному в русле внедрения названного подхода.

На одно из первых занятий (предлагается, что это произойдет при прохождении вводно-грамматического курса) преподаватель

* Онкович А.В. Удовлетворение информационных интересов учащихся средствами журналистики в процессе изучения русского языка как иностранному // Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. М., 1990. Т.П. С.346-347.

приносит в аудиторию и раздает студентам различные отечественные издания на изучаемом языке. Каждый учащийся, получив одну-две газеты, готовится ответить на вопросы: Кто читает эту газету? (для кого, по-вашему, издается эта газета? или: Кому адресована эта газета?). Предполагается, что ответы будут самые простые: "Правду" читают многие люди". "Медицинскую газету" читают врачи". "Учительскую газету" читают учителя и преподаватели" и т.д. (Или: "Учительская газета" - для учителей, "Пионерская правда" - для детей" и т.д.). При знакомстве с отраслевыми изданиями студенты не только отрабатывают грамматические формы, но и узнают о названии профессий на русском языке.

Вводя страноведческую информацию о наиболее популярных отечественных изданиях, говоря об их тиражах, преподаватель имеет возможность повторить такое сложное упражнение начального этапа, как запись имен числительных со слуха (предлагается в процессе прослушивания текста о тиражах изданий записать словосочетания с числительными), а потом, при проверке правильности записанной информации, отрабатывается их чтение и произношение.

После того, как у учащихся сложилось определенное мнение о разнообразии наших периодических изданий, способных удовлетворить интересы студентов в самой разноплановой информации, начинается знакомство со структурой отечественных изданий. Предъявляя разные газеты и журналы, важно сосредоточить внимание учащихся на одном номере, так как в его модели отражается структура всего издания в единстве формы и содержания.

Экземпляр любого издания - явление неповторимое. Для студентов-иностранцев оно тем более уникально, своеобразно - от структуры внешней, что достигается монтажом, до структуры внутренней - текстовой, содержательной. Диалектика изучения одного номера, его анализ дает и не дает полного представления об издании, тем не менее в одном номере отражается весь круг интересов издания, сфера деятельности, нацеленность. Занятиям по ознакомлению с одним номером уделяется довольно много внимания, поскольку они становятся моделью, по которой учащиеся будут знакомиться с другими печатными органами под руководством преподавателя или самостоятельно. Важно уделить внимание именно первичному знакомству с одним номером, теми блоками, из которых сооружается общее здание, поскольку "любой номер отражает какие-то характерные

черты издания как системы^{*}. Выводы, сделанные в результате работы с одним номером, нуждаются в дальнейшей корректировке, дополнениях.

Сопоставляя далее один номер с другими, важно отметить повторяемость и различия, дать объяснения повторяющемуся и вновь появляющемуся.

Предлагается методика работы с одним номером издания в системе занятий, т.е. методика "погружения" в газетный номер с тем, чтобы научить студентов ориентироваться в нем, "угадывать" содержание того или иного материала и выбирать нужный для чтения. Занятия по ознакомлению с одним номером проводятся в несколько этапов, при этом тщательно отрабатываются грамматические формы, речевые модели.

Для первого такого занятия всем студентам предлагается одна и та же газета, но вышедшая в разные дни недели, и перечень из 4-5 вопросов, на которые учащиеся должны дать ответ. Предварительно семантизируется новая лексика, комментируются новые понятия. Например, слова и словосочетания занятия I:

издавать-издать (что?) издатель, издательство, издание;
основывать - основать (что?) основатель, основание;
свежая газета - сегодняшняя газета; последний номер газеты;
статья, передовая статья.

Вопросы: 1. Как называется газета? 2. Кто ее издает? (Чей это орган?) 3. Когда и кто ее основал? (Когда она была основана, кем?) 4. Когда вышел этот номер газеты? (Это свежая газета? Почему?) 5. Есть ли передовая статья в этом номере? Как она называется?

Поскольку у студентов в руках газеты одного наименования, то первые вопросы не представляют сложности для ответа, студенты легко справляются с ними, активизируя при этом употребление тех грамматических форм, которые проходят на параллельных занятиях по другим аспектам.

Ответы на поставленные вопросы записываются в специальной "газетной" тетради. После проверки правильности записей учащимся предлагается ответить на те же вопросы дома, используя для этого другие номера газеты. (Это домашнее задание остается по-

* Мыльцина И.В. О методике исследования одного номера журнала в системе годового комплекта // Методика изучения периодической печати. М., 1977. С.90.

стоянным в течение всех занятий по ознакомлению с советской периодикой).

Второе занятие является продолжением первого, однако работа ведется с другими номерами газеты или с другими изданиями. Знакомые вопросы снимают психологические трудности. Начинать ответ могут более слабые студенты, а при отработке ответов на новые вопросы опрос начинается с более сильных учащихся. Вводится новая лексика. Преподаватель комментирует некоторые конструкции, используемые в ответах, и предлагает ответить на следующие вопросы:

Вопросы (занятие II): 1. Как называется газета? 2. Чей это орган? (Кто ее издает?) 3. Когда вышел этот номер? 4. Есть ли передовая статья? Как она называется? 5. Есть ли фотоиллюстрации (фотографии) на первой странице? О чем они рассказывают? (Что на них изображено?) 6. Какие рубрики есть на первой странице? 7. Как вы думаете, о чем пишут в этом номере на первой странице?

При выполнении заданий этого занятия повторяется употребление падежей, активизируется при этом употребление предложного падежа в значении объекта мысли. Отработке предложного и родительного падежей посвящено и третье занятие, в котором количество вопросов увеличивается до десяти, шесть из которых знакомы по предшествующему занятию.

Вопросы (занятие III продолжает занятие II): 7. Из каких городов есть информация на первой странице? 8. Из каких стран мира есть информация на первой странице? 9. Какой материал в газете привлек ваше внимание и почему? 10. Как вы думаете, о чем пишут в этом номере на первой странице? (Отрабатывается глагол "привлекать-привлечь"; конструкции: в этом номере газеты (на первой странице, в статье) рассказывается (говорится О ЧЕМ?)).

Как показывает опыт работы, студенты довольно легко привыкают делать обзор по предложенной схеме. Правильность устной речи, подкрепленная на письме, придает уверенность, и через два-три занятия учащиеся справляются с обзором страницы любого издания, так как имеют представление о слоках, из которых оно строится. Переход на страницу международной информации осуществляется с интересом, безбоязненно; проходит по той же схеме, что и обзор первой страницы, но с обязательным вопросом: Есть ли информация из вашей страны? О чем она? Преподавателю следует обратить особое внимание на информацию из стран студентов, про-

комментировать ее, высказать свое отношение к описываемым событиям.

По какому же принципу предъявляются тематические блоки-направления других газетных страниц.

К газетным материалам можно обращаться и при прохождении грамматических, разговорно-бытовых тем. Например, при работе над темой "Времена года" раздаются вырезки из газет о прогнозе погоды в разные месяцы года. Предлагаются следующие задания:

1. Скажите, о каком времени года говорится в тексте?
2. Каким, по-вашему, был (будет) день, о котором говорится в тексте?
3. Прокомментируйте сообщение о прогнозе погоды.
4. Напишите комментарий об этом дне и об этом времени года.

Подобные занятия эффективны на начальном этапе обучения русскому языку, так как наделены значительным страноведческим и культуроведческим потенциалом, помогают разнообразить учебный процесс при автоматизации навыков говорения, активизировать те или иные грамматические формы; в значительной мере помогают учащимся переступить психологический барьер, чтобы обращаться за самой разнообразной информацией к СМИ с первых дней обучения на изучаемом языке.

Поступила в редколлегия 12.07.90.

А.Н.ЛИТВИНЕНКО

О НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЯХ ПОНИМАНИЯ БИБЛЕИЗМОВ В ЯЗЫКЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Для иностранных учащихся изучение газетной лексики и фразеологии является необходимостью, так как не только расширяет круг их знаний, но и дает представление о современном языке и его изменениях. Однако до недавнего времени из-за установки на лакировку "развитого социализма" - а она была вполне очевидна, в периодической печати подрывалось доверие к действительным ценностям русской культуры, накопленным на путях тысячелетнего развития народа. Самое же, пожалуй, нетерпимое заключалось в том, что ради приукрашивания прошлого и особенно настоящего усекался сам язык; из которого изымались те языковые единицы, которые, по мнению облеченных властью, могли испортить рисуемую благостную картину.

Перестроечные процессы изменили эту картину и до предела обострили борьбу мнений, позиций, платформ различных социальных, национальных, политических групп и партий, а ареной этой борьбы стали пресса, телевидение и другие средства массовой информации. Полемика, естественно, ведет к отказу от бессмысленной "казенной" речи застойных времен и вынуждает авторов искать новые формы выражения, ведет к возрождению ораторского искусства.

Если ранее в официальных речах и документах отбор фразеологических единиц, например, был строго регламентирован, то теперь за короткий срок живая речь журналистов и комментаторов стала пестрить экспрессивными элементами, среди которых далеко не последнее место занимают слова и выражения, восходящие к Библии. Их использование приобретает широкий характер и нередко затрудняет понимание для тех, кто не знаком с образами и символами Библии, с библейской фразеологией. Это относится в первую очередь к представителям нехристианских конфессий.

Использование библеизмов в средствах массовой информации принимает разнообразные формы и направлено не только на сообщение информации, но, прежде всего, на формирование у читателя определенных оценочных ориентаций:

"Кажется, что миф о Вавилонском столпотворении может стать грозной реальностью в нашей стране" (Правда, 11.11.89).

"Не хватит ли, товарищи коммунисты, "метать бисер перед свиньями"? Пора называть вещи своими именами" (Правда, 27.10.90).

Подобные примеры можно множить: "В Библии по этому поводу сказано...", "Вспомним библейский миф о ...", "В Евангелии говорится..." — этими и другими словами газеты вводят цитаты из Библии, приобретающей характер авторитетного первоисточника. Многие изречения понятны и без привлечения первоначального библейского текста и характеризуются образностью выражения: "Мы забыли великую истину из Великой книги: "Ибо, где сокровища ваши, там будут и сердца ваши" (Известия, 01.02.90).

Сложнее обстоит дело в тех случаях, когда художник слова деформирует или переосмысливает цитаты. Иногда слово или несколько слов могут быть заменены другими словами, при этом цитата, как правило, не теряет своего тождества, т.е. становится новым вариантом канонического инварианта. В газетных заголовках "Есть пророки в Отечестве". "Не топчите своего пророка", "К чужим пророкам" образованному человеку нетрудно узнать известный

библейзм. Разнообразие и частота употребления этого библейзма говорит о безусловном наличии в сознании определенной части носителей языка его инварианта. В часто цитируемых фразах в ходе формирования их формально-содержательного варианта постепенно выделяются отдельные наиболее яркие слова-образы, которые воплощают в себе инвариантное значение всего высказывания и сохраняются в памяти в первую очередь. Речь идет о тех словах, которые непременно присутствуют в любом контексте употребления данной фразы. Структурный инвариант рассматриваемой группы примеров предполагает наличие элементов "пророк" и "Отечество". При всех бесконечных изменениях цитаты могут отпадать все элементы, кроме названных, составляющих стержень канонического инварианта "Не бывает п р о р о к без чести, разве только в о т е ч е с т в е своем и в доме своем" (Иср., 13:57). Здесь следует говорить даже не об отдельных словах, а о целостных концептах, на которых зиждется инвариант цитаты.

Стилистическая значимость использования библейзмов в средствах массовой информации очевидна. Эстетический аспект их функциональной ценности определяется взаимосвязью между целью коммуникации, эстетической информацией, заложенной в библейзмах, и отношением к ней читателя. Оценка по этим параметрам особенно существенна для библейских символов и образов. Довольно продуктивной на страницах газет стала структурная модель "что - это что", в которой вторым элементом являются образные библейские символы. Без знания этих символов не постигнуть смысла следующих газетных заголовков: "Правда - вот наш камень преткновения" (Литературная газета, 1989); "Демократия - Это Иов Ковчег" (Правда, 1989); "Конституция - Библия правового государства" (Комсомольская правда, 1989); "Свобода - это крест" (Известия, 1989).

Образные единицы используются в газетном стиле чаще всего не для утверждения индивидуального миропонимания, а для традиционной, социально закреплённой за данным языковым средством оценки. Вот почему сложные образные переживания вызывает фраза: "В популярной телепередаче М.С. Горбачев был саркастически изображен в образе царя Ирода, собирающегося в Литву умерщвлять новорожденного младенца - Компартию Литвы, хотя потом за это телевидение и принесло извинения" (Известия, 17.01.90) (курсив наш. - А.Л.).

В процессе определения эффективности употребления библеизмов особое место занимает социально-политический аспект их функциональной ценности. Его необходимо учитывать в связи с тем, что в зависимости от принадлежности читателя к той или иной оценочной группе меняются и оценочные ориентации, а пример с царем Иродом наглядно подтверждает, что библеизмы могут использоваться для манипулирования общественным мнением.

Даже эти немногие наблюдения позволяют утверждать, что элементы системы библеизмов обладают большим стилистическим потенциалом, способствующим их эффективному полифункциональному использованию в газетном стиле. Все большая насыщенность газетных текстов библеизмами в настоящее время и их функциональные свойства обуславливают особое их положение как все возрастающего признака стиля массовой информации, публицистического стиля.

Новизна, образность и художественность, трудность узнавания библеизмов и — что самое главное — удивление стимулируют и поддерживают мотивацию работы с газетой особенно на продвинутом этапе обучения. Следует отобрать эстетически выгодное — меткие выражения, красивые и мудрые цитаты, пословицы, поговорки, ведь в нынешних условиях эта сторона недооценивается. Уважение к языку демонстрируется именно умением экономно, четко просто, изящно, иной раз неожиданно остроумным, выразительным способом передать какой-то смысл. Учебная эстетика помогает не только учиться говорить, писать и читать по-русски, но, раскрывая красоту, духовную силу русского языка, обогащает учащихся.

Поступила в редколлегию 24.12.90.

Н.П.ДОЦЕНКО, канд.пед.наук

ВЫЯВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЗНАЧИМОСТИ СРЕДСТВ ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗНОСТИ В РЕЧИ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПЕРСОНАЖЕЙ

Признаки, выраженные эпитетами, пояснения явлений или понятий путем сопоставления их с другим явлением в сравнениях, сближение отдельных слов по сходству их значений в метафорах зависит во многом от социально-культурного опыта, профессиональных, возрастных и других общественных характеристик говорящего. Обращаясь к рассмотрению социальной значимости средств языковой об-

разности, заметим, что для нас важны не наблюдения над формальным построением различных средств, но прежде всего социально значимые детерминанты их содержательности. На внеязыковую причинность образных дефиниций указывает, в частности, Т.Г.Винокур: "...узуально-употребительная образность представляет собой отражение постоянного социального статуса носителя языка, уже определенно обозначившегося через общие, типические черты образно-языкового сознания, предоставляющего возможность прибегать в данном конкретном случае к данной конкретной тематической сфере определений и сравнений, вербализованной конкретными средствами языка"*.

Часто именно в средствах языковой образности осуществляется самохарактеристика, самовыражение героя, в них раскрываются его социально-психологические, социально-бытовые, профессиональные и т.п. представления, оценки, мнения, например: "Так и просияет, как денек ясный" (няня о ребенке, Толстой, "Анна Каренина"). "Эх, отец мой, да у тебя-то, как у борова, вся спина и бок в грязи!" (Коробочка - Чичикову, Гоголь, "Мертвые души"). "Мычусь я, как угорелая кошка по базару; и если не один, то другой меня за хвост беспрестанно так и ловят..." (Лесков, "Воительница"). "Ровно утятам зерна рассыпь, как подбирают!" (крестьянин, указывая на копны сена, Толстой, "Анна Каренина"). "Душа у праведного - олифа светлая, а у грешного - смола газовая" (Чехов, "Моя жизнь"). "Стал я уже трухлявый, балки во мне все подгнили" (Чехов, "В овраге"). "Нешто в законе сказано, чтоб народ табуном ходил?" (Чехов, "Унтер Пришибеев"). Сюда же можно отнести и такие характерные для крестьянского просторечия средства словесной образности, имеющие корни в фольклоре, как постоянные эпитеты - образные определения, устойчиво сочетающиеся с тем или иным словом: "И в Ромён ходил, и в Синбирск-слазный город, и в самую Москву-золотые маковки; ходил на Оку-кормилицу, и на Цну-голубку, и на Волгу-матушку..." (Тургенев, "Касьян с Красивой Мечи").

Некоторые "логические" определения (и согласованные и несогласованные), даваемые предметам, лицам или явлениям, одновременно также выступают и в качестве эпитетов, "образных определений", так как в речевом контексте любое определение может иметь выразительное значение, ведь само подчеркивание присущих предме-

* Винокур Т.Г. Закономерности стилистического использования языковых единиц. М., 1980. С.142.

ту или "приписанных" ему черт во многом предопределено совокупностью социальных характеристик воспринимающего субъекта. Как правило, в этих эпитетах отражаются социально обусловленные оценки, даваемые персонажами кому-либо или чему-либо: "...генерал-аншеф и какой-нибудь капитан Копейкин! Десяносто рублей и нуль! (почтмейстер, Гоголь, "Мертвые души"). "Статский советник ... принят у его сиятельства..." (Чехов, "Анна на шее"). "Птица узнается по перьям, хороший проситель по благодарности" (Чехов, "Служебные пометки"). "Вронский - ... один из самых лучших образцов золоченой молодежи петербургской... Страшно богат, красив, большие связи, флигель-адъютант и вместе с тем - очень милый, добрый малый ... это человек, который далеко пойдет" (Стива - Левину, Толстой, "Анна Каренина"). В качестве характерного примера социально-речевой экспрессии разговорных конструкций можно назвать свойственную мелким чиновникам гипертрофию эпитетов, так называемый "гиперболизм эмоциональных изъяснений"^{*}: "Блины были такие великолепные, что выразить вам не могу, милостивый государь" (Чехов, "Торжество победителя"). "... вчера я был порядочен, честен, лобызаем во все части, сегодня же я жулик, мошенник, вор... Кричите же теперь, бранитесь, трезвоньте, изумляйтесь, судите, высылайте, строчите передовые, бросайте камни..." (Чехов, "Исповедь"). "Прекрасный он человек! И сердце у них предоброе, душа филантропная... гуманическая... Ласковость такая..." (Чехов, "Совет"). "Что ни слово - то нож острый, что ни взгляд - то пуля в грудь" (Чехов; "Торжество победителя"). "Генерал ... только взглянул, а взгляд - огнестрельное оружие" (почтмейстер о капитане Копейкине, Гоголь, "Мертвые души").

Уже немногочисленные примеры, приведенные нами, свидетельствуют о том, что содержательность средств языковой образности в речи литературных персонажей обусловлена социальной и профессиональной принадлежностью говорящего. Таким образом, социально значимые средства языковой образности, на наш взгляд, могут быть включены в арсенал национально-культурных языковых объектов художественного текста и оказаться полезными в практике обучения иностранных учащихся чтению и восприятию произведений русской литературы.

Поступила в редколлегию 06.09.90.

* Виноградов Е.В. Очерки по истории русского литературного языка XVIII-XIX вв. 3-е изд. М., 1962. С.393.

ИСТОРИКО- И ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНЫЕ ЗНАНИЯ КАК СПЕЦИФИЧЕСКОЕ ЗВЕНО КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ЧТЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Содержанием и целью обучения интерпретации художественного текста является формирование и сформирование коммуникативной компетенции, необходимой и достаточной для чтения и адекватного понимания оригинального русского художественного текста. Такая коммуникативная компетенция включает в себя большой комплекс лингвистических, страноведческих и литературоведческих знаний и умений оперировать ими. Специфика художественного текста как особого типа текста, построенного по законам искусства и ориентированного на эстетическое восприятие, вынуждает говорить о необходимости специальных знаний, обеспечивающих осмысление именно художественного текста и шире – произведения.

О каких же специальных знаниях идет речь?

Во-первых, о тех, необходимость которых давно признана методикой преподавания РУМ. Это знания о писателе (краткие биографические данные, мировоззренческая позиция, социальные, эстетические и психологические корни его творчества) и знания о произведении, связанные с эпохой, в которую было написано и опубликовано произведение, и тем временем, которое отражено в произведении. Эти знания мы относим к историко-литературным.

Во-вторых, о чисто литературоведческих знаниях: специфика художественного образа, своеобразие художественного метода (напр., реалистического, романтического), особенности жанров (романа, повести, рассказа, поэмы), структурные особенности построения художественного произведения (напр., сюжет, композиция), роль изобразительно-выразительных средств (тропов, стилистических фигур, ритма, рифмы) и т.п.

Естественно, применительно к иностранным учащимся-нефилологам речь может идти лишь об элементарных знаниях по этим вопросам и, следовательно, о владении элементарными умениями анализа художественного произведения на основе этих знаний.

Примем для названных групп специальных знаний общее название – литературоведческая компетенция. Тогда литературоведческая компетенция есть специфический и обязательный компонент коммуникативной компетенции, необходимой для чтения и понимания художе-

ственного текста. Она предполагает наличие (а также формирование в процессе обучения) в концептуальной системе читателя абстрагированного, сформированного предшествующим опытом чтения произведений художественной литературы представления о структуре и общих закономерностях функционирования литературного произведения, о роли художественных средств в создании основного смысла произведения, наличие минимума историко-литературных знаний.

В доказательство выдвинутого предположения о доступности для читателя-нефилолога элементарного анализа литературного произведения был проведен анализ школьных программ по национальным литературам шести стран (Болгария, бывшая ГДР, Польша, СРВ, Югославия, Чех.-Словакия) и по французскому языку и литературе для лицеев Республики Мали. С помощью метода сопоставления зарубежных программ с программами для нашей школы и экспериментального приема "корректировки" на практическую необходимость" был выявлен корпус историко-литературных и литературоведческих понятий, составивший общеобразовательный минимум студента и насчитывающий 40 единиц основного списка и 13 единиц дополнительного. В основной список вошли понятия, общие для просмотренных программ, в дополнительный - те, которые характеризуют научный подход к оценке литературного произведения.

Основной список:

диалог, драма, жанр, загадка, идея (идейное содержание), инверсия, комедия, композиция, лирика, литература художественная, литературное направление, литературный герой (персонаж), метафора, монолог, основные роды художественной литературы: эпос, лирика, драма, песня, повесть, портрет литературного героя, пословицы и поговорки, поэзия, проблема (проблематика), проза, рассказ, реализм, рифма, роман, романтизм, сатира, сказка, сравнение, средства художественной выразительности, стихотворение, сюжет, творчество писателя, тема (тематика), трагедия, устное народное творчество (фольклор), художественный образ, художественная речь, эпитет.

Дополнительный список:

авторский замысел, авторская позиция, конфликт, литературный процесс, мировоззрение и творчество писателя, содержание и форма

художественного произведения, поэма, типичный герой, типичные обстоятельства, эпиграф, эпизод.

Основной список подтверждает мысль о том, что еще до встречи с оригинальной русской литературой студенты-иностранцы имеют (или должны иметь) некоторую литературоведческую компетенцию.

Известно, что художественное познание не зависит от национальных форм языка (А.Л. Андреев). Поэтому, на наш взгляд, возможен перенос имеющихся знаний и умений осмысления художественного текста на родном языке на понимание художественного текста, прочитанного по-русски. Основу переноса составляют: опыт литературного чтения и общеобразовательный минимум, полученный в период школьного обучения; опыт чтения и обсуждения адаптированных художественных произведений, приобретенный в процессе обучения на подготовительном факультете; употребление специальных терминов в книгах для чтения и в учебниках по русскому языку для иностранцев.

Наличие литературоведческой компетенции в объеме, необходимом в каждый данный момент в связи с чтением конкретного художественного произведения, должно быть проверено преподавателем, закреплено с помощью примеров и принятой русской терминологии. В случае отсутствия некоторых звеньев пополнено конкретным разъяснением с демонстрацией примеров из текста, расширено за счет понятий из дополнительного списка.

Исходя из принципов методической целесообразности и коммуникативной направленности обучения, можно утверждать, что имеющиеся и получаемые на занятиях литературоведческие знания должны быть усвоены нефилологами в таком объеме и настолько, чтобы обеспечить лишь рецепцию читаемого. Однако в рамках обучения, которое ставит и другие задачи, возникает необходимость довести эту информацию до репродуктивно-продуктивного владения. Критерием усвоения могут служить использование студентом в качестве аргументов для доказательства своего мнения при обсуждении произведения конкретных примеров из текста, вскрывающих сущность введенного понятия, а также адекватность определения смысла литературного произведения.

В качестве типового методического приема можно рекомендовать задание с двухчастной структурой: первая – задание на наблюдение элемента формы (речевой структуры, художественной детали текста, элемента сюжета и т.п.) и вторая часть – вопрос для раскрытия

содержания на уровне смысла. Соответственно этому, выполнение вопроса-задания студентами будет состоять тоже из двух частей: первая – концентрация внимания на выделенном элементе текста (или его поиск) и постижение его смысла (при этом ход осмысления элемента текста направлен вопросом), вторая – воспроизведение субъективного и самостоятельно сформулированного смысла, являющегося ответом на вопрос второй части задания. Ответы служат преподавателю сигналом для оценки правильности понимания, а студентам – для корректировки своего мнения. Если частные (вспомогательные) задачи урока требуют усвоения какой-либо единицы на репродуктивном уровне, то в задание включается дополнительное указание (напр., использовать, употребить, вспомнить).

Таким образом, включение литературоведческих знаний в коммуникативную компетенцию студента возможно и необходимо, если средством обучения служит художественный текст.

Поступила в редколлегию 08.09.90.

В.В.ДОВРОВОЛЬСКАЯ

ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА (СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СТОРОНА)

Письменная речь как методическая проблема стала предметом специальных исследований сравнительно недавно. Однако защищенные в последние годы диссертации, опубликованные пособия, практика лучших кафедр страны позволяют сделать некоторые обобщения и наметить контуры содержательного аспекта названной проблемы в той степени, в которой они вырисовываются на сегодняшний день.

В содержательной стороне обучения письменной речи определяющую роль играет текст, представляющий собой основную базу обучения, включающую в себя и информационную основу порождаемого учащимися высказывания, и возможный вариант языкового оформления этой информации. Текст-источник, как правило, представляет собой сложное структурно многоуровневое и многоплановое явление, которое мы подвергаем анализу с точки зрения его функционально-смысловой, коммуникативной, структурно-логической (логико-композиционной), синтаксической структуры и общей лингвистической базы. Что мы анализируем в тексте с точки зрения его лингвистической

базы? Очевидно, магистральное направление нашего поиска — это выделение речевых универсалий, которые могут быть использованы при описании текстов. В этих целях подлежат изучению интенциональные универсалии, связанные с профилем дисциплин, в рамках которых реализуется данный жанр текста. Существенно значимым представляется также анализ творчески построенных пишущим фрагментов текста, изучение соотношения речевых стереотипов, используемых для оформления смыслов текста, и вариативных структур и характеристика влияния коммуникативных установок пишущего на языковое оформление текста.

Речевые универсалии, которые мы в результате этого анализа изберем в качестве единиц описания текстов учебно-профессиональных жанров, составят в совокупности базу формирования лингвистической и коммуникативной компетенции обучаемых в области письменной речи. Методическое осмысление этой базы должно определить систему подачи выявленных языковых средств, основывающуюся на близости смысло-речевых значений и обслуживающих их речевых сочетаний. Для учащихся эти языковые средства, как правило, выступают в виде определенных стереотипов высказываний, соответствующих стандартным ситуациям текста, характерным для структурно-семантического состава конкретного жанра.

Что касается операциональной стороны обучения письменной речи, которая базируется на функционально-смысловом и логико-структурном анализе текста и служит средством реализации процесса знаний и умений учащихся в их собственную речевую деятельность, то она играет важнейшую роль и при порождении письменной продукции, и в самом процессе обучения. Это положение объясняется тем, что языковая компетенция учащихся к моменту формирования навыков собственно письменной речи, т.е. построения самостоятельного письменного текста, должна быть достаточно высока. И чем выше при этом уровень автоматизации операций, тем, естественно, свободнее протекает сам процесс порождения письменного высказывания. Представляется, что процесс организации операционной стороны письменного высказывания должен быть идентифицирован путем интеграции комплексов операций в ходе обучения и выделения универсальных операций, обслуживающих разные жанры порождения. В качестве таких операций, например, выступают сжатие (конденсация) информативного содержания текстов-источников, трансформация информативного содержания текстов-источников, понимаемая как поиск оптимальных

эквивалентов выражения смыслов, обеспечивающих свободу (произвольность) письменного высказывания учащихся. Чрезвычайно важно также изучение общих закономерностей использования связующих средств порождаемого текста, поскольку знание этих закономерностей гарантирует оптимальность (точность, глубину) прочтения и оформления собственно информационной части текста.

Универсально-дифференциальный подход, принятый сейчас как ведущее направление обучения письменной речи, предполагает поиск операционных универсалий, которые призваны обслуживать определенные этапы учебного процесса. Вместе с тем этот подход предполагает и выявление дифференцирующих элементов обучения, и, в частности, дифференцирующих операций, которые обслуживают конкретные жанры письменной продукции; выявление и описание таких операций также служит предметом современных исследований.

Как продуктивный вид речевой деятельности письменная речь включает в себя и продукцию, и репродукцию. Однако само понятие дифференциации продукции и репродукции в письменной речи отличается от традиционного, принятого при анализе устного высказывания. В чем же состоит его специфика? Прежде всего здесь следует иметь в виду преимущественно репродуктивную основу учебно-научной профессиональной деятельности учащихся и — что не менее важно — квази-профессиональный характер учебного письменного продуцирования. Ведь даже конечный продукт учебной письменной речи лишь приближается к первично коммуникативному тексту, в нем широко используется языковой материал текстов-источников. Следует также иметь в виду факт существования большого количества так называемых "смешанных" жанров создаваемых учащимися текстов, требующих развития и параллельного использования как навыка продуцирования, так и навыка репродукции, и преимущественно фрагментарный характер собственно продуктивных творческих высказываний учащихся, которые они строят без опор, по своей программе.

Как продукция, так и репродукция в области письменной речи реализуются в определенных жанрах текстов.

Проблема жанровой ориентации в письменной речи в ходе учебного процесса решается через выявление приоритетных жанров текстов-источников, имеющих в своем составе значимые опоры и ориентиры для последующего продуцирования. Это необходимо потому, что все исходные ориентиры письменного продуцирования идут от текста-источника как законченного смыслового целого.

Целенаправленный отбор текстов-источников определяет в свою очередь отбор и иерархическое построение промежуточных жанров "учебных текстов, создаваемых в ходе обучения письменной речи. При этом желательным и возможно определение такого учебного жанра (или жанров), который как бы покрывает своей языковой основой и операционной структурой значительную (большую) часть коммуникативно значимых для заданного контингента жанров порождения. В качестве такого жанра во многих современных исследованиях называют реферат.

Чрезвычайно важным моментом жанрово-стилевой ориентации обучения представляется также отбор и иерархическое построение так называемых конечных текстов, т.е. текстов, имеющих реально коммуникативную значимость для заданного контингента. Такой отбор включает в себя и учет жанрового разнообразия внутри отобранных жанров: типы научной статьи, виды рефератов и т.п. Итогом этих исследований должна явиться лингвистическая и методическая маркированность реально значимого жанра текста, которая, в свою очередь, определит его место в учебных программах конкретных курсов.

Реализация перехода от текста-источника к тексту-порождению предполагает систему (или системы) заданий по письменной речи, органически включенную в общую схему процесса обучения. Идея взаимосвязанного обучения применительно к обучению письменной речи получает свое воплощение в системе заданий, развивающих навыки и умения, значимые для всех или нескольких видов речевой деятельности. В качестве примера универсального умения можно назвать, например, смысловой и структурный анализ текста, который имеет место уже на первом этапе обучения чтению специального (научного) текста, при составлении подготовленного устного монологического высказывания, при восприятии на слух текстов большой протяженности (лекция, доклад) и при обучении любому виду письменного продуцирования. В качестве примера сложных умений, необходимых в устном и письменном продуцировании, назовем такие, как восстановление основной или целевой информации текста-источника с различными видами опор, трансформация содержания текста-источника согласно коммуникативному заданию, комбинирование и комментирование информации текстов-источников. В настоящее время такой подход получил теоретическую разработку, и учебный процесс оснащен рядом пособий по обучению письменной речи, в разных вариантах реализующих этот подход в организации системы заданий.

Итогом работы, так называемым конечным умением в обучении письменной речи, мы можем считать операциональную готовность учащихся найти в адекватных текстах-источниках систему информативных и языковых ориентиров, которая позволила бы им, опираясь на собственную лингвистическую и коммуникативную компетенцию, построить профессионально значимое письменное высказывание в рамках реальных коммуникативных потребностей.

Поступила в редколлегию 24.12.90.

Н.А.ЖУРАВЛЕВА, канд.пед.наук, Н.Н.ЗАХАРОВА, Н.Г.ЮЛЕПКИОВА

НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ ВОЗДЕЙСТВИЯ РУССКОГО ЯЗЫКОВОГО ОКРУЖЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУС НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Преподавание русского языка как иностранного требует такой организации процесса обучения, которая в наилучшей степени обеспечивает усвоение требуемых знаний, умений и навыков каждым отдельным учащимся за счет мобилизации психических резервов личности.

Обучение русского языка как иностранного понимается в настоящее время как обучение речи, выражение мысли, общению. Преподаватель обучает коммуникативно-речевым навыкам и умениям, организует активную деятельность студентов, обращает особое внимание на творческий подход к закреплению полученных учащимися знаний. С этой целью используются различные занимательные и игровые материалы, которые развивают мышление, внимание, образную, эмоциональную и логическую память, конструктивные умения, творческие способности, пробуждая тем самым живой интерес к изучаемому языку.

Потребность в общении в юности занимает одно из ведущих мест. Коллективные формы работы дают возможность осуществить такой тип педагогического общения, когда обучение каждого индивидуума происходит за счет других обучаемых. На преподавателе при этом лежит большая ответственность: он не только организатор творческой работы, но и источник речевого образца [1]. От степени его умения и такта иностранный учащийся сможет "реорганизовать свой способ видеть мир вещей, событий, фактов и, соответственно, воспринимать, выучивать нужные для этого звуки, формы, словосочетания, синтаксические модели" [2].

Для более быстрой и успешной адаптации иностранных учащихся к непривычным условиям в новом языковом окружении потребовались поиски наиболее эффективных форм обучения, компенсирующих недостаток позитивного влияния языковой среды, разработка приемов активизации воздействия русского языкового окружения.

Необходимость взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности на подготовительном факультете определяется задачами курса и условиями жизни учащихся в русском языковом окружении.

Исследования влияния языковой среды показывают, в какой мере иностранные учащиеся овладевают коммуникативной компетенцией самостоятельно, стихийно, в непосредственном общении с носителями русского языка [3]. В последнее время положительное воздействие русского языкового окружения на освоение речи студентов подготовительного факультета значительно уменьшилось: сузились рамки естественных речевых контактов, условия проживания иностранных учащихся лишают их возможности повседневного речевого взаимодействия со сверстниками — нашими студентами. Эти объективные условия отрицательно сказываются на результатах овладения устно-речевыми, коммуникативными умениями студентов.

Одним из компонентов языковой среды является преподаватель — носитель русского языка. Наличие преподавателя и его статус не позволяет студенту в аудиторных условиях избавиться от психологического барьера — ощущения себя в роли ученика, речь которого постоянно контролируется педагогом и который вынуждает следить за формой высказывания в ущерб коммуникативным качествам речи.

Во внеаудиторных условиях общение с преподавателем приобретает более естественный характер, однако объем этого общения явно недостаточен для приобретения учащимися коммуникативной компетенции на необходимом уровне. Поэтому наш поиск был ориентирован на использование учебных занятий с тем, чтобы в аудиторных условиях создать среду, максимально приближенную к естественной коммуникации. И здесь мы обратились к интенсивным методикам, ряд положений которых позволяет приблизиться к решению данной задачи. Говоря коротко (в ограниченных условиях статьи), условия для обучения на занятиях создаются путем выбора ролей-масок для учащихся и преподавателя, проблем повседневной жизни в рамках бытовой и культурной тематики, исключения ряда сугубо учебных форм контроля, и вследствие этого происходит снятие психологических барьеров общения.

Для занятий по специально разработанной модели (условно мы назвали эту форму занятий "устный аспект") привлекается преподаватель русского языка, который работает в ряде групп параллельно с основным преподавателем-русистом, ведущим занятия в "традиционном" стиле.

В современной методике роль и место интенсивных форм обучения в среде преподавателей оцениваются неоднозначно. В работах Г.А.Китайгородской, С.Г.Скалкина, других ученых и методистов не дается универсальных рецептов построения интенсивного курса для разных условий обучения и контингентов. Многие модификации диктует специфика учебного процесса, приемы и формы интенсивного обучения оказываются более или менее эффективными. На сегодня только на краткосрочных курсах интенсивные методы применяются в "чистом" виде (как они разработаны теоретиками интенсивных методов). В длительных формах обучения гораздо больше индивидуальных подходов и экспериментов, чем отработанных, апробированных и узаконенных в учебном процессе курсов.

Наши разработки и их внедрение в учебный процесс на подготовительном факультете также нуждаются в дальнейшем совершенствовании. Однако обучением по нашей методике было охвачено около 300 учащихся, занятия проводили 5 преподавателей, что дало возможность более объективно оценить положительные результаты и просчеты в обучении, выбрав оптимальные, с нашей точки зрения, наиболее эффективные формы, методические приемы и способы.

Список литературы: 1. А р у т ю н о в А.Р., Ч е б о т а р е в П.Г., М у з р у к о в Н.В. Игровые задания на уроках русского языка, М., 1984. 2. К о с т о м а р о в В.П., М и т р о ф а н о в а О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1984. 3. Ж у р а в л е в а Н.А. Языковая среда как обучающий фактор и резерв повышения эффективности краткосрочного обучения русскому языку: Дис.... канд.пед.наук. 1981. С.187.

Поступила в редколлегия II.09.90.

В.В.МОСЕНЦЕВ, канд.филол.наук, Н.А.ОЛЕГИР
О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ЭТНОПСИХОЛОГИИ И ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИКИ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В последнее время в теорию и практику аудиторной и внеаудиторной работы с иностранными учащимися внесено немало принципов

альных изменений, направленных на переход от экстенсивного к преимущественно интенсивному периоду развития. Отказываясь от устаревших догм и положений, идет постепенный и трудный поиск новых форм общения.

По мнению авторов, современный процесс обучения иностранных учащихся, общения с ними, внеаудиторная работа будут принципиально неполны без учета этнопсихологических и этнопсихолингвистических факторов. В первую очередь, нас интересует связь и соотношение между двумя этими факторами и понятием "культура", так как именно оно в последнее время стало основой процесса обучения и общения в процессе обучения.

Вначале необходимо разграничить психологию и культуру общества в целом. Эти две категории разноплановы, но сложность разделения их заключается в том, что они в какой-то своей части совпадают или, во всяком случае, сближаются. Это позволяет во многих случаях определять психологию этнической общности через ее культуру, а факты культуры через психический склад. Вспомним известное положение об общности психического склада, сказывавшейся в общности культуры. Содержание понятия "культура" раскрывается по-разному (известно около 300 определений данного понятия), что также затрудняет анализ культуры и национального характера.

Культура существует на различных уровнях: мы говорим о культуре человечества и о культурах отдельных социально-экономических формаций, о культурах различных эпох и о культурах разных этносов и стран, даже о культуре отдельной личности. Но эта классификация, полученная эмпирическим путем, не приемлема из-за неоднородности лежащих в ее основе критериев. Этот недостаток в некоторой степени устранен Э.С.Маркаряном, который предлагает классификационную схему, включающую три уровня, три рода понятий культура: общеродовое понятие культуры, содержащее ее наиболее сущностные, всеобщие признаки; общее историко-типологическое понятие культуры или общеисторический тип культуры, позволяющий выявить общее в отдельных культурах и определить вехи стадийального развития культуры; локально-историческое понятие культуры или локально-исторический тип культуры, выражающий неповторимые свойства данной культуры, ограниченной во времени и в пространстве [2, с.105-112; 3, с.189-197].

В связи с этим можно различать явления двух аспектов человеческой деятельности, в одном из которых реализуется единство

и общность культуры всех народов, а в другом – ее конкретно-историческое, специфическое воплощение. В первом случае это главным образом ценности содержательных, глубинных слоев культуры, во втором – преимущественно более формальных, поверхностных слоев. "Содержательные слои как функционально более значимые теснее связаны с производственной, бытовой, соционормативной, познавательной целесообразностью и подчас ею прямо детерминированы; формальные – дальше от нее, реже и меньше ею детерминированы..." [4, с. II]. Более значимые культурные явления оказываются одновременно сопоставимее и слабее окрашенными этнически, а менее значимые – несопоставимее и ярче окрашенными этнически, т.е. между сопоставимостью культурных явлений и степенью их "этничности" нет причинно-следственной связи, а есть лишь корреляция на основе их общего отношения к процессам исторического развития культуры.

Следовательно, культуру допустимо считать до известной степени производной психической деятельности народа, придающей ей своеобразие и эмоциональную окрашенность. Содержательные слои культуры (элементы общемировой культуры), воспринятые этнической общностью, становятся достижением местной культуры, ибо восприятие – не механический процесс, оно требует определенного переосмысления и интеграции заимствующих элементов. "Способность этнической общности к восприятию элементов чужой культуры служит одним из проявлений психологии общности и стоит в одном ряду со способностью переосмысливать, приспособливать к новому этапу исторического развития устаревшие (или забытые) элементы опыта, представлений и т.д. из арсенала собственной культуры" [1, с. 220]. Очевидно, различие в уровне социально-экономического развития, если не определяет, то в очень сильной мере влияет на степень восприимчивости к духовным ценностям других народов.

Восприятие зависит от состояния духовной культуры, воздействующих друг на друга этнических общностей, но само оно определяется влиянием представлений, традиций, особенностей мышления, настроений воспринимающего народа.

Выведенные выше положения, применительно к процессу общения и обучения, можно сформулировать следующим образом. Во-первых, во время данного процесса происходит взаимопроникновение и взаимообогащение культур, обмен культурными и духовными ценностями; но этот процесс неоднороден, что связано с различными способностями этносов к данному восприятию. Во-вторых, изучение культуры

и самосознания этноса целесообразно вести, учитывая этнодифференцирующие и этноинтегрирующие факторы, а это связано с механизмом закрепления особенностей национальной психологии.

Следующие соображения относятся к области выявления специфики составляющих национально-культурного репертуара того или иного этноса с помощью психолингвистических исследований. Изучение национально-культурной специфики речевого и неречевого поведения тех или иных лингвокультурных общностей предполагает необходимость наличия некоторой общей теоретической и операциональной базы, на основе которой могли бы вестись и дополнять друг друга исследования, относящиеся к ведению самых различных научных дисциплин (попытки создать такую базу засвидетельствованы в работах Э.С.Маркаряна). Исследователь считает возможным говорить о существовании "идиокультурных адаптаций", обуславливающих специфичность тех или иных семиотических феноменов в одной лингвокультурной общности по сравнению с другой [3, с.209].

Понятие "идиокультурная адаптация", по-видимому, может быть использовано и в рамках теории лакун: наличие или отсутствие лакун в том или ином тексте является свидетельством успешности (неуспешности) натурализации его в определенном культурном контексте. "Учитывая тот факт, что культура (модели культуры) является наиболее целесообразным (в идеале) инструментом приспособления этноса к экологической нише, становится ясным, что выявление и анализ способов этой адаптации и их взаимодополнительность, а также "шумов", возникающих в культурном поле этноса, является крайне необходимым для оптимизации интракультурного и интеркультурного общения (для общения людей с людьми и "общения" с окружающей их средой, как внутри одного этноса, так и вовне его)" [5, с.10].

Процесс адаптации фрагментов ценностного опыта одной лингвокультурной общности при восприятии его носителями некоторой другой культуры, по существу, сводится к процессу элиминирования лакун различных типов. Перенос некоторого фрагмента опыта из одной культуры в другую осуществляется, как правило, под воздействием двух основных факторов. Во-первых, это определение цели переноса тех или иных элементов одной культуры в другую. С одной стороны, целью такой межкультурной трансляции может быть максимальная передача национальной специфики той или иной лингвокультурной общности. С другой - целью может быть максимальное

приближение описываемой культуры к культуре-реципиенту. Стремление наиболее полно перенести специфику одной культуры в другую крайне затрудняет понимание реципиентом фрагментов чужой культуры, в то время как обеспечение понимания элементов опыта незнакомой культуры предопределяет элиминирование в той или иной степени ее национальной специфики. Во-вторых, это уровень (степень) значимости фрагментов опыта, подлежащих переносу из одной культуры в другую. Ценность или значимость фрагментов опыта, подлежащих переносу (трансляции), может определяться размерами культурологической дистанции между культурами-коммуникантами, задачами общения, характером текста, в котором эти фрагменты зафиксированы. В зависимости от этих двух факторов (цели межкультурной трансляции элементов опыта и их значимости) выбирается адаптационная стратегия.

"Особый интерес представляет процесс компенсации лакун в тексте в ходе межкультурного общения. Суть компенсации состоит в следующем: для снятия национально-специфических барьеров в ситуации контакта двух культур, т.е. для облегчения понимания того или иного фрагмента чужой культуры в текст в той или иной форме вводится специфический элемент культуры реципиента... Компенсация лакун, следовательно, влечет за собой утрату национальной специфики исходной культуры и обязательно вводит в текст новые элементы, принадлежащие культуре реципиента" [5, с.11]. Компенсационным элементом может служить литературная цитата, ссылка на хорошо знакомые реципиенту произведения отечественной литературы, помогающая точнее понять характер феномена чужой культуры и вызвать нужные к нему отношения.

Список литературы: 1. К о р о л е в С.И. Элементы духовной культуры в этнической психологии // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. 2. М а р к а р я н Э.С. Очерки истории культуры. Ереван, 1969. 3. М а р к а р я н Э.С. Теория культуры и современная наука (Логико-методологический анализ). М., 1983. 4. П о р ш и ц А.И. Проблема аксиологических сопоставлений в культуре // Сов.этнография. - 1982. - № 3. 5. С о р о к и н Ю.А., М а р к о в к и н а И.Ю., К р ю к о в А.Н. Этнопсихоллингвистика. М., 1988.

Поступила в редколлегию 11.09.90.

ОБ ЭТИКЕ ОБЩЕНИЯ СО СТАРШИМ В АРАБСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Каждый участник речевого контакта вступает в общение как целостная личность со всеми ее компонентами (социальными, возрастными, культурными и др.). Общаясь с собеседником, говорящий ведет себя соответственно своей социальной роли, а также ожидает от коммуниканта определенных речевых и поведенческих поступков. Таким образом, можно сказать, что тональность коммуникативного контакта регулируется социальными ролями общающихся и их взаимоотношениями. В зависимости от социальной роли говорящего ожидается тот или иной образ поведения в конкретной социальной ситуации. Под ролью понимается "Функция, нормативно одобренный обществом образ поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную социальную позицию. То, насколько поведение лица соответствует общественным или групповым ожиданиям, служит критерием оценки выполнения им данной социальной роли"².

Иными словами, за каждой социальной ролью закреплён определенный способ поведения, который маркируется особыми коммуникативными средствами и отличается присущими ему интенциональными смыслами. Так например, в общении с нижестоящим вышестоящий может приказывать, потребовать, упрямить, протестовать и пр., чего не позволено обычно нижестоящему в общении с вышестоящим по социальной роли и статусу.

Бесспорным является тот факт, что самая привилегированная социальная роль в арабском общении — это роль старшего по возрасту. В арабской лингвокультуре существует особый кодекс поведения по отношению к старшим. Призывы почитать стариков довольно часто встречаются в народном фольклоре и в пословицах-наставлениях. Приведем несколько примеров в виде параллельного перевода с арабского языка: а) Кто не слушается советов старшего, несчастной будет его судьба; б) Кто старше тебя на одну ночь, тот опытнее и мудрее тебя; в) Слова старшего никогда не пропадают зря; г) Слова старика — слова мудрости; д) Слово старика имеет силу закона; е) Речь старшего — резьба по камню.

* Кон И.С. Социология личности. М., 1967. С.23.

В силу жестких культурно-поведенческих норм в общении младшего со старшим всегда соблюдается расстояние, которое можно условно назвать "расстоянием уважения и почтения". Не оказать уважения старшему по возрасту — не совместимо с кодексом чести араба независимо от его социального статуса.

Для араба люди старшего поколения олицетворяют собой житейскую мудрость, являются главными хранителями социального опыта, этикетных нормативов и культурных ценностей этноса. Старшие члены семьи постоянно внушают детям мысль об уважении к старикам, учат их послушанию, внимательному отношению к их советам.

В процессе обучения араговорящих русскому речевому общению следует учитывать, что старшим людям многое позволено в общении. Им разрешено упрекать, советовать, поучать даже незнакомых. Отказ старику в помощи или невыполнение его просьбы свидетельствует о невоспитанности человека и считается отклонением от принятых норм социального поведения. В конфликтных бытовых ситуациях, участниками которых являются старший и младший, обычно поддерживают старшего. В упрек молодому произносят следующие реплики, которые дословно звучат: Как тебе не стыдно говорить такие вещи старику в возрасте твоего отца! Считаю его своим отцом и послушайся его. Нельзя так относиться к старику.

Здесь необходимо упомянуть о том, что вежливое отношение к старшему является характерной чертой социального поведения и других народов мира; однако в восточной и арабской культуре оно сильно маркируется.

В арабском этикете существует строгая норма поведения с родителями. В одном хадисе говорится, что "рай лежит под ногами матерей". Об отношении к родителям в Коране пишется: "И установил твой Господь, чтобы вы не поклонялись никому, кроме Него, и были добры к родителям. Если один из них или оба близ тебя достигнут старости, то не говори им: тыфу! — и не кричи на них, а говори им слово уважения. И преклоняй перед ними обоими крыло смирения и говори: Господи, будь милостив к ним: они воспитывали меня совсем маленьким"*.

Арабские нормы поведения обязывают детей быть послушными родителям, внимать их советам и поучениям. Дети должны с особым

* Коран: Сура № ХУП, 24-25.

уважением относиться к вскормившей их матери, дорожить ею так же, как она дорожит ими. Мелчайшее проявление непочтительного отношения или невнимания к матери строго осуждается. Дети (даже взрослые) опускают глаза, когда говорят с родителями; им запрещено повышать голос. Они не могут выражать недовольство или несогласия с их решениями. Данные этикетные правила распространяются также на поведение со старшими. Так, когда в дом входит старик, младший должен первым его приветствовать и уступить ему место.

Сейчас подобное поведение постепенно уходит в прошлое; особенно оно утрачивается в больших городах.

В обращении к старшему тунисцы, например, употребляют термины родства (отец, мама, мамочка, дядя, тетя) с притяжательными местоимениями "мой", "моя".

Употребление терминов родства свидетельствует о том, что отношение к старшему (знакомому или незнакомому) уподобляется в арабской лингвокультуре отношениям к родным людям, что подтверждает еще раз необходимость относиться к ним с большим уважением. По отношению к старикам употребляют также уважительные формы "Шейх" или "Хаж", а к женщинам преклонного возраста - "Хажжа"*

Необходимо подчеркнуть, что возрастные взаимоотношения в межличностном непосредственном общении на арабском языке имеют более значительное влияние на тональность коммуникативного сотрудничества, чем социальный статус коммуникантов.

В заключение важно напомнить о высокой степени значимости учета национально-культурной специфики поведения обучаемого контингента в организации и реализации учебного материала в педагогическом процессе, безусловно, не только материала этикета общения со старшим, но и во всем репертуаре этикетных и контактоустанавливающих формул.

Поступила в редколлегию 23.08.90.

В.Т.ПЛАКСИЙ, канд.физ-мат.наук,

В.А.ШАЛАЕВ, канд.физ-мат.наук

О ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ КУРСОВ МАТЕМАТИКИ
И ИНФОРМАТИКИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ХГУ

Одной из мер повышения качества подготовки студентов-иностранцев по математике и другим дисциплинам естественного цикла является

* Хаж - мужчина, совершающий паломничество в Мекку (ж.р. - Хажжа).

совершенствование методики преподавания. Необходимо также учитывать специфику подготовительного факультета, которая заключается в том, что обучение математике иностранных учащихся происходит в условиях постепенного овладения русским языком. Оптимальное планирование учебного процесса, например по математике, осуществляется в рамках действующих программы и рабочего поурочного плана. Поурочное планирование включает в себя решение таких вопросов, как формирование фундаментальных математических знаний у студентов-иностранцев, умений и навыков, обеспечивающих усвоение основных понятий изучаемой дисциплины, подбор учебного материала, обеспечение занятия средствами обучения, выбор конкретной методики изложения, организация самостоятельной работы студентов-иностранцев и контроль их знаний и умений. Поурочное планирование включает следующие элементы*:

1. Тема занятия. 2. Дидактическая цель, основные знания и умения. 3. Обеспечение занятия: наглядные пособия, таблицы, раздаточный материал, средства вычислительной техники, видеотехники. 4. Методические рекомендации: вид занятия, мотивация познавательной деятельности иностранных учащихся, последовательность изложения нового материала. 5. План занятия: проверка домашнего задания, повторение опорных знаний учащихся, изложение нового материала, применение полученных знаний при решении типовых задач и примеров, творческое и самостоятельное применение знаний, умений и навыков, обобщение и систематизация знаний, подведение итогов занятия и сообщение домашнего задания. Эти структурные положения в целом характерны для построения занятия не только по математике, но и по информатике и другим дисциплинам естественного цикла. Безусловно, они не являются догмой и могут видоизменяться в зависимости от конкретного содержания изучаемого материала. Мы считаем, что для повышения интереса к предмету необходимо знакомить студентов-иностранцев с историей возникновения и развития основных понятий изучаемой дисциплины, а также использовать наглядность, которая конкретизирует абстрактные понятия, развивает мышление, способствует усвоению и систематизации учебного материала, экономит учебное время. Проиллюстрируем некоторые положения структуры поурочного планирования на конкретном примере.

* Сергиенко Л.Ю., Самойленко П.И. Планирование учебного процесса по математике. М., 1987.

При изложении темы: "Алгебраические операции. Тожественные преобразования алгебраических выражений" необходимо рассказать о развитии алгебры, основными элементами которой являются одночлены и многочлены. Основоположителем алгебры считается среднеазиатский ученый Мухаммед аль-Хорезми, который в IX веке написал первый алгебраический труд, переведенный на латинский язык в XII веке. Большой вклад в развитие основных понятий алгебры внесли философ, астроном и математик аль-Бируни, который жил и работал в Средней Азии в X веке (973-1048 г.), и ученый и поэт Омар Хайям (1048-1131 г.). При изучении формул сокращенного умножения надо показать, как их можно использовать для приближенных вычислений. Известную формулу $(A+B)^2 = A^2 + 2AB + B^2$ можно использовать следующим образом. Например $(1+a)^2 = 1 + 2a + a^2$. Если $a \ll 1$ то $(1+a)^2 \approx 1 + 2a$. Используем это выражение для вычислений:

$$1,002^2 = (1 - 0,002)^2 \approx 1 + 2 \cdot 0,002 = 1,004$$

$$0,997^2 = (1 - 0,003)^2 \approx 1 - 2 \cdot 0,003 = 0,994.$$

Для случая $(n+a)^2 \approx n^2 + 2na$, если $a \ll n$:

$$4,997^2 = (5 - 0,003)^2 \approx 5^2 - 2 \cdot 5 \cdot 0,003 = 24,97.$$

В формуле для разности квадратов имеем: $(1+a)(1-a) = 1 - a^2$, если $a \ll 1$, то $(1+a)(1-a) \approx 1$. Тогда $1/(1+a) \approx 1-a$ и $1/(1-a) \approx 1+a$. Выполним вычисления:

$$1/1,004 \approx 1 - 0,004 = 0,996,$$

$$1/0,99 \approx 1 + 0,01 = 1,01.$$

Остановимся теперь на некоторых вопросах рабочих программ по математике и информатике для студентов-иностранцев. Проект программы по математике в настоящее время по распределению учебного времени для различных специальностей не соответствует рабочему плану, введенному в учебный процесс в 1990/91 уч. году. Одним из недостатков данной программы, как мы считаем, является неполное изложение темы "Элементы математического анализа". Так, в программе для специальности "Здравоохранение" отсутствуют такие темы, как "Предел последовательности", "Интеграл", в то время как на изучение темы "Показательная и логарифмическая функции" выделяется 12 часов.

Это подтверждает то, что и в предыдущей, и в усовершенствованной программах по математике нет одного из главных методиче-

ских понятий – разделения учебного материала на основной и вспомогательный. Отсутствует выделение стабильного, оптимального объема учебного материала, обязательного для усвоения студентами-иностранцами. Из этого возникает и новое требование – дифференцированный подход к знаниям, умениям и навыкам иностранных учащихся по основному и вспомогательному учебному материалу. Кроме этого необходимо заметить, что и система контроля усвоения учебного материала учащимися – как текущий, зачетно-тематический, итоговый, а также и весь учебно-методический процесс должны быть ориентированы на итоговые, конечные результаты обучения студентов-иностранцев математике.

Остановимся на некоторых вопросах программно-методического обеспечения курса "Основы информатики и вычислительной техники". Существующая рабочая программа по данному курсу в основном определяет современные требования к развитию алгоритмического мышления студентов. Связь между математикой и информатикой отражается, в первую очередь, в вопросах формирования, изучения и применения алгоритмов. "Алгебраический материал формирует содержательную базу для изучения основ информатики и вычислительной техники... Изучение приемов тождественных преобразований, решение различного вида уравнений, неравенств и систем подготавливают учащихся к восприятию таких важнейших понятий курса информатики, как алгоритм и программа"^{*}. Системный подход изучения курса "Основы информатики и вычислительной техники" позволяет студентам-иностранцам составить алгоритм решения задачи, написать программу решения на языке БЕЙСИК, решить данную задачу при помощи ЭВМ и произвести анализ полученных результатов. Следует отметить, что 34-часовая рабочая программа по данному курсу не позволяет рассмотреть такие вопросы, как архитектура средств вычислительной техники, отображение алфавитно-цифровой и графической информации и ряд других специальных вопросов.

Из вышеизложенного следует, что совершенствование учебного процесса на подготовительном факультете должно быть неразрывно связано с решением вопросов дальнейшего развития программно-методического обеспечения изучаемых дисциплин.

Поступила в редколлегию 30.II.90.

^{*} Программа по математике для средней школы // Математика в школе. 1985. № 6. С.23.

К ПРОБЛЕМЕ УЧЕБНИКА МАТЕМАТИКИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ
ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

Прибывшие на учебу иностранные граждане проходят предварительное обучение языку и основам естественнонаучных дисциплин на подготовительных факультетах вузов. Принципиальными отличиями этих подразделений отечественной высшей школы являются слабые коммуникативные возможности общения преподавателей и студентов, обучение на неродном языке, необходимость формирования как педагогической, так и психологической подготовки к дальнейшему обучению в новых языковых и социально-экономических условиях. Эти обстоятельства выдвигают и специфические требования к учебникам и учебным пособиям, ко всему комплексу методического обеспечения учебного процесса. Существующие учебники и учебные пособия по математике, отражая логику и структуру предмета, системно и полно излагают программный материал, овладение которым позволяет выпускникам подготовительных факультетов успешно продолжать учебу в вузах и техникумах.

Однако в этих пособиях нет строго закономерного нарастания объема и характера презентации материала, усложнения его лексического и синтаксического оформления в соответствии с перманентным повышением языкового уровня студентов.

Кафедры русского языка работают по единому учебно-методическому комплексу "Старт". Тестовые материалы существующих пособий этого комплекса по научному стилю русской речи и учебные пособия по общетеоретическим дисциплинам имеют целью помочь студентам овладеть основами этого стиля речи и характерными для него грамматическими конструкциями, используют естественнонаучную лексику и тексты, по конкретным дисциплинам как фоновый учебный материал.

Практически полное отсутствие координации учебников и учебных пособий по математике с материалами комплекса "Старт", с их прохождением на занятиях по русскому языку серьезно осложняет работу преподавателя и студентов, приводит к нарушению важнейшего принципа дидактики подготовительных факультетов - обеспечения динамической адекватности коммуникативных потребностей обучаемых с их возможностями, к разрыву между основным языковым материалом и его практическим применением. К этому следует добавить, что

существующие учебники и учебные пособия по математике адаптированы в целом на студентов-иностранцев, готовящихся к поступлению в наши высшие учебные заведения. Однако на подготовительных факультетах обучаются также студенты, готовящиеся к поступлению в средние специальные учебные заведения и ПТУ.

Анализ результатов тестирования студентов, готовящихся к поступлению в вузы и средние учебные заведения, дает основание утверждать, что уровень базовой подготовки и общей культуры студентов техникумовских групп значительно ниже. Региональный состав студентов техникумовских групп, по многолетним данным нашего и других факультетов, практически постоянен — и в большинстве это студенты из Афганистана, Кампучии, Анголы, Мозамбика, Намибии, Конго. Работа со студентами из Афганистана и Кампучии представляет особую трудность. Это обусловлено тем, что имеющийся в математической терминологии пласт международной лексики, которая легко усваивается студентами различных регионов, обучающимися на родине на одном из европейских языков, не может быть использован студентами из Афганистана и Кампучии, не владеющими таким языком-посредником.

Педагогические и психологические проблемы обучения студентов-иностранцев, готовящихся к поступлению в техникумы и ПТУ, могут быть ликвидированы опытными преподавателями-предметниками, знакомыми с актуальным уровнем языковых и базовых знаний студентов, разумным отбором материала и его планированием, оптимальным выбором и дозированием наиболее простых методов преподнесения отдельных разделов и тем, удачным, методически оправданным подбором задач, что в значительной мере определяет успех того или иного занятия по математике.

Опыт создания на нашем факультете методических материалов по вводному курсу для студентов техникумовских групп и по самостоятельной работе для студентов, прибывающих с большим опозданием, а также методических рекомендаций к решению задач вводного курса имеют целью облегчить работу преподавателя на аудиторных занятиях и самостоятельную работу студентов. В этих материалах введены отдельные грамматические конструкции и падежные формы, особенно в тех случаях, когда их изучение на уроках русского языка предполагается позднее, чем это необходимо для определения математических понятий и правил. Все эти случаи вынесены в грамматический комментарий (таблицы "Запомните") или словарь, который дается

в конце каждого параграфа с переводом на 4 языка, в том числе дари. Даны также основные терминологические словосочетания и выражения. Каждый параграф содержит языковые и математические упражнения. В конце помещен указатель слов и словосочетаний, имеющих в словаре, что служит лексико-терминологической базой для дальнейшего изучения предмета. Готовятся к изданию методические указания для техникумовских групп и по другим разделам математики.

Мы знакомы с материалами подобного рода, выпущенными целым рядом других подготовительных факультетов страны. Однако все внутривузовские издания имеют ряд существенных недостатков, которые только затрудняют работу с ними, а подчас делают ее невозможной. Это – нестандартный и нечеткий шрифт, недостаточные интервалы между словами и строками, ограничения в размерах, унылая одноцветность. Поэтому актуальной, на наш взгляд, является проблема создания специального комплекса учебно-методических пособий по математике для групп техникумовского профиля, который должен, по-видимому, включать в себя: а) базовый учебник; б) вводный курс; в) лингафонные уроки; г) сборники задач и упражнений.

Комплекс должен вобрать лучший опыт разработки методических материалов подготовительных факультетов различных вузов, пройти тщательную лингвистическую обработку на двух-трех факультетах, для которых целесообразно выпустить пробный тираж порядка 500 экз., и только после этого с учетом замечаний и предложений преподавателей и студентов, издаваться массовым тиражом.

Поступила в редколлегия 03.II.90.

Л.Я.ШАПОВАЛОВА, канд.хим.наук,

Р.Г.ШЕВЦОВА, канд.хим.наук

ПРИМЕНЕНИЕ ЭВМ В ОБУЧЕНИИ И КОНТРОЛЕ ЗНАНИЙ ПО ХИМИИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Важнейшими этапами интенсификации учебного процесса на протяжении последних десятилетий были программированное и проблемное обучение. Программированное обучение, имевшее наряду с положительными моментами и отрицательные, подготовило базу для использования ЭВМ в процессе обучения и контроля знаний студентов. На подфаке широко используются следующие виды контроля: стартовый, текущий, межсессионный, итоговый.

С т а р т о в ы й контроль – это определение индивидуальной, предварительной подготовки студента по предмету на родине. Он проводится перед вводом предмета в устной или письменной форме при работе с тестами.

Т е к у щ и й контроль оценивает ориентировочную деятельность студента, подготовку его к занятиям и характеризует усвоение фрагментов темы. Текущий контроль проводится в устной и письменной форме; его виды – фронтальный, групповой, индивидуальный опрос, задания которого направлены на формирование знаний, умений, навыков.

М е ж с е с с и о н н ы й контроль целесообразно использовать для оценки результативности исполнительской деятельности студента, при которой формируется усвоение совокупности фрагментов в единое целое. Межсессионный контроль – это письменные контрольные работы, семинарские занятия, коллоквиумы.

И т о г о в ы й контроль – это зачет в устной или письменной форме, которому в обязательном порядке должна предшествовать речевая деятельность студента (семинар, практическое занятие); экзамен, который проводят обычно в устной форме. Итоговый контроль дает преподавателю выводы и ориентиры для собственной работы в будущем. Для ориентации указанных видов контроля, как показывает опыт работы, целесообразно проводить их в дисплейном классе. При этом следует подчеркнуть, что работа в дисплейном классе не исключает, а лишь дополняет аудиторное занятие, и не нарушает логику и целостность изучаемого предмета. Для обеспечения работы в дисплейном классе нами подготовлено и издано учебно-методическое пособие, в котором реализуются два метода составления контролирующих программ: а л ь т е р н а т и в н ы й и к о н с т р у к т и в н ы й.

Поскольку ЭВМ не в состоянии идентифицировать строку символов, а значит, не может "проверить" ни формулы, ни уравнения, ни термина, сравнимыми являются только числа, следовательно, вопросы в программе формируются так, чтобы ответ давался в виде числа.

При альтернативном методе на вопрос предлагается пять рационально сформулированных ответов, один из которых – истинный, а другие – ложные. Ответы нумеруются, и обучаемый вводит в машину номер ответа, с которым согласен. Альтернативный метод при тщательной разработке программы контроля дает возможность быст-

рее усвоить, легче классифицировать конкретные явления. Однако этот метод имеет недостатки, в частности, - случайный выбор. Так, для наших тестов, которые дают возможность выбора из пяти ответов на общее число вопросов 10, вероятность необоснованного получения положительной отметки - 0,1. Поэтому, как показывает опыт, наряду с программами альтернативного характера, следует применять программы с конструируемыми ответами, когда студент сам составляет ответ в виде числа, но это зависит также от содержания изучаемого материала. Если студенту нужно составить уравнение реакции, можно контролировать число продуктов со специфическими свойствами (газообразных, нерастворимых и т.д.) или количество одного из веществ, участвующих в реакции. В виде числа можно давать ответ по электронному строению атомов, химической связи, окислительно-восстановительным реакциям, электролизу, изомерии и другим темам курса химии, преимущественно для продвинутого и заключительного этапа обучения. Характер заданий в программе соответствует уровню знаний, принципу доступности, объективности, посильности, соблюдению единого языкового режима, что обеспечивает положительную мотивацию обучения, уверенность студента в овладении учебным материалом.

Для эффективного использования дисплейного класса предусматривается следующее:

1. Выбор места и времени этого контроля в рабочем плане.
2. Определение времени работы студентов в дисплейном классе.
3. Разработка программы и критериев оценки ее выполнения.
4. Введение программы в ЭВМ.
5. Определение условий для работы по обучающим программам и программам, предусмотренным для самоконтроля.

Контроль по химии на ЭВМ осуществляется на протяжении всего цикла обучения на подфаке по разработанному секцией плану согласно расписанию учебных занятий. Секцией химии разработаны контролирующие и обучающие программы по всему курсу (28 тем), а также к шести контрольным работам. Программа к каждой теме включает 10 вопросов, а на каждый вопрос предлагается 5 ответов. Записанный на диске ЭВМ материал можно применять для многократного предъявления студентам.

Центральное место при работе в дисплейном классе занимает само занятие, в ходе которого дисплей ставит оценку студенту. При этом используются такие критерии:

Правильный ответ на 10 вопросов - оценка "5"

"- " 9-8 " - " "4"

"- " 7-6 " - " "3"

"- " 5 и меньше - " "2"

На экране своего дисплея преподаватель получает информацию в виде сводной таблицы, показывающей успех и оценку каждого студента. Это позволяет преподавателю провести анализ усвоения темы группой и организовать своевременную помощь неуспевающим студентам.

Как показала практика, проведение занятия в дисплейном классе создает благоприятную атмосферу обучения, способствует накоплению у студента отметок, развивает познавательную активность, самостоятельность, вносит в учебный процесс элементы новизны, формирует навыки использования ЭВМ, обеспечивает обратную связь, необходимую для управления учебным процессом, повышает качество проверок знаний, способствует рациональной коррекции учебного материала.

Следует отметить, что наряду с достоинствами использование ЭВМ имеет и недостатки, один из которых - реализация только одного вида речевой деятельности. Поэтому наряду с ЭВМ следует проводить и другие формы и виды контроля, т.е. контроль должен быть комплексным.

Однако опыт работы показывает, что использование дисплейного класса в системе занятий совершенствует формы и методы обучения, которые обеспечивают общее и профессиональное развитие личности студента, интенсифицирует учебно-воспитательный процесс.

Поступила в редколлегию 22.10.90.

И.В.ЕРШОВА-БАБЕНКО, канд.пед.наук

ПРИНЦИП САМООРГАНИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ОБЩЕНИЮ

Современная ситуация подготовки иностранных специалистов ставит задачу качественного изменения в обучении коммуникации на русском языке. Одним из качественно новых направлений обуче-

ния выступает формирование, воспитание, развитие тех свойств и способностей личности учащегося, которые обеспечивают "срабатывание" механизмов саморазвития и саморегуляции, активности и адаптации человека, отличающих его как мыслящую систему определенного класса, как самоорганизующуюся систему. Данное направление можно отнести к категории опережающих.

Проблема нелинейности, неустойчивости, неравновесности самоорганизующихся систем, обоснование глобальных междисциплинарных подходов к их изучению стала сегодня одной из наиболее актуальных.

По отношению к методике преподавания русского языка как иностранного на подготовительном факультете (ПФ) и проблемам, возникающим в этот и последующий – вузовский и послевузовский – периоды обучения, продуктивным становится путь, ориентированный на возможности междисциплинарно-организованного иноязычного знания, с одной стороны, и на учет свойств психики человека – с другой.

Предложенный нами подход к обучению РКИ и организации процесса усвоения иноязычных знаний [1; 2] опирается на рассмотрение функционирования психической системы человека как открытой нелинейной системы, для которой характерно возникновение диссипативных структур на уровне мыслительных (информационных) процессов, а следовательно, на уровне поведения и деятельности. В соответствии с определением и свойствами таких систем психическая система рассматривается как далекая от равновесия система, в которой возможно возникновение динамического порядка, новых типов организации субъективной информации в личностном психическом информационном пространстве и времени.

Таким образом, принципиальным становится требование рассматривать процесс усвоения иноязычной информации (учебного и учебно-научного материала) с позиций свойств диссипативных систем и организовывать его так, чтобы создавались предпосылки для возникновения в психике учащихся динамического порядка, новых типов организации информации, поведения и деятельности.

Такой характер процесса способствует активизации творческого потенциала личности учащегося, а именно: способности к самоорганизации и саморазвитию личностного тезауруса на принципах гибкого системно организованного функционирования знаний и мыслительных процессов, овладению приемами самосоздания в памяти

динамического порядка и самоуправления новыми типами организации, а не только способами сохранения и применения известного.

Ведущим фактором активизации механизма усвоения становится изменение принципов организации и структуры информации в процессе восприятия, запоминания и хранения в памяти, использования в деятельности и поведении иноязычного материала, что в нашем случае выражается в переходе к динамическому порядку функционирования информации и знаний в личностном психическом информационном пространстве и времени путем гибкого системообразующего преобразования информации на внешнем и внутриспсихическом уровнях.

Основной деятельностью студентов в период обучения в вузе является овладение знаниями по специальности. Одной из задач в вышеуказанном аспекте является обучение языку как средству дальнейшего приобретения и хранения личностно-ориентированного знания, выступающего как идеальное воспроизведение в языковой форме обобщенных представлений о закономерных связях объективного мира ... всего того, что может быть передано в качестве устойчивой основы практических действий [3].

Овладение русским языком в период обучения в вузе тесно связано с овладением знаниями по специальности, а следовательно, с такими видами умственной деятельности, которые обеспечивают осмысление обобщенных представлений, самостоятельное обобщение разрозненных представлений, оперирование ими уже как личностными знаниями, характеризующими субъективный тезаурус.

Условия ограниченности во времени обучения РКМ на ПУ, а также значительные различия в уровне общеобразовательной подготовки иностранных учащихся, прибывающих на учебу, ставят специалистов перед необходимостью поиска путей активизации процесса усвоения, способов самостоятельного овладения информацией в быстро изменяющихся информационно-профессиональных условиях.

Отечественные психологи признают зависимость способностей человека от социально-экономических условий его жизни. В этом понимании личность человека рассматривается как развивающаяся система, зависящая от социально-экономических условий его жизни, а сам человек – самоорганизующаяся система, отражающая как фило-, так и онтогенетические особенности развития психики. При этом характер учения как одной из общественно значимых активностей сферы индивида определяет содержание собственно интеллекта, выполняющего функции способности к обучению, оперирования

символами и способности к активному овладению закономерностями действительности.

Представляется, что в современных социально-экономических условиях, учитывая динамику их изменения и развития в целом, одной из актуальных научно-исследовательских задач становится задача поиска путей приведения в соответствие таких взаимосвязанных понятий, как личность человека и ее творческие возможности, процесс учения, система образования. Ведущим фактором в этом плане является соотношение скорости изменения социально-экономических условий информационных процессов на новой технико-технологической основе и, соответственно, социально-психологических требований к человеку, с одной стороны, и скорости адаптивных психолого-биологических процессов в организме человека, его психике, влияющих на характеристики личности в целом - с другой.

Поэтому данный подход направлен на формирование и развитие тех характеристик личности человека, которые способствуют проявлению и саморазвитию ее творческих и адаптивных возможностей. Одна из составляющих такого подхода - обучение системообразующему гибкому преобразованию иноязычной информации как в процессе изучения РКИ, так и в процессе овладения естественнонаучными и гуманитарными знаниями.

Рассмотренная постановка вопроса в то же время позволяет на качественно новом уровне решать задачи преемственности между этапами обучения: довузовском (ПФ), вузовском и послевузовском (аспирантура, стажировка, переподготовка кадров), давая возможность на каждом из них последовательно осуществлять формирование и развитие тех сторон личности человека, которые способствуют ее творческой активности.

Предлагаемый путь позволяет также по-новому осуществлять межпредметную координацию на различных уровнях.

Список литературы: 1. Е р ш о в а-Б а б е н к о И.В. Принцип нелинейности в обучении - новый подход в методике преподавания русского языка как иностранного // Эффективные формы работы по русскому языку и литературе в учебной аудитории. Одесса, 1990.
2. Пути и способы активизации процесса усвоения иноязычного материала: Итоговый отчет по г/б НИР ОПИ. Одесса, 1990.
3. Основы научных исследований. М., 1989.

Поступила в редколлегию 21.12.90.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ КВАЗИИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Смещение акцентов в учебном процессе высшей школы в направлении самостоятельной работы приводит к необходимости в интересах преемственности обучения расширять формы и методы самостоятельной работы студентов-иностранцев на начальном этапе обучения.

Эффективность вовлечения студентов подготовительного факультета в такого вида работу, на наш взгляд, сопряжена с выполнением двух основных условий: формированием у них соответствующей мотивации и творческим характером самостоятельной работы.

Современная психология считает, что всякая деятельность человека исходит из каких-то побуждений, мыслительный процесс вообще возможен только при наличии соответствующих мотивов*. Тем более для самостоятельной учебной деятельности необходимы субъективно важные и значимые мотивы, побуждающие студента думать. В качестве такого мотива может служить раскрытие жизненной значимости того или иного раздела изучаемого предмета для будущей специальности студента подготовительного факультета.

Так, например, в курсе физики для медико-биологических специальностей можно привлечь внимание студентов к широкому использованию законов гидродинамики в живой природе и медицинской практике. Рассказать об использовании живыми организмами явлений и законов гидродинамики для осуществления двигательных функций, защиты от врагов, замены старой кожи при линьке, повышения на необходимое время механической прочности тканей тела и во многих других случаях. Подчеркнуть физические закономерности, лежащие в основе движения крови в организме человека. Рассказать, что многие медицинские приборы, начиная от простейшего шприца до таких сложных приборов, как искусственное сердце, легкие, почки и др., работают по законам гидродинамики.

Показ жизненной значимости изучаемого материала не только возбуждает интерес, но и является хорошим стимулом для самостоятельной работы студентов.

* Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958.

Второе условие, связанное с творческим характером самостоятельной работы, может быть достигнуто, если преподаватель после изучения темы обращает внимание на кажущиеся противоречия и предлагает студентам самостоятельно разрешить их.

В качестве примера воспользуемся тем же разделом гидродинамики, где в физических закономерностях работы кровеносной системы человека можно выделить кажущееся противоречие. В соответствии с законом неразрывности струи скорость движения жидкости обратно пропорциональна площади поперечного сечения трубы, но кровь движется по аорте значительно быстрее, чем по капиллярам, диаметр которых в сотни раз меньше диаметра аорты.

Для разрешения этого противоречия студентам необходимо самостоятельно осознать проблему, выдвинуть гипотезу, построить план ее проверки, сделать выводы и оценить их достоверность. Такую учебную деятельность В.В.Давыдов определил как квазиисследовательскую, так как она воспроизводит для учащегося основные моменты научного изучения предмета*.

Максимальная активизация познавательной деятельности студентов в процессе самостоятельной квазиисследовательской работы способствует формированию прочных, осознанных знаний, повышению интереса к учебе.

Полученные на подготовительном факультете навыки самостоятельной работы позволяют иностранным студентам лучше адаптироваться к формам и методам обучения на основных факультетах вузов.

Поступила в редколлегию 12.02.91.

В.Р.ТИМОФЕЕВА, канд.хим.наук, Л.Я.ШАПОВАЛОВА, канд.хим.наук

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Поиски новых форм, оптимально выполняющих функцию обучения на подготовительном факультете, привели к разработке и апробации организационно-активных методов обучения: семинаров, дискуссий, учебных игр, проблемного эксперимента, обучающих программ, направляющих собственную учебную деятельность студентов, предусматривающих подсказку, комментариев, выделение опорных схем для запоминания и демонстрацию алгоритмов деятельности. Такие формы сни-

* Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

мают межличностные барьеры многонациональной аудитории, используют не только память, но и другие свойства: самостоятельность, гибкость, критичность; развивают коммуникативные речевые умения.

Таким образом, создается технология обучения ориентирования на развитие, активирующая умственную деятельность, восприятие и поведение иностранных студентов согласно их способностям и уровню образования.

Алгоритм внедрения активных методов обучения химии иностранных студентов:

Активизация	Некоторые приемы
восприятия	Создание установки на усвояемость Предъявление логического структурирования учебного материала Демонстрации опытов, схем, графиков Диалог — преподаватель-студент — студент-студент Ложный тезис, умышленная ошибка Противоречие Одобрение
	Целеполагание Совместная деятельность Игровые и речестимулирующие ситуации Поиск информации Подражание преподавателю Контроль и самооценка Поощрение
поведения	Выделение опорных пунктов Логика умственного поиска Применение мнемонических правил Активизирующий проблемный вопрос Размышление, поиск решения Дискуссия, обсуждение Самостоятельная работа
умственной деятельности	

Семинары, дискуссии, игры, конкурсы, предусмотренные в учебном плане, обеспечены специальными пособиями с разработанными индивидуальными творческими заданиями, стимулирующими предварительную самостоятельную подготовку по предмету и языку. Предметно-речевые задания составлены с учетом коммуникативных возможностей иностранных учащихся на разных этапах обучения.

В учебной аудитории для организации максимально активной речевой деятельности на изученном смысловом информативном материале организуются семинары-дискуссии, начиная с первого этапа обучения. Группы можно предварительно разделить условно на "докладчиков и оппонентов", "знающих и любознательных", вовлекая их в вынужденные дискуссии по типу "теоретический спор".

Как показывает опыт, переход от учебных коммуникаций к свободному общению на языке предмета выявляет массу проблем как творческого так и психологического характера на уровне личности. Поэтому важно привлекать на такие занятия преподавателей русского языка для дальнейшей индивидуализации занятий по научному стилю речи. По сложным темам программы "Гидролиз", "Окислительно-восстановительные реакции", "Классы неорганических соединений" готовятся тематические игровые занятия типа соревнования команд по специальному сценарию с разработкой пакета заданий, включающих все аспекты проблемы.

С целью привития навыков поисково-исследовательской деятельности, выработки умений экспериментирования проводится занятие "Проблемно-экспериментальный конкурс" с анализом, разбором ошибок и групповой оценкой результатов работы каждого студента в лаборатории.

Так как формирование самостоятельности, работоспособности, творческой активности достигается системой, при которой самостоятельная работа является составной частью всех видов учебного процесса, ее элементы включают в структуру каждого учебного занятия.

На практических занятиях, начиная с начального этапа обучения, формируется опыт межличностных отношений в условиях соревнования путем использования игрового метода взаимной проверки домашнего задания: это проверка задания одной группы другой, это присвоение функции "преподаватель" нескольким студентам, правильно выполнившим домашние задания, и др.

Для контроля результативности усвоения нового учебного материала на занятии проводится самостоятельная работа "Найдите ошибку" или используются карточки программированного контроля, который носит обучающий характер. Такие карточки можно использовать для внеурочного тренинга по теме, при этом можно создавать инициативные группы студентов, которые хорошо усвоили тему и выполняют роль консультантов.

Индивидуальную форму подготовки к целенаправленной организации самостоятельной работы в аудитории можно вводить на продвинутом этапе обучения, используя обучающие программы, которые служат цели формирования самостоятельной поисковой деятельности, выработке умений для решения конкретных задач, а также приобретения навыков самоконтроля по эталонам решения. Преподаватель должен дать метод работы, предъявить структурно-логическую схему изучения данной темы, разработать и предъявить опорные сигналы и другие материалы в схемах, графиках, рисунках, содержащие информацию по теме, направлять поиск и давать ориентиры для выработки умений. Использование символического языка создает образ, помогая формированию речевых умений на неродном языке, моделирует предстоящее общение.

Планируется и организуется внеаудиторная самостоятельная работа при подготовке к семинарам, при обработке пропущенных занятий, для тренировочных занятий со слабо успевающими студентами, при изучении факультативных тем и при подготовке учебных игр тематических, поисковых, контролирующих. Такая работа обеспечена специальными методическими пособиями, в которых проверяется результативность самостоятельной работы, используются карточки самоконтроля. Для помощи и выработки коммуникативных навыков привлекаются творческие инициативные группы студентов.

Система активных методов обучения учитывает мотивы деятельности, эмоциональную сферу личности, ее волю, творческое воображение, стимулирует инициативу и в конечном счете расширяет возможности индивидуализации и гуманизации процесса обучения.

Поступила в редколлегия 21.09.90.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА БАЗЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ НАГЛЯДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И БИОЛОГИИ

Органы чувств человека являются той системой восприятия внешнего мира, которая позволяет нам ориентироваться в условиях окружающей среды и социальной жизни. В своей работе "Человек как предмет восприятия" К.Д.Ушинский говорил: "Чем более органов наших чувств принимает участие в восприятии какого-нибудь впечатления или группы впечатлений, тем прочнее ложатся эти впечатления на нашу механическую нервную память, вернее сохраняются ею и легче потом вспоминаются <...> Педагог, желающий что-нибудь прочно запечатлеть в детской памяти, должен позаботиться о том, чтобы как можно больше органов чувств - глаз, ухо, голос, чувство мускульных движений и даже, если возможно, обоняние и вкус, - принимали участие в акте запоминания" [1].

Для человека особо важную роль играют коммуникативные способности, которые формируются главным образом на базе зрительной и слуховой рецепции. Развитие зрительных и слуховых зон коры больших полушарий тесно связано с развитием речевой зоны и способствует развитию коммуникативных способностей человека. Существуют возрастные периоды наиболее оптимального развития и формирования вышеуказанных зон. Зачастую недостаток их развития в ранних возрастных периодах является существенным тормозом формирования коммуникативных способностей человека уже в 20-25-летнем возрасте и выше. Тем не менее в любом возрасте зрительная наглядность наиболее рациональна при формировании коммуникативных потребностей при обучении языку и предмету.

Зрительная наглядность используется нами для семантизации языкового материала, в работе над грамматическим материалом, а также для подачи страноведческой информации на уроках русского языка.

К формам предметной наглядности относятся и ролевые игры, когда преподаватель создает ситуативные условия, а учащиеся разыгрывают свои роли. При этом открываются широкие возможности для привлечения разнообразных видов наглядности: предметной, художественно-изобразительной, графической и др. Художественно-

изобразительная наглядность – один из эффективнейших способов беспереводного объяснения значения слова. Слова, семантизированные наглядным способом, дольше сохраняются в памяти. Здесь следует обратить внимание на правильный подбор наглядного материала: он должен полностью соответствовать значению слова, исключать двоякое его толкование, а также учитывать лексические особенности языка учащихся. Так, например, русскому слову "часы" соответствуют английские *watch* – карманные, ручные часы и *clock* – стенные, настольные часы. Поэтому, давая слушателям понятие "часы", следет предъявить им эти виды часов и объяснить, что в русском языке они объединены одним словом "часы".

Очень полезным для развития речи учащихся является использование сюжетных картинок, которые развивают воображение, активизируют речевую деятельность студентов и способствуют формированию их коммуникативных потребностей.

При обучении грамматической системе языка подбирается определенный набор моделей и правил, необходимых на данном этапе обучения. Это находит отражение в наглядных таблицах, схемах, раскрывающих в обобщенной форме образование и употребление в речи грамматических единиц.

К началу изучения биологии студенты, как правило, овладевают основными категориями русского языка. Трудности возникают в связи с обилием биологической терминологии. Зрительная наглядность существенно снижает их. В качестве зрительной наглядности используются модели, схемы, муляжи, рисунки, а также натуральные объекты.

Общая схема обучения базируется на сочетании зрительного, слухового и речевого восприятия, что объединяет работу центров зрения, слуха и речи в коре больших полушарий.



Последовательность обучения сначала соответствует схеме:

I → II → III (Зрительное восприятие – Слуховое восприятие – Речь, письмо). В процессе закрепления материала эта последовательность может изменяться: II → I → III; III → II → I; II → III → I и так далее.

Благодаря всевозможным вариантам в такой последовательности учащиеся, с разными способностями по восприятию, лучше усваивают изучаемый материал и запоминают новую терминологию.

Естественно, при использовании зрительной наглядности в обучении необходимо придерживаться определенной логики изложения материала, т.е. новая терминология должна быть логически связанной со строением определенной биологической системы и ее функцией. Изучив новую терминологию и поняв строение и функцию системы, учащиеся легко включают новые термины в уже известные им конструкции русского языка и приобретают уверенность при самостоятельном изложении нового материала.

Качественный подбор наглядного материала позволяет включить в процесс восприятия максимальное количество органов чувств и задействовать, по возможности, большее количество зон коры больших полушарий, что способствует возникновению новых нервных связей [2; 3].

Особенно эффективны занятия в естественной среде или среди натуральных объектов, которые проводятся в природе, в ботаническом саду и в музее природы ХГУ, в анатомическом музее кафедры анатомии ХМИ и т.д.

Таким образом, зрительная наглядность при обучении русскому языку и биологии повышает образность и эмоциональность восприятия, активизирует учебную деятельность студентов, способствует развитию их мышления, формированию коммуникативных потребностей, создает положительную установку на дальнейшее углубленное изучение предметов.

Список литературы: 1. Ушинский К.Д. Собр.соч. в II т. М.; Л., 1950. Т.8. С.251. 2. Судakov К.В., Рылов А.Л. Тайны мышления: генетические корни поведения. М., 1990. 3. Албертс Б., Брей Д., Люис Дж., Рэфф М., Робертс К., Уотсон Дж. Молекулярная биология клетки: В 5 т. / Пер.с англ. Т.5. М., 1987.

Поступила в редколлегию 21.II.90.

СОДЕРЖАНИЕ

Вештак И.И., Бырько Л.Г. Место мотивов в гибкой модели обучения русскому языку как иностранному....	3
Кравченко В.М., Новикова О.И., Чистякова А.Б. Система обобщающих занятий по грамматике в процессе обучения русскому языку студентов-иностранцев нефилологических специальностей.....	7
Журкин Д.А. К проблеме организации и описания грамматического материала с целью обучения профессиональному общению иностранных студентов (медиков).....	10
Войку О.К. Некоторые особенности употребления дательного беспредложного падежа в русском языке в сопоставлении с испанским	15
Петрушова О.В. О лексико-грамматической классификации глаголов со значением изменения.....	20
Руденко Д.И. "Интенциональность" в парадигмах "философии языка".....	22
Кальниченко Н.Н., Кальниченко А.А. Выделение линии изложения в проблемном тексте.....	26
Ильина Л.Э. К вопросу взаимодействия оператора пропозиционального отношения "знать" с подчиненным контекстом.....	31
Левитская Э.В. Об одном типе смысловых отношений между лексическими единицами.....	35
Мышко Н.И. Построение когнитивно-лингвистической модели обучения иностранных студентов-нефилологов поиску и осмыслению печатной научной информации.....	39
Тазапчян Р.М. Смысловая обработка научной информации и обучение чтению текстов по специальности.....	42
Онкович А.В. О методике "погружения" в газетный номер на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному.....	45
Литвиненко А.Н. О некоторых трудностях понимания библеизмов в языке средств массовой информации.....	49

Д о ц е н к о Н.П. Выявление социальной значимости средств языковой образности в речи литературных персонажей....	52
Б е й Л.Б. Историко- и теоретико-литературные знания как специфическое звено коммуникативной компетенции при чтении художественного текста....	55
Д о б р о в о л ь с к а я В.В. Письменная речь как методическая проблема (содержательная сторона)	58
Ж у р а в л е в а Н.А., З а х а р о в а Н.Н., К л е п и к о в а Н.Г. Некоторые приемы активизации воздействия русского языкового окружения при обучении РКИ на подготовительном факультете.....	62
М о с е н ц е в В.В., О л е ф и р Н.А. О взаимодействии этнопсихологии и этнопсихолингвистики в процессе обучения.....	64
С а и д С. Об этике общения со старшим в арабской лингвокультуре.....	69
П л а к с и й В.Т., Ш а л а е в В.А. О программно-методическом обеспечении курсов математики и информатики на подготовительном факультете ХГУ.....	71
С л ю н и н а Ф.В., Д р о г а ч е н к о А.А. К проблеме учебника математики на подготовительных факультетах для иностранных граждан.....	75
Ш а п о в а л о в а Л.Я., Ш е в ц о в а Р.Г. Применение ЭВМ в обучении и контроле знаний по химии на подготовительном факультете.....	77
Е р ш о в а-Б а б е н к о И.В. Принцип самоорганизации в обучении общению.....	80
К у д р е в В.Н. Самостоятельная квазиисследовательская работа студентов-иностранцев на начальном этапе обучения.....	84
Т и м о ф е е в а В.Р., Ш а п о в а л о в а Л.Я. Индивидуализация учебного процесса в системе активных методов обучения химии иностранных учащихся.....	85
Щ е г о л ь к о в В.Н., П о з д н я к о в а Л.Е. Формирование коммуникативных потребностей иностранных учащихся на базе зрительной наглядности при обучении русскому языку и биологии.....	89

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

ВЕСТНИК ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 370

КОММУНИКАЦИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ
И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Редактор И.И.К о н о в а л о в а
Художественный редактор Т.П.К о р о л е н к о
Технический редактор И.А.О м е л ь ч е н к о

Н/К

Подписано в печать 07.05.92. Формат 60х84¹/16. Бум. типогр. № 2.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 5,5. Усл. кр.-отт. 5,75. Уч.-изд. л. 5,56.
Изд. № 2181. Тир. 500. Зак. 2078. Заказное. 44-00

Издательство "Основа" при Харьковском государственном университете.
310005, Харьков, пл. Восстания, 17.

Харьковское межвузовское арендное полиграфическое предприятие.
310093, Харьков, ул. Свердлова, 115.

