

К-14038

П312297



ХАРЬКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

П312297

292'86

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ И
ОБЩЕНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

«ВИЩА ШКОЛА»

70 к.

Вестн. Харьк. ун-та. Проблемное обучение иностранных
учащихся русскому языку и общенаучным дисциплинам.
1986. № 292. 1—72.



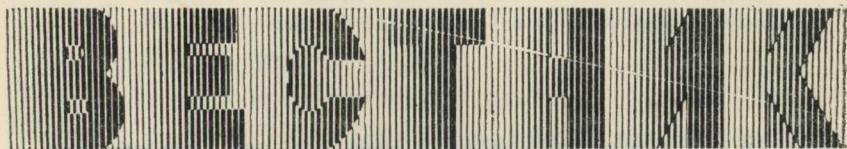
V.N. Karazin Kharkiv National University



00289861

8

МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО
СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УССР



ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 292

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ И
ОБЩЕНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Основан в 1985 г.

ХАРЬКОВ
ИЗДАТЕЛЬСТВО ПРИ ХАРЬКОВСКОМ
ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ
ИЗДАТЕЛЬСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ
«ВИЩА ШКОЛА»
1986

В вестнике освещаются актуальные проблемы преподавания русского языка и общенаучных дисциплин иностранным учащимся. Уделяется внимание таким вопросам, как преемственность в обучении студентов на подготовительном и основных факультетах, роль межпредметных связей в формировании учебных умений, интенсификация процесса обучения химии, физике, математике на основе использования принципа проблемности.

Для научных работников, преподавателей вузов

Редакционная коллегия: М. И. Бондаренко (отв. ред.), И. Ф. Виноградова, С. А. Волков (отв. секр.), С. В. Проценко, Л. К. Филатов, М. А. Чекарев, А. Б. Чистякова, В. А. Шалаев, Л. Я. Шаповалова

Адрес редакционной коллегии: 310077, Харьков-77, пл. Дзержинского, 4, университет, подготовительный факультет для иностранных граждан, тел. 45-73-39

Редакция общественно-политической литературы

Зав. редакцией В. Н. Гвоздей

Издано по заказу Харьковского государственного университета

М. И. БОНДАРЕНКО, канд. экон. наук

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Научно-техническая революция усложнила экономические, социальные, политические, культурные и другие процессы, происходящие в мире. Подготовка специалиста не может осуществляться без учета ускорения темпов преобразований в любой области знаний. Выпускник вуза должен уметь непрерывно обновлять и пополнять свои знания. А это значит, что социально-экономические и научно-технические процессы объективно обуславливают необходимость дальнейшего совершенствования не только содержания образования, но и форм, методов и средств обучения, широкого внедрения эффективных методов и целевых форм обучения [2, с. 66—67].

В настоящее время активизация процесса обучения — один из важнейших путей, способствующих углубленной самостоятельной работе, выработке у студентов самостоятельного мышления. В. И. Ленин указывал на необходимость развития диалектического типа мышления, самостоятельного усвоения знаний. «Без известного *самостоятельного* труда, — писал он, — ни в одном серьезном вопросе истины не найти, и кто боится труда, тот сам себя лишает возможности найти истину» [1, т. 23, с. 68]. Особое место среди активных методов обучения занимает проблемное обучение, идущее на смену объяснительно-иллюстративному методу, в основе которого лежит ориентация на память, а не мышление. Но, как известно, знания представляют ценность тогда, «когда они приобретены усилиями своей мысли, а не памятью» [5, с. 27]. Поэтому исходные позиции проблемного обучения необходимо искать не в расширении объема материала, его усложнении, а в достижениях психологии мышления — самой высокой ступени человеческого познания.

Только в процессе мышления, включающего в себя анализ, синтез, научное абстрагирование, индукцию и дедукцию, получают знания, которые невозможно приобрести на чувствительной ступени познания. Раскрывать новое, ранее неизвестное — определяющая функция мышления, предполагающая ориентацию студентов в ходе обучения в большей степени на мышление, чем на память. На основании этого можно, по-видимому, утверждать, что проблемный характер учебной деятельности позволяет наполнить лекцию, практическое занятие, консультацию, самостоятельную работу студентов таким материалом, который они воспринимают не через простое заучивание, а путем самостоятельного размышле-

ния, творческого рассуждения. Проблемность обучения требует перестройки всех видов учебной деятельности по линии выработки у студентов навыков творческого поиска.

Какие же основные средства активизации мыслительной и познавательной деятельности студентов?

Усиление познавательной потребности студентов, активизация их мышления, формирование условий для правильных обобщений происходит с помощью постановки учебной проблемы, т. е. задачи, вопроса, которые требуют разрешения противоречий. Занятие приобретает форму своеобразного диалога преподавателя с аудиторией. В разрешении противоречий — движущей силы развития познания — заключается суть проблемного обучения, потому что в этом процессе пробуждается мышление, направленное на снятие внутренних и внешних противоречий.

Особенно актуальны вопросы, содержащие противоречия, при изучении на подготовительном факультете общеобразовательных дисциплин, в первую очередь при проведении лекций. Так, учебная проблема в преподавании химии ставится в одной из трех основных форм, различающихся по степени познавательной самостоятельности обучаемых: частично поисковой деятельности, самостоятельной исследовательской деятельности, проблемного изложения учебного материала. Разумеется, такой подход требует от преподавателя специальной методической подготовки, так как внимание студентов акцентируется на нерешенных вопросах, имеющих в любой науке. Эти вопросы служат основой для острых студенческих дискуссий, в ходе которых преподаватель должен умело формировать научное мировоззрение студентов, прививать им интерес к поиску, творчеству.

Центральным звеном проблемного обучения является проблемная ситуация. Она «характеризуется таким психологическим состоянием, возникающим у субъекта при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее неизвестные субъекту знания или его способы действия» [3, с. 193], и позволяет сформировать в студенческой аудитории условия для выработки правильных решений.

Формирование проблемной ситуации предполагает творческое отношение к процессу обучения как обучающего, так и обучаемого. Преподаватель создает необходимую ситуацию и включает студента в активный процесс ее решения. В условиях подготовительного факультета, студенты которого имеют определенный жизненный опыт, создание на различных учебных занятиях проблемной ситуации не только возможно, но и обязательно. В зависимости от формы учебных занятий различаются и проблемные ситуации. Если в лекции преподаватель сам формулирует проблему и показывает пути ее решения, то в ходе практических занятий (а эта форма обучения преобладает на подготовительном факультете) преподаватели широко используют частично поисковый метод. Суть метода заключается в том, что в поиск преподаватель

включает студентов. Так, каждое учебное занятие по русскому языку должно представлять собой решение определенной проблемы, которую преподаватель ставит перед студентами по овладению языком как средством естественной коммуникативной деятельности на всех этапах обучения. К этому побуждает преподавателя-русиста учебник «Старт».

Естественно, применение проблемного обучения затрудняет, замедляет ход занятия. Средством активизации мыслительной и познавательной деятельности студентов является комплексный подход к проблемному обучению. Для его успешного применения необходимо использовать законы, методы, принципы и средства изложения материала, чтобы вызвать у студента определенную познавательную потребность, дать нужную направленность его мышлению. «Учитель готовится к хорошему уроку всю жизнь... Такова духовная и философская основа нашей профессии и технология нашего труда: чтобы дать ученику искру знаний, учителю надо впитать целое море света» [4, с. 109].

Применение проблемного метода обучения требует от преподавателя упорного и систематического труда. Он должен хорошо знать принципы и методы диалектики, теории познания, логики, психологии и дидактики. Только такой подход дает возможность преподавателю еще на стадии подготовки к занятию продумать не только его план, но и систему тренировочных упражнений и контроля усвоения материала, определить основные моменты темы, на которых следует заострить внимание студентов, создать для них проблемную ситуацию, побуждающую к поиску.

Проблемное обучение иностранных учащихся на подготовительном факультете получает все большее развитие, что в значительной степени способствует интенсификации учебного процесса, а значит, повышению качества подготовки студентов на начальном этапе обучения.

Список литературы: 1. Ленин В. И. Полн. собр. соч. 2. Основные направления экономического и социального развития СССР на 1986—1990 годы и на период до 2000 года. К., 1985. 94 с. 3. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972. 208 с. 4. Сухомлинский В. А. О воспитании. М., 1979. 270 с. 5. Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений. В 90-та т. М., 1957. Т. 41. 540 с.

Поступила в редколлегию 01.12.84

А. Б. ЧИСТЯКОВА

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО
МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ
ФАКУЛЬТЕТЕ**

Иностранные учащиеся, овладевающие русским языком на подготовительных факультетах нашей страны, получают на родине среднее образование. Как известно, в развивающихся странах

завершающий цикл обучения предусматривает окончание трехлетнего образовательного лица или колледжа, которые имеют гуманитарное или естественно-техническое отделения. Исходя из этого, на подготовительных факультетах формируются группы иностранных учащихся.

Многолетние наблюдения за группами иностранных студентов с гуманитарной и естественно-технической подготовкой показали, что усвоение русского языка происходит по-разному. Сильное влияние на этот процесс оказывает прошлый опыт учащихся, определяя их индивидуально-психические особенности, строй мыслей и чувств, подход к усвоению материала. В новых условиях обучения учащиеся используют уже сложившуюся у них структуру действия. Данные наблюдения подтверждаются экспериментами, проводившимися Ю. Н. Кулюткиным и Р. С. Сухобской со взрослыми учащимися: с возрастом проявляется тенденция к усилению инертности сложившихся ранее стереотипов деятельности [1]. Учитывая это, мы пересмотрели организацию обучения языковому материалу по русскому языку в зависимости от гуманитарного или естественно-технического профиля обучения.

Учащиеся, получившие гуманитарное образование, имеют наглядно-действенное мышление, особенностью которого является «мышление действиями» [3, с. 334]. В мышлении учащихся явления предстают во всей конкретности и полноте. Обучение этой категории учащихся русскому языку нуждается в широком использовании зрительных наглядных материалов в виде картинок, слайдов, диафильмов; в организации языкового материала вокруг речевых образцов.

У студентов естественно-технического профиля преобладает абстрактно-логическое мышление. На занятиях по русскому языку при объяснении нового грамматического материала они стремятся выделить в нем обобщенные формулы, схемы, так как язык последних им привычен и понятен. Языковой материал, где в качестве организующего центра выступает речевой образец, не позволяющий на примере одного конкретного предложения увидеть особые грамматические значения, присущие строю изучаемого языка, вызывает непонимание, восприятие русского языка как трудного, понижает интерес к нему. Поэтому презентация грамматического материала студентам данного профиля, его отработка организованы по-новому. В предложении выделяется его типовая схема. Она наглядно отражает в обобщенном виде модель предложения и морфологические показатели его членов. Постоянные элементы предложения, образующие модель (субъект, предикат, объект и др.), формализуются и условно обозначаются соответствующими знаками, которые передают характер синтаксических отношений. Символическое изображение членов предложения приближено к символическому изображению математических чисел. Благодаря лаконичной форме схема становится материализованной опорой речевого действия и дает возможность учащимся сосредоточиться на синтак-

сических отношениях и связях, грамматическом оформлении высказывания, отвлекаясь от частных случаев употребления грамматических явлений и выявлять их место в системе языка. «Символическая запись... превращает внутренние свойства и отношения в непосредственный предмет усвоения» [2, с. 63—64].

Как показала практика, дифференцированная организация языкового материала на начальном этапе с учетом прошлого опыта иностранных студентов значительно интенсифицирует процесс обучения русскому языку на подготовительном факультете.

Список литературы: 1. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Р. С. Об использовании схематической наглядности при формировании грамматических умений.— *Вопр. психологии*, 1967, № 1, с. 136—143. 2. Маркова А. К. О роли учебных моделей при программировании русского языка.— В кн.: *Вопросы психологии и методы программированного обучения русскому языку*. Душанбе, 1969, с. 63—73. 3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946. 830 с.

Поступила в редколлегию 02.11.84

И. Ф. ВИНОГРАДОВА, канд. филол. наук,
И. А. ЯСНИЦКАЯ, канд. филол. наук, В. А. ЗУБАРЕВА

ТИПОЛОГИЯ ОШИБОК В СЛОВСОЧЕТАНИЯХ С ЗАВИСИМЫМ РОДИТЕЛЬНЫМ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ПРОФИЛАКТИКИ

Исследования, направленные на изучение ошибок в речи иностранных учащихся, признавались весьма актуальными на всем протяжении существования системы преподавания русского языка как иностранного. Это объясняется тем, что ошибка, являясь «как бы сигналом «разошедшегося шва» в речевом механизме*», служит важным инструментом для исследования функционирования этого речевого механизма и моментов «сбоя» в его работе.

Выбор в качестве материала для анализа словосочетаний с зависимым родительным определяется, во-первых, тем, что, по нашим предварительным данным, более половины всех ошибок, связанных с неправильным употреблением падежных форм имени, приходится на долю конструкций с зависимым родительным. Во-вторых, родительный падеж представляет особый интерес для исследователя и особую трудность для иноговорящего в силу структурного многообразия конструкций, в состав которых он входит в качестве зависимого компонента.

Наше исследование проводилось на базе 400 письменных экзаменационных работ иностранных учащихся подготовительного факультета (для анализа были отобраны материалы летних экза-

* Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. Психолингвистические очерки. М., 1970, с. 78.

менационных сессий). Анализ письменных работ позволил разделить все конструкции с зависимым родительным, в которых были зафиксированы ошибки, по формально-грамматическому признаку на четыре группы: 1) существительное + существительное в родительном падеже; 2) существительное или глагол + предлог + существительное в родительном падеже; 3) глагол + существительное в родительном падеже; 4) числительное + существительное в родительном падеже.

1. Наиболее типичными в первой группе являются ошибки на смешение падежных окончаний — случаи замены родительного падежа другими падежами:

именительный вместо родительного: *деятельность герой, группа комсомольцы, пример их смелость, цель жизнь, институт электросварка*;

дательный вместо родительного: *Он читал лекции в институте электросварке, Семья Е. Патону была очень большая*;

винительный вместо родительного: *Он был создателем организации, Он заботился о развитии науку*;

творительный вместо родительного: *Фашисты узнали имена членом организации, Он родился в семье образованным родителем, Он начал интересоваться проблемой электросваркой, Это было в годы борьбой советского народа против фашистов, Он хотел стать инженером-строителем мостами*;

предложный вместо родительного: *Он был редактором газетах, Они слушали радио Москве, Он стал руководителем институте, Двери высших учебных заведениях...*

Наряду со смешением падежных окончаний в исследованных конструкциях наблюдаются случаи рассогласования в роде, числе и падеже: *Он стал лауреатом Государственных премии, Он был лауреатом Государственного премии, Фашисты узнали имена многие членов организации, Он не пропустил ни одного лекции*.

2. Во второй из выделенных нами групп отмечены процессы замены падежных форм, аналогичные описанным выше. При этом наиболее характерной ошибкой является употребление именительного падежа вместо родительного после предлогов *против, для, после, от, у, без*: *Олег и его товарищи продолжали бороться против фашисты, Завод выпускал сталь для танки и пушки, Он думал строить мосты для своя рдина, После арест фашисты захотели..., Они прятали радиоприемник от фашисты, У Е. Патон была большая семья, Он решил поехать на родину без диплом*.

Наряду с заменой падежных окончаний в данной группе зафиксированы случаи пропуска предлога при сохранении формы родительного падежа существительного: *Они решили бороться... врагов, Это пример... всего мира, Они собрались дома... Олега Кошевого*.

3. Случаи неправильного употребления падежных окончаний в конструкциях с родительным приглагольным представляют собой значительную группу. При этом наблюдаются как случаи замены

родительного падежа другими падежами, так и употребление родительного падежа в позиции прочих падежей:

именительный вместо родительного: *В Советской стране нет человек, который не знает Герой Советского Союза..., Он знал, что на его родине не было инженеры;*

винительный вместо родительного: *В России не было возможность поступить в институт, Герои молчали и не боялись страшные пытки, Он требовал серьезное отношение к учебе, Царское правительство не давало никому разрешение..., Е. Патон хотел вернуться домой, но его немецкий диплом не давал право работать в России;*

родительный вместо именительного: *Фашистов разрушали школы, В 1917 году произошла Октябрьская революции, Его товарищей погибли, В то время царского правительства мало интересовалось работой ученых;*

родительный вместо дательного: *Институт много помогал государству, Правительство не разрешало студентов работать, Старые люди помогали своих детей, Они задавали товарища вопросы;*

родительный вместо винительного: *Он думал строить мостов, Фашисты разрушали народного хозяйства, Они делали танков для фронта, Дети изучали иностранных языков и других предметов;*

родительный вместо творительного: *Они стали комсомольцев, Он руководил нелегальной организации, В то время он интересовался новой проблемы;*

родительный вместо предложного: *Школьники любили читать стихи в школьной газеты, Он участвовал в Великой Отечественной войны, Он продолжал учебу в Петербургского политехнического института.*

4. Случаи неправильного употребления родительного падежа после числительных ограничиваются конструкциями, служащими в русском языке для выражения неопределенного количества. Так, после неопределенно-количественных числительных *много* и *несколько* последовательно используется именительный единственного и множественного числа существительных в позиции родительного падежа: *Они изучали много иностранные языки, С ним были много ученые и инженеры, Много люди погибли, Через несколько дни фашисты убили комсомольцев.*

Особо оговорим случаи ошибок в конструкции, выражающей время совершения действия, а именно неправомерного употребления родительного падежа вместо предложного в конструкции типа: *1953 года он умер, 1941 года началась война.*

Профилактика ошибок в словосочетаниях с зависимым родительным, по нашему мнению, должна заключаться в том, чтобы в течение всего учебного года планомерно проводить работу с данными словосочетаниями, так как они дают очень высокий процент ошибок. Параллельно с этим необходимо постоянно фиксировать

внимание учащихся на возможном типе ошибок, которые регулярно встречаются в письменных работах студентов. Такая профилактика может, например, сводиться к указанию на возможность переноса падежной формы главного компонента словосочетания на зависимый (*Он начал интересоваться проблемой электросваркой, Он хотел стать инженером-строителем мостами*); рассогласования форм существительного и прилагательного в роде, числе или падеже (*Он стал лауреатом Государственных премии, Он не пропустил ни одного лекции*); употребления в присубстантивной позиции предложного падежа вместо родительного в случаях, когда под влиянием семантики сказуемого возникают ассоциации с пространственным детерминантом (*Он был редактором газет, Он стал руководителем института*); употребления неправильного падежного окончания существительного вследствие наличия в русском языке синонимичных или близких по смыслу предложно-падежных конструкций: *рядом дома* (ср.: *около дома*), *отдать жизнь для родины* (ср.: *отдать жизнь за родину*).

Подобная профилактика ошибок, как показал опыт работы, значительно снижает их количество в письменной речи иностранных учащихся.

Поступила в редколлегию 15.11.84

В. М. КРАВЧЕНКО

ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ УРОВНЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Вопрос о месте грамматических знаний в процессе обучения практическому владению иностранным языком является одним из наиболее дискутируемых. Несмотря на то что в советской методике безоговорочно признается роль грамматических знаний как неотъемлемого средства обучения речевой деятельности, нерешенных проблем остается много. Резолюция V Международного конгресса преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), определяя актуальные проблемы в области обучения русскому языку как иностранному, в числе первых называет проблему соотношения практической направленности и системности [2, с. 42].

Процесс формирования знаний, навыков и умений представляет собой единый процесс, в котором теоретические знания о языке выступают в качестве ориентировочной основы действий, средства управления процессом формирования навыков и умений. Однако знания как средство управления процессом формирования практических действий используются по-разному. Знания могут быть инструментом преподавателя и сообщаться учащимся только в тех случаях, когда преподаватель без теоретического объяснения

обойтись не может. Кроме того, они могут стать инструментом самих учащихся, средством самообучения языку. Характер теоретических знаний и стратегия употребления их при овладении грамматическим строем изучаемого языка определяются основными принципами современной методики и целями этапа обучения. Основные принципы современной методики выражаются в коммуникативно-деятельностном подходе к обучению русскому языку как иностранному. Такой подход определяет направленность всех средств обучения на достижение главной цели — включения учащихся в коммуникацию и позволяет выявить роль каждого из средств в достижении этой цели, избегая абсолютизации того или иного средства обучения. Роль грамматической компетенции как единства знаний о грамматической системе русского языка и навыков грамматического анализа и синтеза заключается в обеспечении качественной стороны речи, ее правильности, соответствия правилам и нормам русской грамматики. Однако в зависимости от сроков обучения и его конечных целей требования, предъявляемые к грамматической компетенции учащихся, будут различными. Установление этапов формирования грамматической компетенции у студентов, изучающих русский язык в течение пяти с половиной лет (включая обучение на подготовительном факультете), и определение целей каждого этапа представляются первоочередной задачей методики.

Многолетние наблюдения за процессом обучения русскому языку студентов нефилологических специальностей показывают, что грамматические представления, приобретенные на подготовительных факультетах, не получают должного углубления и развития на продвинутом этапе обучения (I—III курсы). На этом этапе полученные ранее грамматические знания применяются эпизодически, бессистемно, что вызвано объективными причинами. Уровень требований к грамматической компетенции студентов I курса задается программой и учебными пособиями. При описании единиц языка, актуализируемых на данном этапе, употребляется определенная терминология. Это свидетельствует о том, что ожидается владение соответствующими понятиями.

Для определения уровня сформированности грамматической компетенции у учащихся после подготовительного факультета и по окончании I курса была проведена экспериментальная контрольная работа.

В настоящее время в практике обучения языку студентов-нефилологов преобладают формы опосредованного контроля лингвистических знаний, который осуществляется в ходе определения уровня сформированности речевых навыков и умений. Однако опосредованный контроль не дает возможности определить, каким путем был сформирован навык — путем имитации или путем сознательной опоры на различные ориентиры действия. При таком контроле трудно уточнить степень системы и полноту осознания ориентиров. Поэтому возникла необходимость в поиске форм контроля грамма-

тических знаний, адекватных условиям обучения указанного контингента учащихся и задачам исследования.

Согласно деятельностной концепции советской психолого-педагогической науки при определении сформированности грамматических знаний внимание обращалось на наличие навыков, с помощью которых формируется и функционирует то или иное понятие [1, с. 319]. Например, знать, что такое *суффикс*, значит прежде всего уметь выполнить действие по его распознаванию и правильному употреблению в слове.

Для эффективного управления учебным процессом, а также в целях самоконтроля и самообучения надо, чтобы студент понимал и при необходимости мог вспомнить нужное правило или определение, знал соответствующий грамматический термин. В противном случае он не сможет понять объяснение преподавателя, правила в учебнике, содержание таблицы или схемы, в которых употреблена терминология. Каждый раз придется «разворачивать» содержание термина, восстанавливать в объяснении все ориентиры действия, возвращаться к ранее изученному как к новому, обращаться к речевому образцу. Требованиям эффективной организации учебного процесса и соблюдения принципа преемственности, задачам использования знаний на самом высоком уровне владения ими (в практической деятельности) отвечает только уровень теоретического понятия.

Конечно, учитывая задачи практического овладения языком, реальные временные рамки учебного процесса, можно говорить лишь об определенном минимуме грамматических понятий. Отработать этот минимум позволил анализ терминологии, используемой авторами современных учебников и учебных пособий по русскому языку для подготовительных факультетов и I—III курсов естественных факультетов вузов СССР. Этот минимум насчитывает около 100 терминов, которые распределяются по темам «Состав слова», «Части речи», «Структура словосочетания», «Структура предложения».

В экспериментальную контрольную работу включены 32 понятия, употребляемые студентами практически ежедневно, а также задания, согласно которым нужно объяснить, почему учащиеся выполнили действие тем или иным образом. Строгих формулировок не требовалось. Задания формулировались следующим образом: «Подчеркните в тексте простые предложения. Объясните, почему вы считаете эти предложения простыми». Подобные задания выявили осознанность ориентиров выполняемого действия.

В рамках статьи невозможно подробно изложить результаты проведенной работы. Приведем лишь некоторые выводы.

Особенностями знаний студентов, закончивших подготовительный факультет, являются эмпирический уровень, недостаточная полнота осознаваемых ориентиров действий, отсутствие навыков грамматического анализа. Так, при выделении трех простых предложений из пяти предложений текста только один студент из трид-

цати смог правильно определить все три простых предложения. В ответах на вопрос о том, почему студенты считают выделенные предложения простыми, были названы самые разнообразные, зачастую случайные ориентиры. Например: «Потому что я вижу знакомые глаголы», «Они имеют глагол и прилагательные или объект». Восемь студентов из тридцати не сумели выделить ни одного простого предложения.

Несомненно, учащиеся подготовительных факультетов делают огромный шаг в овладении языком, и большинство из них успешно включается в учебный процесс на избранных факультетах. Однако есть основания искать пути совершенствования владения русским языком на последующих этапах обучения.

Список литературы: 1. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972. 423 С. 2. Резолюция V Международного конгресса преподавателей русского языка и литературы. — Рус. яз. за рубежом, 1982, № 6, с. 41—42.

Поступила в редколлегию 02.11.84

В. В. БАРАТОВА

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В комплексе знаний, умений и навыков, которыми овладевают в процессе изучения русского языка иностранные учащиеся, современная методика выделяет ряд аспектов [5, с. 57]. Взаимосвязи между одними аспектами (например, между лексикой и грамматикой) изучены довольно полно и нашли методическое воплощение в различных учебных пособиях; между другими — исследованы недостаточно обстоятельно и нуждаются в дальнейшей теоретической и практической разработке [3, с. 66]. Мало изучены отношения между страноведческим аспектом и аспектом обучения научному стилю речи учащихся определенного профиля, что делает актуальным вопрос об использовании профессионально ориентированных материалов по страноведению на уроках русского языка. Вопросы создания учебных материалов по страноведению, в частности, адресованных определенным группам обучаемых, продолжают оставаться предметом внимания преподавателей и методистов на конгрессах МАПРЯЛ [4, с. 23; 6, с. 113].

Взаимосвязь между страноведением и обучением русскому языку студентов определенной специальности находит различное выражение в зависимости от этапа обучения и характера изучаемых студентом наук (например, гуманитарного или естественного цикла). В настоящей статье рассматриваются вопросы создания страноведческих материалов и их использования при обучении студен-

тов — будущих специалистов медико-биологического профиля на подготовительных факультетах.

Принятая в современной методике категория учета специальности означает не только овладение языковыми знаниями, характерными для научного стиля речи определенной специальности, но и приобретение внеязыковой компетенции в данной области знаний, расширение научного, а также страноведческого кругозора, связанного с избранной студентом профессиональной деятельностью. Поэтому при обучении русскому языку необходимо использовать как учебные материалы, направленные на овладение лексикой, конструкциями научного стиля речи данного профиля, так и материалы страноведческой направленности, близкие по содержанию к будущей специальности студента, раскрывающие особенности нашей социальной системы, культуры, морали, быта, знакомящие с деятелями науки, научными, общественными организациями, характеризующие отдельные регионы страны и др.

Работу со страноведческими материалами студенты могут начинать во втором семестре, когда они овладели определенным запасом общеупотребительной, а также специальной лексики и многими формами изучаемого языка. Традиционным стало включение в тексты страноведческого характера биографий известных русских и советских ученых, рассказы о научных открытиях в данной области знаний [1]. Интересные материалы страноведческого и вместе с тем воспитательного характера, связанные со специальностью студента, содержат жизнеописания наших соотечественников — естествоиспытателей К. А. Тимирязева, И. П. Павлова, И. В. Мичурина, народного академика Т. С. Мальцева. Изучая такие материалы, студенты знакомятся с природой — естественным фоном культуры [2, с. 39] — таких регионов нашей страны, как Крайний Север, Дальний Восток, Сибирь; с научными организациями и учреждениями, занимающимися изучением этих районов и вопросами их хозяйственного освоения; с неповторимым своеобразием озера Байкал и мерах партии и правительства по сохранению этого уникального явления природы; с историей создания Астраханского заповедника, организованного в первые годы Советской власти по декрету, подписанному В. И. Лениным; с работой научных станций и лабораторий, образованных на базе заповедников; с деятельностью единственного в мире Института пустынь в Туркменской ССР. Страноведческие материалы включают в себя также сведения о биологических исследованиях советских ученых в космосе, о роли советских медиков в ликвидации эпидемических заболеваний (например, оспы) на нашей планете, о борьбе за сохранение окружающей среды, о движении «Врачи мира за предотвращение ядерной войны».

Материалы страноведческой направленности, по нашему мнению, должны быть, во-первых, актуальными, социально и культурно значимыми, имеющими страноведческую ценность; во-вторых, документальными, достоверными, содержать конкретные и точ-

ные имена, названия организаций, даты; в-третьих, отражать жанровое, стилистическое разнообразие естественных материалов, «речевых произведений» на данную тему. В зависимости от темы, этапа работы и подготовленности студентов эти материалы могут излагаться в форме научно-популярной публикации или научной статьи, представлены в виде интервью с учеными, лекции; возможно приведение официальных документов (или фрагментов из них) и отрывков из художественной литературы. Материалы страноведческого характера обрабатываются таким образом, чтобы они содержали лексику, конструкции, устойчивые словосочетания научного стиля речи избранной студентом специальности.

Обращение к материалам по страноведению, связанным с будущей специальностью студента, эффективно в психологическом, методическом и воспитательном планах. При работе с такими текстами у студентов усиливается стремление получать новую информацию о нашей стране; возникает определенное эмоциональное отношение к читаемому или излагаемому преподавателем; повышается интерес к занятиям по русскому языку, что способствует более эффективному усвоению как лингвистических фактов, так и содержания, идей учебного материала; расширяется общий страноведческий и научный кругозор студента.

Материалы страноведческой направленности открывают простор для деятельности преподавателя-русиста как методиста, воспитателя, пропагандиста идей нашей социальной системы. Известно, что у преподавателя русского языка возникают трудности при обращении к узко специальным темам по предмету. Преподаватель боится, показаться (и оказаться) некомпетентным в определенной области знаний. При работе с текстами страноведческого характера этого не происходит. Доступность содержания, жанровое, стилевое разнообразие страноведческих материалов дают возможность применять различные формы работы. Студенты могут начать знакомиться с данными материалами самостоятельно, во внеаудиторное время, а завершить работу на занятиях под руководством преподавателя. Страноведческие материалы позволяют давать студентам задания творческого характера: сопоставить два источника и найти новую информацию; на основе двух текстов составить один с максимумом информации; изложить научные идеи, содержащиеся в интервью, в виде статьи и, наоборот, — содержание научной статьи в форме интервью; сопоставить изложенное с жизненным опытом студента. Преподаватель может выйти за рамки текста, привлечь дополнительный материал, высказать собственное мнение, адресовать студента к публикациям на обсуждаемую тему в газетах и журналах.

Работа с профессионально ориентированными страноведческими материалами расширяет научный и профессиональный кругозор студентов, дает фоновые знания по его будущей специальности, способствует непроизвольному повторению специальной лексикой, а следовательно — лучшему усвоению русского языка и зна-

ний по профилирующим дисциплинам, пополняет сведения студентов о нашей стране, позволяет естественно сочетать воспитательные и образовательные задачи в процессе обучения русскому языку.

Список литературы: 1. Бахтина Л. Н., Девятайкина В. С., Ларионова Н. М. Практическое пособие по страноведению для учащихся естественных факультетов. М., 1981. 80 с. 2. Верещагин Е. М., Костомаров В. С. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1983. 270 с. 3. Колесникова А. Ф. Сочетание аспектного и комплексного подходов в преподавании русского языка при коммуникативной направленности обучения.— Рус. яз. за рубежом, 1984, № 4, с. 66—70. 4. Кубик М. Итоги работы V Конгресса МАПРЯЛ в области методических проблем обучения.— Рус. яз. за рубежом, 1982, № 6, с. 22—25. 5. Леонтьев А. А. Понятие аспекта и комплексности в свете современной методики преподавания русского языка как иностранного.— Рус. яз. за рубежом, 1984, № 4, с. 57—59. 6. VI Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. Сообщение первое.— Рус. яз. за рубежом, 1984, № 4, с. 112—114.

Поступила в редколлегию 01.11.84

Э. В. ЛЕВИТСКАЯ

О ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЗНАЧИМОСТИ КАЧЕСТВЕННЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ (на материале языка газеты)

Значимость как важнейшее свойство системы представляет собой логико-лингвистическую категорию. Она характеризует явления внешнего мира (предметы, вещь, поступок, событие) и их отражение в сознании (идеи, образы, научные концепции). Логически значимость соотносится с понятием ценности, важности, необходимости, обязательности. В лингвистике значимость, внутренне присущая каждому элементу языка, рассматривается как проявление системных отношений.

Ф. де Соссюр, определяя язык как систему чистых ценностей (значимостей), подчеркивал, что значимость языкового знака является функцией языковой системы: «Язык есть система, все элементы которой образуют целое, а значимость одного проистекает только от одновременного наличия прочих» [7, с. 114].

Современные лингвисты широко используют понятие внутрисистемной значимости для характеристики ценности, возникающей при парадигматическом противопоставлении знаков. Можно считать общепризнанным, что «смысловое содержание словесных знаков в системе языка складывается из значения (абсолютной значимости), значимости, выявляемой в парадигматике, и смысла, возникающего в синтагматике (относительных значимостей)» [8, с. 317].

Общеязыковая значимость противопоставляется функциональной значимости (ФЗ). Слово *функциональный* соотносится со словом: *функция* (роль, назначение, отношение) и *функционировать*

(т. е. проявлять себя в процессе использования) и указывает на связь с разными функциями языка или с теми или иными разновидностями коммуникативной функции и на функциональное разграничение сфер употребления» [2, с. 22]. Языковые элементы, используемые в разных сферах деятельности и осуществляющие общие и частные функции тех или иных типов и форм существования языка, приобретают особую значимость — функциональную.

Понятие ФЗ многоаспектно. Оно означает ценности, важность, необходимость единиц для определенной разновидности языка и вида речевой деятельности. Значимость полных слов как функциональное и системное свойство формируется и устанавливается в речевой деятельности, обнаруживая себя в процессе применения (отбора и сочетания) языковых средств, необходимых или предпочитаемых по нормативным требованиям жанра в конкретном виде текста.

Будучи обусловлена объективными факторами и речевой природой функционального стиля, ФЗ языковых единиц, обладающая двояким направлением (к внешнему миру и к самому языку, его разновидности), различается по своему характеру. Каждый стиль отражает специфическое внеязыковое содержание, определенный участок действительности, характеризуется тематической прикреплённостью, и каждая функционально-стилистическая речевая разновидность имеет особые лингвистические признаки (стилевые черты), свой конструктивный принцип [5, с. 119—123], свою речевую системность [4, с. 125].

ФЗ обладают языковые единицы всех уровней — слова, их отдельные значения (лексико-семантические варианты — ЛСВ), словосочетания, совокупности слов (парадигмы), объединяющие их семантические инварианты (смыслы) и т. д. Качественные прилагательные (КП) так или иначе связаны с обозначением положительного (т. е. социально одобряемого) и отрицательного (т. е. социально неодобряемого) качества, вследствие чего в их семантической структуре либо эксплицирована оценка, либо потенциально заложена возможность ее выражения и развития оценочных ЛСВ [9, с. 39—43]. Этим свойством признаков слов определяется их ФЗ как разряда именной лексики в языке газеты. Объективно-грамматическая оппозиция КП, транспонируясь в газетном тексте в социально-идеологический план, находит отражение в обозначении и противопоставлении позитивных и негативных социальных оценок явлений действительности в соответствии с глубинным противопоставлением политических и мировоззренческих идей. В целом КП в советской газете группируются вокруг основной смысловой оси: наше, советское, социалистическое ↔ не наше, чуждое, враждебное нам. Указанная антитеза имеет разнообразные конкретные проявления в действительности, поэтому среди КП в газетных материалах выделяются более дробные объединения слов, концентрирующиеся вокруг определенных актуальных смыслов, в наборе которых также отражается специфика языка газеты.

В общем массиве КП в результате его смысло-парадигматического расслоения выделились лексические совокупности, группирующиеся, в частности, вокруг таких актуальных смыслов, как *значительный*, *хороший*, *правильный*, определенным образом соотносимых с лексическими параметрами *sign, bon, ver* [1, с. 45—49].

Каждый из выделенных смыслов характеризуется разветвленностью своих подсмыслов. Так, в группе слов, объединенных вокруг смысла *значительный*, выделились лексические прослойки, сконцентрированные вокруг частных его разновидностей *большой* и *сильный*, которые в свою очередь конституируются более дробными смыслами. Например, смысл *большой* разбивается на подсмыслы *крупный* (по физическим параметрам): большой город, высокая гора, крупный алмаз; *многочисленный* (по числу составляющих): большая семья, высокая безработица, длинный ряд вопросов; *массштабный* (по степени охвата явлением): всеобщая забастовка, массовые увольнения; *результативный* (по степени конечного результата): высокая выработка, щедрый сбор, рекордный урожай; *известный* (по степени гласности): популярный ансамбль, прославленный коллектив; *выдающийся* (по степени проявления, наличия признака): богатырская сила, величайшее благо; *дорогой*: ценная продукция; *важный* (по степени значимости): актуальная задача, ключевая проблема.

В системе смысла *сильный* выделяются подсмыслы: интенсивный (по степени проявления признака, в пассивном аспекте): проливной дождь, сильный снег, жаркое лето; *мощный* (по величине силы): мощное давление, сверхмощный дизель; *активный* (по степени выявления признака, в динамическом аспекте): энергичные усилия, ожесточенная схватка, жаркие бои; *напряженный* (по степени усиленного выявления признака): трудная проблема, конфликтная ситуация; *прочный* (по степени противодействия внешнему воздействию): прочный сплав, стойкий металл; *неизменный*: надежный мир, непреклонная воля, прочный мир.

В системе лексических средств, формирующих подсмыслы не только I уровня (типа *большой* и *сильный*), но и II уровня (внутри подсмыслов *большой* и *сильный*) также наблюдаются свои градации. Так, в подсмысле *важный* (т. е. большой по значению, роли) выделяются более мелкие его разновидности: *важный*: существенный вклад, бесценная находка; *главный*: первоочередная задача, основная проблема; *актуальный*: актуальный вопрос; *срочный*: ударное задание; *необходимый*: нужная помощь; *ценный*: ценное открытие.

Свои подсмыслы выделяют в группах КП с инвариантными значениями — *хороший* и *правильный*. Сравним, к примеру, следующие словосочетания: положительный ответ, передовой труд, наилучшие пожелания, замечательные достижения, конструктивная встреча, удачный рейс; истинная безопасность, подлинный мир, верные выводы, разумный подход, бескорыстная дружба, братская помощь и т. д. КП, группирующиеся вокруг перечислен-

ных смыслов, функционально несут на себе оттенок положительной оценочности и модальности, в которых выражается утверждающий тон советской газеты, ее пафос.

Органичной составной частью парадигмы, объединяющей лексику вокруг того или иного смысла, являются антонимы, выражающие своеобразный «антисмысл». Так, словам с общим значением *подлинный, истинный* противопоставляются слова, образующие лексико-семантическую группу (ЛСГ) *фальшивый*, актуальную для современной газеты (ср. словосочетания: призрачная демократия, фальшивый предлог, обманная операция, крокодиловы слезы, пресловутая защита и т. д.). В таком построении газетных парадигм, организованных как бы вокруг двух полюсов, находит отражение конструктивный принцип газеты — принцип «противоречивости, оформленной контрастирующими языковыми тенденциями и средствами» [6, с. 88]. КП, выражающие негативную оценку, функционально необходимы в языке газеты для выполнения ею парадигматических установок и агитационных целей.

Показателем ФЗ речевого элемента является его количественная характеристика. В смысло-тематической сфере таким свидетельством выступают объем и разветвленность лексической парадигмы. В сторону заметного преобладания количественного состава выделяются в газетном тексте совокупности слов, обозначающие смысл *значительный*. Дифференцированный по частным значениям, этот смысл — один из самых актуальных и системно значимых для современного русского языка, функционирующего на газетной полосе.

ФЗ обширной прослойки слов, объединенных смыслом *значительный* и представляющих собой ударную лексическую группу в публицистических материалах [3, с. 19], обусловлена прагматическими целями газеты, отражающей успехи и достижения социалистического строительства.

Таким образом, ФЗ выделенных смыслов и выражающих их КП в языке газеты определяется ее функциями, а также злободневностью и социальной значимостью оценки событий и явлений общественно-политической жизни.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного утверждается общий принцип стилистически дифференцированного подхода к обучению русскому языку и соответственно дифференцированной методике преподавания. Реализация данного принципа предполагает такую организацию внедрения системно-стилистических знаний, которая содействует формированию и совершенствованию речестилистических умений и навыков. В связи с этим становится очевидной важность понятия ФЗ для обучающей и преподавательской практики. Выявление функционально значимых элементов в их иерархически обусловленных взаимоотношениях способствует уточнению и конкретизации предмета преподавания в условиях естественных учебных ограничений, объективирует учебный процесс, придает ему целенаправленный характер.

Список литературы: 1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. М., 1974. 367 с. 2. Виноградов В. В. Проблемы русской стилистики. М., 1984. 320 с. 3. Капралова С. Г. Функционирование в публицистике и лексикографическая трактовка лексики и фразеологии. М., 1980. 30 с. 4. Кожина М. Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими. Пермь, 1972. 395 с. 5. Костомаров В. Г. Тезисы возможной концепции функциональных стилей. — В кн.: Из опыта преподавания русского языка нерусским. М., 1970, вып. 5, с. 116—132. 6. Костомаров В. Г. Русский язык на газетной полосе. М., 1971. 267 с. 7. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. М., 1933. 272 с. 8. Уфимцева А. А. Теоретические проблемы слова (категория общего и отдельного). — В кн.: Ленинизм и теоретические проблемы языкознания. М., 1970, с. 307—319. 9. Шрамм А. Н. Очерки по семантике качественных прилагательных. Л., 1979. 134 с.

Поступила в редколлегию 01.12.84

В. М. БОГУСЛАВСКИЙ, канд. филол. наук

КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОМ ПОЛЕ ОЦЕНОК ЧЕЛОВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ)

В современной методике одной из наиболее актуальных является проблема обеспечения коммуникативной компетенции (КК), выражающаяся в попытке «свести все многообразие языковых фактов и не меньшее многообразие обучающих приемов к каузальному единству путем выделения... социального момента в изучаемом языке и в учебном процессе» [3, с. 11]. Способы реализации такой попытки связывают главным образом с художественным текстом — основным источником лингвострановедческой информации. Методисты еще не исследовали лексико-семантические поля (ЛСП) оценочных слов в качестве средства системной реализации лингвострановедческого аспекта обучения языку и формирования КК.

Известно, что «толковые словари национального языка — могущее орудие культуры речи и вместе с тем продукт этой культуры» [4, с. 243]. Извлекая из них слова, объединяемые общностью значения и функции, и формируя их в системно связанные общности, мы тем самым непосредственно постигаем некоторые сегменты национальной культуры, отраженные в языке. ЛСП — семантико-ассоциативные совокупности лексики — выявляют «единую и единственную закономерность — связь внеязыковых предметов и явлений в действительности, отраженную в человеческом сознании (т. е. в общественном сознании некоторой национально-культурной общности людей) и соответственно в языке» [2, с. 49].

Цель статьи — показать возможность использования ЛСП как источника лингвострановедческих сведений. Объект исследования — прилагательные с оценочным значением (ПОЗ). Материал — толковые и синонимические словари русского языка, картотека Словарного сектора Института языкознания АН СССР, произведе-

ния русской классической и советской литературы, газетные публикации. Нами было сформировано и проанализировано ЛСП оценок и черт личности и характера человека, выражаемых ПОЗ. ЛСП включает в себя 1552 слова, представленных в 300 синонимических рядах, не зафиксированных в синонимических словарях. Поле делится на субполя положительных и отрицательных оценок. Поле положительных оценок представлено 99 синонимическими рядами, содержащими 556 слов. Поле отрицательных оценок представлено 201 синонимическим рядом, включающим в себя 996 слов. Синонимические ряды каждого из полей даны в противопоставлении антонимо-синонимических групп, сформированных по определенному семантическому признаку. Число слов и рядов отрицательной оценки в 2 раза больше, чем положительной. Такое распределение лексики является формой реализации КК. Оно социально обусловлено потребностью в глубоком и всестороннем рассмотрении отрицательного качества, вычленении, уточнении и детализации отрицательного признака как более важного для понимания действительности и определения своего отношения к ней. Такая дифференциация лексики отражает потребности социального коллектива, его оценочную позицию по отношению к действительности. В данном распределении оценочной лексики проявляется социолингвистическая заданность как одна из форм реализации категории развития в языке. Отметим, что сходное количественное распределение оценочной лексики наблюдается и у существительных [5, с. 62; 8, с. 46].

Количественная распределенность лексики данного поля соотнесена со способом противопоставленности слов, выражающих положительную и отрицательную оценки. Для поля оценок человека характерно такое соотношение синонимических и антонимических рядов, при котором одному синонимическому ряду положительной оценки обычно противостоит два (и более) ряда отрицательной. Один из них служит для выражения противоположного понятия, т. е. для отрицания положительного признака, называемого словами положительного оценочного ряда. Члены положительного оценочного ряда связаны с членами этого ряда словообразовательными отношениями, строящимися по модели «общая часть слова — НЕ (БЕЗ) + общая часть». Антонимия подобного типа является «характернейшим свойством качественных прилагательных» [7, с. 73]. Однако ряду положительной оценки противопоставляется и синонимический ряд отрицательной оценки, который связан с первым отношениями контрадикторной противоположности. Слова этого ряда не только называют отрицательный качественный признак, но и представляют его в градации, указывающей на интенсивность проявления. Нередко антонимические ряды отрицательной оценки дополняются рядом, обозначающим избыточность, чрезмерность проявления положительного признака, что превращает его в противоположный по оценке. Чем более социально значимым является понятие, по которому формируется положи-

тельный оценочный ряд, тем большее число слов оно включает в себя и, следовательно, более четкими и многочисленными будут соответствующие антонимические ряды, выражающие отрицательную оценку. В количественной представленности ПОЗ, выражающих социально важное оценочное понятие, их нюансировке по значению проявляется КК.

КК проявляется и в наличии ЛСП оценок человека таких понятий и соответствующих им рядов лексики, которые одновременно входят в несколько его сегментов, что также свидетельствует об их социальной значимости. Одной из наиболее разветвленных и исключительно важной для характеристики черт личности является тема, условно называемая нами *добрый*. Специфичность формирования понятий, соотносимых с ней, их взаимосвязь и взаимообусловленность представляют, с нашей точки зрения, наибольший интерес среди других синоним-антонимических групп данного оценочного поля. Эта тема входит в тематические поля оценок: 1) черт личности и характера, проявляющиеся в межличностном общении; 2) поведения; 3) морально-нравственных качеств личности. Она является наиболее обширной по числу слов и рядов.

I. (+) 1. Характеризующийся душевной мягкостью: добрый, добродушный, добросердечный, добросердечный, благодушный, мягкий, мягкосердечный, мягкосердечный, незлой, невинный, кроткий. (—) 1. 1. Лишенный душевной мягкости: недобрый, злой, зловерный, вредный. 2. Характеризующийся проявлением жестокости: ожесточенный, жестокий, жесткий. 3. Характеризующийся чрезмерной жестокостью: свирепый. II. (+) 1. Характеризующийся проявлением доброты к людям, гуманности, человеколюбия: добрый, человечный, человеколюбивый, гуманный, мягкий, терпимый, либеральный (окк.)*. (—) 1. Характеризующийся отсутствием проявлений доброты к людям, гуманности, человеколюбия: недобрый, бесчеловечный, негуманный, жестокий, жесткий. 2. Характеризующийся проявлением человеконенавистничества: человеконенавистнический, мизантропический. III. (+) 1. Характеризующийся способностью принимать деятельное участие в ком-либо, оказывать поддержку, помогать, делать добро: добрый, добродетельный, благодетельный, доброхотный. (—) 1. Характеризующийся отсутствием способности принимать деятельное участие в ком-либо, оказывать поддержку, делать добро: недобрый, недобродетельный, недоброхотный. IV. (+) 1. Характеризующийся способностью проявлять доброе отношение к людям, благожелательность, благорасположенность: благожелательный, благорасположенный, дружелюбный, радушный, приветливый, любезный, гостеприимный, хлебосольный, доброхотный. (—) 1. Характеризующийся отсутствием способности проявлять доброе отношение к людям, благожелательность, благорасположение: неблагоприятный, неблагоприятный, недружелюбный, нерадушный, неприветливый, нелюбез-

* Оказнональный (далее — окк.).

ный, негостеприимный, нехлебосольный, недоброхотный. V. (+)

1. Характеризующийся способностью душевного участия, сопереживания, сострадания: добрый, сердечный, душевный, задушевный, отзывчивый, чуткий, сострадательный, сочувственный, жалостливый, милосердный, чувствительный, сентиментальный, тонкий (окк.). (—) 1. Характеризующийся отсутствием душевного участия, сопереживания, сострадания: недобрый, неотзывчивый, нечуткий, несострадательный, немилосердный, несочувственный, несентиментальный, нетонкий. 2. Характеризующийся проявлением бездушия: равнодушный, бездушный, бессердечный, безжалостный, бесчувственный, жестокий, жесткий. 3. Характеризующийся проявлением излишней сентиментальности, чрезмерной чувствительности: слезливый, плаксивый. VI. (+) 1. Характеризующийся душевной щедростью, широтой души: добрый, щедрый, широкий, тороватый. (—) 1. Характеризующийся отсутствием душевной щедрости, широты душевных проявлений: недобрый, нещедрый, скупой (окк.). VII. (+) 1. Характеризующийся отсутствием скупости, способностью делиться своим имуществом, средствами, материальными ценностями: добрый, подельчивый, нежадный, нескупой, бескорыстный, несвоекорыстный, некорыстолюбивый. 2. Характеризующийся способностью к подельчивости в большой мере, щедростью: добрый, щедрый, тороватый. (—) 1. Характеризующийся отсутствием способности к подельчивости, лишенный способности делиться своим имуществом, средствами, материальными ценностями: недобрый, неподельчивый, жадный, скупой, корыстный, своекорыстный, корыстолюбивый. 2. Характеризующийся проявлением скупости, жадности в большой мере: расчетливый, прижимистый, скарденный, скупердайский, сквалыжный, крохоборский, крохоборческий, меркантильный. 3. Характеризующийся проявлением излишней щедрости, способности чрезмерно и неразумно тратить, расходовать: расточительный, мотоватый, транжирский.

Анализ тематического поля *добрый* и его оппозиций позволяет убедиться в важности этого вида оценок в русской национальной культуре и охарактеризовать взаимосвязь данного оценочного сегмента с действительностью. В сфере оценочных представлений о чертах личности и характера едва ли не главное место принадлежит представлению о добре и различных способах его проявления. По сравнению с другими оценками человека это качество по сути определяет всю систему оценок личности. Степень разработанности, полнота, детализированность представлений о доброте и формах ее проявления в межличностных отношениях, представленность в языке большого числа средств выражения этого понятия обусловлены культурно-историческими традициями и социальным укладом, отражают мировоззрение народа, его отношение к основным ценностям жизни. Особенностью представлений о доброте в русской культуре и русском языке является активно-действенный характер его проявления. Доброта — это не только свойство личности, характеризующейся душевной мягкостью (что само

что себе тоже важно с оценочной точки зрения), но и способность деятельного участия в ком-либо. «Доброта — не отвлеченное понятие. Люди благодарят не просто за участливое слово — его не так уж трудно произнести. Благодарят за дела, поступки. Защитивших, поддержавших в трудную минуту. Добро — это, когда люди действуют, помогают» [9, 1984, 29 марта]. Лозунг «Человек человеку — друг, товарищ и брат» соотносится с традициями русской культуры. В то же время данное понятие выступает в диалектической противопоставленности как по параметру наличия или отсутствия признака, так и в градации отрицательного оценочного качества, его количественной представленности, что намного расширяет и углубляет мир оценочных представлений и ассоциаций. Язык фиксирует качественные признаки и вместе с тем отражает нормы их проявления. В нем четко выражены случаи, когда избыточность проявления положительного качества делает это качество противоположным. Так, способности душевного участия, сопереживания, сострадания противопоставляется отсутствие такой способности, проявление бездушия, бессердечности и одновременно с этим проявление излишней сентиментальности, чувствительности и т. п.

Язык отражает и то, что является нормой, и то, что по различным признакам противопоставляется норме, в их диалектической противопоставленности [6, с. 111]. Случаи, когда избыточный по количеству положительный признак (квантитативная оценка) переходит в отрицательный (квалификативная оценка), есть проявление в языке и мышлении диалектического подхода к пониманию действительности и ее оценкам. Таким образом, разработанность данного понятия в языке, его детализированность, четкая соотносительность с действительностью представляют собой непосредственную реализацию КК, а также свидетельствуют о проявлении категории развития, понимаемой как совершенствование ресурсов языка, средств выражения, необходимых для точности и полноты коммуникации [1, с. 127]. Планомерно и целенаправленно формируя ЛСП и комментируя их в процессе обучения, преподаватель знакомит обучаемых с русской советской культурой, совершенствует их коммуникативную компетенцию.

Список литературы: 1. Будагов Р. А. Язык — реальность — язык. М., 1983. 262 с. 2. Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М., 1980. 320 с. 3. Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедение и принципы коммуникативности. — Сб. науч. тр. Моск. ордена Трудового Красного Знамени обл. пед. ин-та им. Н. К. Крупской, 1983. Лингвострановедческое описание лексики английского языка, с. 3—13. 4. Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977. 320 с. 5. Воробьев Б. Д. Синонимические ряды с экспрессивными синонимами в группе существительных, характеризующих человека (на материале говора Талицкого района Свердловской области). — Тр. Свердл. пед. ин-та, 1978, № 297. Слово о системных отношениях, с. 57—63. 6. Кон И. С. Открытие «Я». М., 1978. 367 с. 7. Новиков Л. А. Типы антонимов в русском языке (структурная классификация). — Рус. яз. в школе, 1973, с. 69—76. 8. Секретова Е. М. Наименование лица в местном говоре

(по материалам Ростовского района Ярославской области).— Сб. науч. тр. Ярослав. гос. пед. ин-та им. М. Д. Ушинского, 1975, вып. 147. Проблемы лексикологии современного русского языка, с. 40—47. 9. *Правда*.

Поступила в редколлегию 13.12.84

В. Г. МЕЛИХОВ

О НЕКОТОРЫХ СТРУКТУРНО-СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ТЕСТОВ ГАЗЕТНЫХ СООБЩЕНИЙ

Одним из аспектов учебной деятельности на начальном этапе обучения является изучение газетно-публицистического стиля речи. Работа над этим стилем ведется по следующим направлениям: изучение языка газетных сообщений внешнеполитического и экономического характера по специальным пособиям; непосредственное обращение к материалам текущей периодики; изучение учебных текстов общественно-политического цикла по истории СССР; использование в учебном процессе произведений классиков марксизма-ленинизма, материалов пленумов ЦК КПСС и партийных съездов.

Обращение в практике учебной работы к специальным пособиям [4; 5], а также к оригинальному газетному материалу и произведениям классиков марксизма-ленинизма позволяет уже на начальном этапе обучения познакомить иностранных учащихся с лексико-стилистическими особенностями, характерными для публицистических произведений.

Использование в учебном процессе текстов газетных сообщений дает возможность не только обратиться к текущему политическому материалу современной международной жизни, но и решить совершенно конкретную (и не менее важную) лингводидактическую задачу — подготовить учащихся к изучению курса «История КПСС» на первом курсе основных факультетов вуза. В самом деле, анализируя лексику газетных сообщений по темам «Борьба трудящихся за свои права в странах капитала», «Международное национально-освободительное движение», «Народы мира против угрозы термоядерной войны» и учебных пособий курса «История КПСС» по темам «Рабочее движение в России и создание Российской социал-демократической рабочей партии», «Первая русская революция 1905—1907 гг.», «Гражданская война и иностранная военная интервенция», «Ленинская политика мирного сосуществования», можно сделать вывод, что они построены на адекватном речевом материале. Будучи учебным материалом, тексты газетных сообщений и соответствующие материалы учебных пособий по истории партии представляют собой образцы общественно-публицистического стиля, характеризующегося наличием специфической лексики и своеобразных структурно-композиционных характеристик, особым стилистическим строем. Это выпукло проявляется на фоне всех иных

учебных материалов естественнонаучного профиля, которым присущ научно-функциональный стиль выражения.

К наиболее характерным общим признакам общественно-публицистического стиля, отличающим его от научно-функционального, следует отнести «эмоциональный характер, акцентуацию на форме, ассоциативно-имплицативный характер изложения» [6, с. 110].

Специфической особенностью публицистического стиля является четкое выражение авторского «я». Автор выступает как представитель общества и от лица данного общества, выражая мысли и чувства современников с определенных классовых, партийных позиций.

Газетно-публицистические материалы, как правило, социально значимы и проблемны. В них находит отражение борьба, противостояние, активное взаимодействие различных социальных начал — старого, отжившего и нового, передового; единичного и массового; человека и стихии; труда и капитала; миролюбивой политики стран социализма и агрессивных устремлений империалистических кругов. Наличие в реальной действительности социально значимых объектов реализуется в смысловой ткани текста, отражающего эту действительность, с помощью своеобразных *логико-смысловых центров*, находящихся в оппозиции друг к другу. Такие центры «поляризуют» вокруг себя необходимый набор лексических и фразеологических единиц, создавая особый семантический фон. Это присуще прежде всего газетным материалам внешнеполитического характера. Текстам, публикуемым под рубриками «Международный обзор», «Международный комментарий», «Мнение политического обозревателя», свойственна устойчивая система лексико-семантических оппозиций. Здесь большая роль принадлежит «логико-психологическому суждению как особой форме мысли, создающейся сочетанием наглядно-чувственных образов и обобщенных образов — понятий» [2, с. 56]. Приведем примеры.

«С одной стороны, курс на обуздание гонки вооружений, укрепление мира и разрядки, на защиту суверенных прав и свободы народов. С другой стороны, курс на подрыв разрядки, взвинчивание тонки вооружений, политика угроз и вмешательства в чужие дела, подавления освободительной борьбы» [1, с. 3—4].

«Там, за кордонами социалистического мира,— сомнение во всех и во всем; неуверенность не только в завтрашнем дне, но даже в ближайшем часе ... Здесь же, в сердце первой страны социализма,— спокойная, деловая атмосфера; творческие планы на будущее...» [3, с. 5].

Семантическая оппозиция лексических и фразеологических средств характерна для подавляющего большинства указанных газетных текстов. Так, проанализировав газетные сообщения на тему «Борьба трудящихся в странах капитала за свои права», легко выделить два логико-смысловых центра: трудящиеся и предприниматели. Если к первому логико-смысловому центру тяготеют такие лексико-грамматические конструкции, как, например, «объ-

явить забастовку», «провести манифестацию», «добиваться прав», «прекратить работу», «выйти на улицу», то ко второму — конструкции типа «выбросить на улицу», «расправиться», «объявить локаут», «свертывать производство», «прибегнуть к расправе» и т. п. Иначе говоря, взаимодействие и оппозиция этих речевых элементов создает смысловую ткань газетного сообщения.

Непосредственная учебная работа над текстом газетного сообщения предусматривает ряд последовательных этапов:

выявление структурно-логических связей в тексте;
локализация логико-смысловых центров газетного сообщения;
функционально-семантический анализ лексики, тяготеющей к тому или иному логико-смысловому центру, и ее группировка;
составление графа (схемы) денотатной структуры текста газетного сообщения;

воспроизведение (развертка) текста в соответствии с графом.

Анализируя газетные сообщения под наблюдением преподавателя, учащиеся приходят к выводу о существовании своеобразной «сюжетности» газетных текстов, высокой степени стандартизации речевых средств, их жесткой функциональной закрепленности. Подобная методика работы над газетными текстами способствует, на наш взгляд, активному и целенаправленному усвоению учебного материала, служит эффективным средством контроля его усвоения, а также базой для подготовки творческих работ контрольно-обобщающего характера.

Список литературы: 1. *Материалы XXVI съезда КПСС.* М., 1981. 223 с. 2. *Бабайцева В. В.* О выражении в языке взаимодействия между чувственной и абстрактной ступенями познания действительности. — В кн.: *Язык и мышление.* М., 1967, с. 121—133. 3. *Загладин В.* Коммунистический, советский оптимизм. — *Новое время*, 1981, № 9, с. 5. 4. *Кузнецова Л. М.* Пособие по обучению конспектированию (на материале общественно-политической литературы). М., 1980. 190 с. 5. *Пособие для работы по газете со студентами-иностранцами подготовительных факультетов вузов СССР* / Под ред. А. Н. Васильевой, Е. П. Александровой, К. С. Ким, Г. А. Сучковой. М., 1980. 184 с. 6. *Стриженко А. А.* О некоторых особенностях публицистического стиля в сопоставлении с научным. — В кн.: *Функциональные стили и преподавание иностранных языков.* М., 1982, с. 109—126.

Поступила в редколлегию 02.12.84

Е. П. СОЛОНСКАЯ

К ВОПРОСУ О ДИНАМИКЕ АКЦЕНТА У СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Акцент представляет собой систему навыков неправильного говорения. Важно подходить к акценту как к системному явлению, а не просто сумме, совокупности отклонений от произносительных норм языка. В последние годы интерес к решению проблемы акцента, поискам путей его преодоления значительно возрос, но тем

не менее ряд актуальных вопросов о природе акцента, условиях его формирования, методах его коррекции еще недостаточно разработан. Нарушение же произносительных норм русской речи у студентов-иностранцев вызывает серьезные трудности в реальном процессе коммуникации.

Акцент можно рассматривать как предмет исследования психолингвистики, сопоставительного языкознания, лингвистики, методики преподавания языка. Психолингвистика исследует причины возникновения акцента при овладении иноязычным произношением как результат межъязыковой интерференции и вскрывает психологические механизмы образования акцента. Сопоставительное языкознание предоставляет необходимую лингвистическую базу — сравнительное описание фонологических систем двух языков, родного и изучаемого, а также методику сопоставления. В настоящее время опубликованы работы, в которых дается более или менее полное сравнительное описание фонологической системы русского языка в сопоставлении с различными вторыми языками, являющимися родными для студентов-иностранцев [1—4]. Сопоставительное исследование фонологических систем двух языков зачастую предлагает программу-прогноз: какие отклонения, в каких условиях и почему должны возникнуть с наибольшей степенью вероятности. Предметом методики преподавания русского языка как иностранного служат уже конкретные проявления предсказанных отклонений в речи билингвов. Эти отклонения анализируются с артикуляционной, акустической точек зрения, вырабатываются методические приемы, с помощью которых должны быть устранены данные отклонения. Несомненно, комплексный подход к проблеме акцента может обеспечить ее решение, позволит успешно преодолеть крайне многообразные проявления акцента в речи студентов-иностранцев различных национальностей. В этом плане представляется ценной работа Ю. Г. Лебедевой [3], в которой рассматриваются теоретические аспекты проблемы акцента, дается полное описание акцента тюркоговорящих в русском языке и одновременно предлагается соответствующий корректировочный курс.

Особую актуальность проблема акцента имеет для подготовительного факультета. В течение первого года обучения русскому языку как иностранному акцент формируется полностью, путем многократного неправильного повторения фонетического образа, закрепления ложного образа и перехода его в навык, который затем автоматизируется. В этот период обучения наиболее активно используются и корректировочные фонетические курсы. Вводно-фонетический курс на подготовительном факультете рассчитан на две недели, в течение которых студенты должны получить адекватное представление о фонологической системе русского языка, ее функционировании в речи и начать активно использовать в речевой практике единицы фонетического уровня. Параллельно с усвоением фонетического образа речевых единиц идет активная работа над лексическим и грамматическим материалом, при этом фонети-

ческие явления быстро вытесняются из сферы актуального осознания новыми изучаемыми сведениями по грамматике и лексике. Преподаватель в силу ограниченности временных рамок вводно-фонетического курса не всегда имеет возможность сконцентрировать внимание студентов на фонетических аспектах речевого оформления, особенно в интернациональных группах, которых на подготовительном факультете большинство. Положение усложняется, когда начинаются занятия по естественным дисциплинам. Сфера речевой практики студентов расширяется, более сложным становится содержание речевых высказываний. Те явления речевой деятельности, которые находились в сфере актуального осознания (например, употребление падежей в речевых образцах) на занятиях по русскому языку, теперь переходят из «светлой точки» сознания в зону произвольного внимания, а фонетическое оформление речи реализуется лишь на уровне приобретенных автоматических навыков. В теоретических исследованиях проблемы акцента общепризнан тот факт, что акцент возникает на определенном, сравнительно высоком уровне развития говорения, при спонтанной речевой деятельности индивида [3; 5]. Для студентов подготовительного факультета начало такого периода становления акцента можно условно определить как вторую половину первого семестра, когда после ввода естественных дисциплин значительно расширяется сфера истинной, а не только создаваемой в учебных целях коммуникативности. Именно в этот период недостаточно закрепленные навыки правильного фонетического оформления речи под влиянием фонетической системы родного языка претерпевают отрицательные изменения, причем сам студент не в состоянии оценить неправильное фонетическое употребление как ошибку. В результате происходит быстрая автоматизация уже ложного, измененного, более «удобного» с точки зрения родного языка фонетического навыка. Процесс такой автоматизации объективно облегчается тем, что фонетические явления и произносительные операции поддаются контролю со стороны сознания в меньшей степени, чем любые другие языковые явления. В связи с этим мы предлагаем определять степень устойчивости акцента в речи студентов с помощью тестов, которые должны содержать, во-первых, некоторую инвариантную часть, характеризующую наиболее важные, типологические стороны фонологической системы русского языка (например, корреляции русских согласных по признакам твердости-мягкости, глухости-звонкости, редукция гласных) [1]. Во-вторых, тесты должны включать в себя те явления, трудность которых обусловлена различными национальными языками студентов, и эту часть тестов необходимо варьировать. Разрабатываемые тесты должны удовлетворять следующим требованиям.

1) Проверка функционирования в речи студентов контролируемого явления по принципу убывания трудностей. Так, если первое задание является максимально сложным для реализации данного фонетического навыка, то в каждом последующем задании этот же

фонетический навык реализуется уже в менее сложных условиях. Степень сложности для реализации фонетического навыка мы определяем как психологически (по признаку направленности или ненаправленности произвольного внимания студента на фонетическое оформление его речи), так и лингвистически (по признаку сложности или простоты условий артикуляции).

2) Выбор в качестве объекта исследования первого уровня, выделяемого при изучении акцента,— уровня звукоупотребления [5].

3) Учет в пределах данного конкретного теста лишь контрольного признака, а не всех имеющихся фонетических отклонений.

4) Использование изученного студентами грамматического и лексического материала.

Тесты имеют привычную для студентов форму лингафонной лабораторной работы. Представляется, что полученные при тестировании данные, особенно в комплексе с тестированием слухопроизводительных способностей учащихся [6], послужат базой для разработки конкретных методов индивидуальной работы со студентами.

Список литературы: 1. Барановская С. А. Особенности фонетики русского языка.— В кн.: Русский язык для студентов-иностранцев. М., 1981, № 20, с. 15—24. 2. Галеева М. М. Непальский акцент в русском языке (область консонантизма).— В кн.: Теоретические проблемы фонетики и обучение произношению. М., 1971, с. 101—113. 3. Лебедева Ю. Г. Пособие по фонетике русского языка. М., 1981. 128 с. 4. Мазина Л. З. Сопоставление консонантных систем русского и вьетнамского языков в целях обучения вьетнамских учащихся русскому произношению.— В кн.: Русский язык для студентов-иностранцев. М., 1981, № 20, с. 38—45. 5. Самуйлова Н. И. К вопросу об акценте.— В кн.: Памяти академика В. В. Виноградова. М., 1971, с. 205—208. 6. Сорокина Е. В. О тестах по фонетике.— В кн.: Вопросы теоретической и практической фонетики. М., 1973, с. 136—144.

Поступила в редколлегию 17.12.84

А. А. ИВАНЧЕНКО, канд. психол. наук,

Е. В. ЗАЙКА, канд. психол. наук,

Т. В. СЕРГЕЕВ, канд. психол. наук

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УСВОЕНИЯ ВЕРБАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА НА ГРАФЕМНО-ФОНЕМНОМ УРОВНЕ ЯЗЫКА (на материале обучения англоговорящих студентов-иностранцев русскому языку)

С целью преодоления интерференции и усиления положительного переноса на графемно-фонемном языковом уровне в процессе изучения русского языка студентами-иностранцами на подготовительном факультете нами был осуществлен обучающе-тренировочный эксперимент, направленный на установление дифференциации или идентификации между изучаемыми графемно-фонемными элементами русского языка и усвоенными ранее элементами родного

(английского) языка. При этом предполагались ориентировка на существенные признаки усваиваемых единиц, одновременное функционирование в процессе запоминания слухового и зрительного анализаторов с подключением к работе кинестезического аппарата и введение в учебный процесс различных игровых ситуаций.

Внутри целостной системы естественного языка *графемно-фонемный* уровень является одним из важнейших, на котором осуществляется анализ звуковой и буквенной структуры слова и который определяет качество усвоения вербального материала на лексическом и грамматическом уровнях. В ходе обучения по экспериментальной методике каждая изучаемая буква превращалась в объект специального наблюдения студента, на который направлялись его действия. Буква выступала в его сознании как отдельный элемент целостной структуры языка. На этой стадии формирования правильного навыка студент уже осознавал внешнюю структуру буквы (графическую) и внутреннюю (ее связь с соответствующим ей звуковым оформлением). На следующей стадии выработки навыка модель, по которой происходит формирование правильной ассоциации «звук-графема», переходила из наглядно-действенной формы во внутреннюю. В дальнейшем в результате целенаправленных письменных тренировок, предполагающих усвоение графических структур рукописных русских букв и соотнесение их с соответствующим им звуком на основании выделения их существенных признаков, у студентов происходило формирование адекватного навыка: смоделированный и запрограммированный в действиях экспериментатора процесс письма и соотнесения графической формы со звуковым образом написанных букв преобразовывался в осознанный акт реального правильного производства письма, в котором процесс графического изображения букв и ассоциации их с соответствующими им звуками постепенно становился автоматизированным. Следовательно, на первой стадии усвоения новой вербальной системы (ее графемно-фонемных единиц) главным является осознание студентами производимых действий (что ведет к улучшению дифференциации и повышению уровня самоконтроля), а на втором — автоматизация процесса письма и правильного аудио-визуального восприятия изучаемых языковых элементов.

Процесс письма постоянно дополнялся аудио-визуальным контролем и кинестезическими операциями (последние проявлялись при функционировании артикуляционного аппарата и в процессе рукодвигательных действий). Поэлементная перешифровка звуковых вербальных единиц в графические и конструирование звуко-графических образов осуществлялось у студентов при достаточно высоком уровне самоконтроля, искусственно повышенном экспериментатором. Правильное произвольное воспроизведение воспринятого материала означало, что эта его часть была «дополнительно усилена оперативным полем мозга в результате определенных мнемических действий», последовательно усвоенных в процессе

обучения с помощью преподавателя [2, с. 116]. Итак, важно вовремя обеспечить подкрепление образующихся нервных связей, т. е. сразу же за заучиванием одних вербальных единиц должен следовать период их усиленной тренировки при использовании в речи, а не усвоение других элементов, сходных с заученными ранее.

Установлено, что усвоение нового графемно-фонемного материала резко снижается, если перемешивать его разные части, которые до этого не закрепились в памяти. Поэтому необходимо обращать внимание на первое воспроизведение воспринятых вербальных единиц, которое является определяющим в плане информационного объема освоенного материала и существенно влияет на прочность слеодообразования [2]. Если же при первом воспроизведении будет допущена ошибка, то она закрепляется и повторяется в дальнейшем. В связи с этим в ходе обучающего эксперимента мы стремились к тому, чтобы первое воспроизведение воспринятого материала соответствовало правильно смоделированному новому образу данной вербальной единицы. Формирование правильно смоделированного нового образа достигалось в результате использования разных анализаторов в процессе запоминания, что, как установлено [1; 3], значительно улучшает усвоение, закрепление и актуализацию воспринятого материала.

Примененные в обучающем эксперименте игровые ситуации являлись своеобразным способом повышения интереса у студентов к заучиваемому материалу. Студенты как бы не допускали дефицита эмоционального отношения к запоминаемой информации и создавали умеренное эмоциональное напряжение, что активизировало мнемическую деятельность индивида [1]. Кроме этого, усвоение материала при *одновременном* выполнении активных действий по оформлению собственных индивидуальных карточек, в которых студенты записывали графические образы новых звуко-буквенных ассоциаций, и осуществление ими кинестетических операций способствовали установлению и закреплению связи между символом (графемно-фонемной формой) и его содержанием (звуковым наполнением).

Таким образом, обучение по экспериментальной методике повышает эффективность усвоения вербального материала на графемно-фонемном уровне языка, создавая условия для упрочивания следов памяти, предоставляя необходимое время для их консолидации и отдаляя (насколько это возможно) момент введения интерферирующих вербальных единиц. Несмотря на то что в целом экспериментальные данные свидетельствуют о статистически значимом уменьшении количества всех типов ошибок-интерференгов, примененные способы предупреждения интерференции и усиления переноса не являются единственно возможными, поскольку процент ошибок типа «а» (т. е. замещений одних букв другими) все еще достаточно высок.

Список литературы: 1. Громова Е. А. Эмоциональная память и биогенные амины. — В кн.: Структурно-функциональные основы механизмов памяти. М., 1976, с. 98—119. 2. Кулак И. А. Психофизиологические принципы обучения. Минск, 1981. 287 с. 3. Манвелова Л. А. Некоторые психологические особенности запоминания учебного материала при использовании зрительно-графической и действенно-динамической наглядности (на материале немецкого языка в неязыковом вузе). Дис. ... канд. психол. наук. Ереван, 1974. 163 с.

Поступила в редколлегию 10.10.84

И. Е. БЫСОВ

УЧЕТ РОДНОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В СВЕТЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАЧ ОБУЧЕНИЯ

На данном этапе развития отечественной и зарубежной методики преподавания иностранных языков, в том числе и русского как иностранного, уже не существует полемики по вопросу учета родного языка учащихся в процессе обучения. «Учет родного языка учащихся в процессе обучения любому иностранному языку считается одной из важнейших методических категорий» [1, с. 50], так как позволяет, во-первых, выявить случаи положительного переноса и межъязыковой интерференции, во-вторых, определить трудности усвоения системы изучаемого языка для представителей данной конкретной национальности.

Цель данной статьи — определить на практике возможности учета родного языка испаноговорящих учащихся, степень его присутствия в процессе обучения, проходящего в плане коммуникативных задач на материале учебника «Старт-2» [2].

Учебный комплекс «Старт», ставший основным учебником русского языка для подготовительных факультетов СССР, построен на коммуникативной основе обучения без ориентации на какой-либо язык-посредник. Существующие же приложения («Комментарии») [4] на английском, французском, испанском и арабском языках, в которых дан поурочный словарь, страноведческий комментарий и перевод заданий к лексическим и грамматическим упражнениям, не содержат грамматического комментария, ориентированного на определенный язык-посредник. Для практической работы в аудитории, а также для самостоятельной работы такой комментарий крайне необходим. Мы разработали методические приемы учета родного языка учащихся (в данном случае — испанского) при подаче грамматического материала учебника «Старт-2» [2]. Определенной грамматической теме урока дается краткий сопоставительный комментарий с примерами, иллюстрирующими сходство или расхождение способов выражения данного понятия в контактирующих языках, методические рекомендации и упражнения, если таковые отсутствуют или их недостаточно для предупреждения межъязыковой интерференции.

В качестве примера возьмем урок 3 [2, с. 46] и рассмотрим его с точки зрения восприятия испаноговорящими студентами. Так, при подаче форм выражения времени в русском языке типа «в ... году», «в августе», «на ... неделе» следует помнить, что русским предложным конструкциям соответствуют испанские беспредложные формы. Сравните: *в* прошлом году — *el año pasado*; *на* прошлой неделе — *la semana pasada*; *в* январе — *el enero*; *в* понедельник — *el lunes*. Поэтому в устной и письменной речи учащихся будет наблюдаться выпадение предлогов *в* или *на*. Для предупреждения этих явлений рекомендуется: а) при записи на доске данных моделей обратить внимание учащихся на предлоги *в*, *на*, подчеркнув их или выделив каким-то иным образом; б) проводя диалог, выделять данные конструкции интонационно и позиционно, чтобы в ответе учащиеся начинали реплику с этой модели, как показано в «Книге для преподавателя» [3, с. 39].

Однако при определении времен года в русском языке используется беспредложная форма, а в испанском — обязательно предложная. Сравните: весной — *en primavera*; зимой — *en invierno*. В этих случаях возможен ошибочный перенос предложной формы в русскую конструкцию: «*В* зимой в Москве холодно». Поэтому предлагается сначала дать модели предложной формы, отработать их в диалогах, а потом ввести беспредложную форму, предварительно дав страноведческое понятие времен года, так как не во всех странах принято такое деление.

Следовательно, такой комментарий как справочное пособие для преподавателя позволяет активизировать положительный перенос, где он имеет место, и предупредить явления интерференции, что позитивно влияет на развитие устной и письменной речи учащихся. Комментарий составляется таким образом, чтобы его могли использовать и преподаватели, не владеющие испанским языком. Выбор метода использования грамматического комментария зависит от места изучения русского языка: в стране изучаемого языка или в стране языка изучающих. В первом случае рекомендуется имплицитный метод, который предполагает скрытую работу преподавателя при отборе материала, его распределении и дозировке, подготовке преподавателя к занятиям, в особенности при организации упражнений. Во втором случае преподаватель, вводя новый материал, должен обратить внимание учащихся на расхождение в явлениях русского и родного языков с целью предупреждения ошибок под влиянием интерференции. Грамматический комментарий для испаноязычной аудитории можно считать началом работы по созданию аналогичных пособий для франко- и англоговорящих учащихся. Включение такого комментария в учебный процесс не снижает ведущей роли принципа активной коммуникации, согласно которому русский язык является и средством презентации и объектом изучения.

Список литературы: 1. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. К итогам дискуссии «Учебник русского языка и проблема учета специальности». — Рус. яз. за рубежом, 1980, № 6, с. 50—54. 2. Протасова Т. Н., Нахабина М. М., Соболева Н. И. «Старт-2». Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР. Элементарный курс. Книга для студента. М., 1981. 318 с. 3. Протасова Т. Н., Нахабина М. М., Соболева Н. И. «Старт-2». Учебник русского языка. Элементарный курс. Книга для преподавателя. М., 1981. 160 с. 4. Русско-испанский словарь. Комментарий. Задания к упражнениям. Приложение к учебнику русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР. Элементарный курс. «Старт-2». М., 1981. 55 с.

Поступила в редколлегию 15.11.84

С. В. ВАКУЛЕНКО

ОПЫТ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО СИСТЕМНОГО ОПИСАНИЯ ГЛАГОЛЬНЫХ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ГРУПП АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Среди основных областей языкознания вопросы лексикологии и лексикографии являются, пожалуй, наименее разработанными в теоретическом и практическом отношении. Это вызвано огромным объемом исследуемого материала, а также отсутствием четких и последовательных принципов его обработки. Если начиная с рубежа XIX—XX вв. языкознание в целом развивалось быстрыми темпами, то лексику зачастую описывали теми же методами и приемами, которыми пользовались еще составители первых лексиконов. В особенности это касается двуязычных словарей, при создании которых просто подбирались более или менее удачные слова, передающие смысл иностранного слова, в результате чего появлялись словари, дающие «совершенно фальшивое понятие о словах данного языка» и «от пользования которыми ... приходилось предостерегать учащихся»*.

Словари служат основным средством описания лексики. По функциональному назначению можно выделить два типа словарей: те, которые ведут от слова к понятию, т. е. объяснительные или толковые; и те, которые Л. В. Щерба называл «переводными»**, т. е. ведущие от понятия, выражаемого словом родного языка, к слову изучаемого языка, передающему сходное понятие.

К словарю как источнику информации о лексических единицах языка и о соответствии лексических единиц разных языков могут быть предъявлены следующие требования.

1. Полнота информации, понимание которой может изменяться в зависимости от того, для кого и для чего предназначен словарь.

* Щерба Л. В., Матусевич М. И. Русско-французский словарь. М., 1977, с. 6—7.

** Там же, с. 6.

2. Компактность словаря. Несовместимость второго требования с первым предполагает некую оптимизацию словаря, т. е. нахождение «золотой середины», которая позволяла бы в равной степени выполнить оба требования.

3. Достоверность и точность информации.

4. Доступность, т. е. легкость отыскания информации.

В настоящее время приходится констатировать, что лишь словари объяснительного типа в той или иной мере отвечают всем выдвинутым требованиям. Что же касается переводных словарей, то они едва удовлетворяют второму и четвертому требованиям. Это связано прежде всего с тем, что абсолютные эквиваленты в разных языках встречаются крайне редко, а приблизительность, вполне достаточная для объяснительных словарей (так как при движении от материального слова к понятию многое становится ясным из контекста), оказывается совершенно недостаточной, когда возникает необходимость употребить в определенном контексте то или другое слово.

Указанное несовершенство переводных словарей во многом обусловлено тем, что слова в них расположены в алфавитном порядке, произвольном с точки зрения системных связей, присущих лексике любого языка. Поэтому в 50—60-х годах стали появляться идеографические словари, которые, однако, свелись к несколько вульгарной форме подписей к картинкам и вскоре утратили популярность. К числу попыток отразить системность лексики следует отнести и создание словарей синонимов и антонимов, не получивших широкого распространения ввиду своей ограниченности и непригодности для практического использования.

Настоящая работа представляет собой попытку провести системный сопоставительный анализ лексики на примере лексико-семантических групп (ЛСГ) глаголов зрительной деятельности в английском и русском языках. На материале существующих лексикографических источников были выделены 37 английских и 55 русских единиц, несущих общий семантический признак «использовать органы зрения», причем за единицу принимались лексико-семантические варианты глаголов. Видовые пары русских глаголов рассматривались как одно целое.

Наряду с общим семантическим признаком единица может иметь частные семантические признаки, число и характер которых обуславливают потенциальные возможности употребления ее в речи. Частных семантических признаков не имеют лишь головные слова ЛСГ (в данном случае — глаголы *to look* и *смотреть*). Частные семантические признаки могут быть подразделены на количественные (продолжительность, направленность действия и др.) и качественные (выражающие оценочные характеристики). Особняком стоят стилистические признаки, регламентирующие употребление слова не с точки зрения ситуации, описываемой говорящим, а с точки зрения ситуации, в которой он находится во время акта речи. (Отметим, что эти две ситуации могут совпадать.) Однако тот факт,

что стилистические признаки, как и семантические, неотъемлемы от значения слова, позволил отнести их в данном случае к одной категории.

Совокупность всех частных семантических признаков, релевантных для единиц данной ЛСГ, определяет направления, по которым идет классификация ее членов, а распределение признаков между единицами — место каждого члена в системной организации ЛСГ. Распределение частных семантических признаков в пределах соответствующих рядов, входящих в ЛСГ глаголов зрительной деятельности в английском и русском языках, представлено в таблице.

Глагол	Продолжительность	Охват всех предметов в поле зрения	Подвижность или неподвижность объекта наблюдения	Обусловленность позиции наблюдателя	Цель действия — поиск чего-либо	Внимательность	Преднамеренность	Целенаправленность	Скрытность	С любопытством	Критически	Стилистическая окраска
to look												
to eye (1)	+					+	+					
to view	++					++	++					
to inspect	++		—			++	++	+				
to examine	++		—			++	++	⊕				
to scrutinize	++		—			++	++	+				
to survey	+	+	—	+		⊕	+				+	
to scan (1)	++		—			++	+					old use
to watch	++		++			++	++	⊕				
to observe	++		++			++	++	⊕				
to spy	+		+			++	++	+	+			
смотреть												
осматривать	+		—			+	+					
рассматривать	+		—			++	++					
всматриваться	++		⊖			++	++	+				
обозревать	++	+	—			++	++					
озирать	++	+	—			++	++					уст.
высматривать	++		—		+	++	++	+				
наблюдать	++		++			++	++	+				
следить	++		++			++	++	+	+			
подсматривать	+		+			+	+	+		⊕		

Примечание: «+» — признак релевантен; «—» — релевантен антонимичный признак; «++» — большая интенсивность признака; «⊕» и «⊖» — признак имеет характер тенденции.

Изложенный способ системного анализа лексики имеет существенные преимущества как в интралингвистическом, так и в сопоставительном аспекте изучения языков, позволяя определить

набор релевантных частных семантических признаков для изучаемой ЛСГ; установить иерархическую структуру организации ЛСГ; обеспечить точное толкование значения каждого члена ЛСГ, исходя из его отношения к другим членам данной ЛСГ; выявить при сопоставительном анализе наличие (или отсутствие) приблизительных эквивалентов, возможность замены в данном контексте слова одного языка словом другого и необходимость обращения к другим языковым средствам для адекватной передачи смысла.

Ценность такого анализа зависит от полноты, достигнутой при определении состава ЛСГ и выделении набора частных семантических признаков, установления связей между родственными ЛСГ языка и соотнесения областей действительности, описываемых соответствующими ЛСГ в сравниваемых языках.

Предложенный принцип описания лексики отражает существующие в языке системные связи и может при некотором дополнении послужить основой в работе по составлению словарей и учебников. Его использование в преподавании русского языка иностранцам, обучающимся на подготовительном факультете, позволит предотвратить образование ложных лексических параллелей и связанные с этим ошибки интерференционного характера.

Поступила в редколлегию 15.10.84

В. В. ДУБИЧинский

ЛЕКСИЧЕСКИЙ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМ КАК ИСТОЧНИК ПЕРЕДАЧИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ

В последнее время существенно расширяются возможности использования русского языка в качестве источника познания истории и культуры Советского Союза. Поэтому большое значение приобретает реализация разнообразных путей обеспечения учебного процесса необходимым языковым материалом страноведческого характера.

Один из таких путей — выявление, изучение и использование в учебном процессе лексических интернациональных элементов. Сознательная ориентация на лексические интернационализмы в языках неизбежна не только при обучении русскому языку как иностранному, но и в научно обоснованном языковом строительстве, при стандартизации терминологии, в работе по культуре речи.

При обучении иностранному языку, в частности русскому языку как иностранному, важно учитывать, что интернациональные элементы в словарях языков соединяют в себе межъязыковые черты с системностью и самобытностью каждого языка. Так, в сопоставляемых языках, на наш взгляд, каждый интернационализм, имея сходные, по терминологии Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова [1], лексические понятия, несет всегда свой национальный,

присущий только данной культуре, компонент (лексический фон). Например, англ. «*automaton*», фр. «*automate*», исп. «*automata*», польск. «*automat*», рус. «автомат» сходны в значениях «прибор», «робот»; между тем значение «пистолет-пулемет» присуще только русскому варианту. Или англ. «*agate*», фр. «*agate*», исп. «*agata*», польск. «*agat*», рус. «агат» сходны в значении «агат», однако только английское слово «*agate*», причем в американском варианте, можно употреблять в значении «шрифт размером в 5,5 пункта».

Следовательно, именно лексический фон интернационализма должен быть объектом внимания преподавателей русского языка как иностранного, так как в нем заключена ценная для иностранного учащегося лингвострановедческая информация. Упомянув об этом фоне, преподаватель избежит «ложного друга переводчика» и вместе с тем приобретет новую интернациональную лексическую единицу в словаре своего студента.

Национальное не только не противоречит интернациональному, но, наоборот, не может развиваться вне связи с ним. Интернациональное в свою очередь развивается через национальное. Национально-специфическое всегда уже по своему содержанию. Оно олицетворяет то, что характерно для данного народа и не повторяется в жизни и культуре других народов. Но национальное вмещает в себя и международные черты в их конкретных национальных реализациях, и национально-специфические (лексический фон). Например, рус. «костюм», фр. «*costume*», англ. «*costume*» в значении «верхняя одежда из нескольких частей» соответствуют друг другу. Однако, являясь интернационализмами, каждое из этих слов несет свою национально-специфическую окраску: рус. «костюм» — это «верхняя одежда, которая состоит из двух или трех частей», фр. «*costume*» — «мужская одежда», англ. «*costume*» — «дамская одежда» [2, с. 15].

В реальных ситуациях двуязычной коммуникации в сознании билингва сталкиваются не отдельные слова и их семантические структуры в целом, а синтагматические значения слов в контексте. На практике многие специфические значения удается легко понять и усвоить, так как кроме опоры на общие для слов двух языков значения билингв опирается на семантику контекста. Например, англ. «*aqueduct*», фр. «*aqueduc*», исп. «*acueducto*», польск. «*akwedukt*» имеют русский эквивалент «акведук» («водопровод»). Но в английском анатомическом тексте носитель одного из упомянутых языков без труда определит вторичное значение данной лексической единицы — «канал», «труба», «проход».

Таким образом, каждый интернационализм всегда сочетает в себе повторяющиеся, общие (лексические понятия) и неповторимые, специфические культурно-национальные черты (национальная реализация интернационализма и его лексический фон). Безусловно, общие черты преобладают в интернационализмах, что отличает их от неинтернациональной части словаря языка. Поэтому представляется полезным создание словарей интернационализмов

различных групп языков, а также словарей «ложных друзей переводчика» и использование их в учебном процессе. В дальнейшем целесообразно определить закономерности функционирования интернациональных элементов, классифицировать их по различным признакам с учетом лингвострановедческой ценности.

Список литературы: 1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М., 1980. 320 с. 2. Интернациональные элементы в лексике и терминологии / Под ред. проф. В. В. Акуленко: Х., 1980. 208 с.

Поступила в редколлегию 01.11.84

Н. А. ЖУРАВЛЕВА

ПУТИ ПОПОЛНЕНИЯ РЕЦЕПТИВНОГО
СЛОВАРНОГО ЗАПАСА
УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА
(на начальном этапе обучения)

Обучение иностранцев на подготовительных факультетах происходит в среде носителей русского языка. Носителями языка в данном случае являются и люди, которые говорят по-русски, и средства массовой информации (произведения печати, радио- и телепередачи, объявления, указатели и т. п.).

С первых дней пребывания в языковой среде иностранцы включаются во взаимодействие с окружающими, выполняя ряд социальных ролей: покупателя, пассажира городского транспорта, посетителя столовой, клиента почты, учащегося и др. Они вынуждены действовать в определенных ситуациях социально-бытовой и учебной сфер общения [5], контактируя с ролевыми партнерами — носителями языка. При полном незнании русского языка это общение может осуществляться невербальными средствами (например, иностранец молча протягивает деньги продавцу, показывает, что он хочет купить, получает товар и сдачу). Однако обстоятельства, позволяющие удовлетворительно совершать акты общения лишь невербальными средствами, далеко не всегда складываются благоприятно.

Некоторые учащиеся подготовительных факультетов еще до начала занятий получают от своих соотечественников (это характерно для численно больших национальных групп) набор необходимых для повседневного общения лексических единиц на русском языке, которых, по опыту старшекурсников, достаточно для осуществления первых шагов в самостоятельном иноязычном общении (здравствуйте, до свидания, спасибо, пожалуйста, да, нет, дайте, 1, 2, 3 ..., хлеб, молоко, сколько, много, хорошо и др.). Следовательно, учащиеся по-разному пытаются справиться с первыми трудностями общения на русском языке в ситуациях социально-бытовой коммуникативной сферы в доучебный период.

Каковы речевые потребности представителей нерусских культурно-языковых общностей на уровне аудирования в начальный период жизни и учебы в новой языковой среде? Приступая к занятиям, иностранные студенты должны овладеть новой социальной ролью учащегося. В этой роли им предстоит усвоить рецептивно в первый день ряд необходимых для учебной коммуникации команд преподавателя: смотрите! слушайте! повторите! читайте! пишите! возьмите! откройте! Поскольку формирование одноподнациональных групп, где преподаватель может использовать родной язык учащихся или язык-посредник, по объективным причинам бывает затруднено, команды и другие слова коммуникативного назначения даются на русском языке. Следует отметить, что такой путь является не только вынужденным, но и методически оправданным и целесообразным. Благодаря естественной наглядности, мотивационной готовности обучаемых, реплики на русском языке оказываются доступными для понимания и сразу же вводят учащихся в сферу русского языка [3].

Наряду с лексическими единицами, которые входят в отобранный лексический минимум, включаются в подстрочные словники и алфавитные словари учебников и подлежат активному усвоению (т. е. должны правильно употребляться изолированно и в контексте устной и письменной речи), довольно большой по объему запас слов, не входящих в этот минимум, необходим для понимания на слух или при чтении (по крайней мере для начальной стадии обучения). К ним относятся: некоторое количество лингвистических терминов (гласный, согласный, ударение, звук, буква, слог, слово, фраза и др.); слова, обеспечивающие понимание формулировок заданий в упражнениях (номер, страница и т. д.); названия предметов классного обихода (мел, тряпка, доска, таблица и др.); ряд глаголов физического действия (идите, дайте, возьмите, положите, откройте, закройте, исправьте и др.).

Речевые потребности учащихся вне аудитории обусловлены включением их в иные социальные роли: пассажира транспорта, покупателя и т. д. Для обеспечения адекватного речевого поведения учащихся в этих ролях на учебном занятии формируется рецептивный словарь, необходимый для снятия слухового барьера в сфере социально-бытового общения. Признаваемое методистами положение о том, что «счет нужен в стране языка с первой же минуты» [3, с. 44], не реализуется в практике обучения. Между тем уже на первом занятии необходимо научить учащихся аудировать русские числительные, контролируя их понимание такими, например, упражнениями: преподаватель называет числа на монетах, на специальных таблицах, проездных билетах, марках, диктует числа для записи на доске. Можно использовать лексический материал из книги В. Г. Костомарова и А. А. Леонтьева [2], что, несомненно, облегчит речевое поведение учащегося в повседневных ситуациях общения. Слова и формулы речи, которые необходимо понимать в новом культурно-языковом окружении, в обиходной

речи носителей языка, могут быть на первых занятиях многократно произнесены в учебных ситуациях (передайте, можно? вы выходите? сколько стоит? идите прямо, направо, налево и др.).

Под влиянием естественной мотивации учащиеся в начальный период обучения способны освоить рецептивно большое количество русских слов. Если материал первых уроков учебников для подготовительных факультетов предъявляет 20—30 слов для усвоения на один учебный день [6—8], то, по нашим данным, ежедневный прирост пассивного словаря может в 2—3 раза превосходить активный. Представляется, что накопление рецептивного словаря, которое происходит в процессе занятий, не должно быть стихийным. Целесообразно в книгу для преподавателя включить примерный список слов, рекомендуемых для постепенного рецептивного усвоения учащимися.

Одним из главных источников пополнения рецептивного словарного запаса учащихся является речь преподавателя. В деятельности преподавателя подготовительного факультета можно обнаружить различные тенденции. Так, одни преподаватели в повседневном (аудиторном и внеаудиторном) общении с учащимися стараются обходиться активно усвоенным лексическим минимумом, старательно адаптируя свою речь, устранив слова, которые не «отработаны» в классе. Другие, наоборот, не заботятся о строгом отборе понятных для учащихся слов, считая, что в контексте живой эмоциональной речи суть будет правильно понята слушателями. И наконец, третьи сознательно и планомерно включают в свою устную речь слова, которые считают необходимыми для пополнения потенциального словаря учащихся. Преподаватели используют эти слова неоднократно и в различных контекстах, приучая своих слушателей постоянно, в процессе естественной коммуникации обогащать свою речь. Сначала это происходит на уровне рецепции: преподаватели комментируют на русском языке свои действия и действия учащихся, каждый раз называют предметы в новой обстановке, привлекают внимание к стандартным репликам окружающих в бытовых ситуациях, включают в свою речь определенными «порциями» модальные, оценочные слова.

Речевое поведение преподавателя служит моделью, своеобразным эталоном использования слов и формул речевого этикета, источником пополнения рецептивного словаря учащихся [7].

В условиях подготовительного обучения существует еще одна сфера, в которой иностранные учащиеся вынуждены контактировать с носителями русского языка. Мы имеем в виду их общение с советскими студентами в месте проживания. Здесь, как и в других ситуациях, обучающий эффект общения зависит от личной активности иностранных учащихся, наличия установки на пополнение словарного запаса, а также от речевого поведения советских студентов, диапазон коммуникативной активности которых в реальной действительности бывает или достаточно широк или, наоборот, узок.

Накопление потенциального словаря учащимися подготовительных факультетов в языковой среде, которое осуществляется под руководством преподавателя в аудиторных и внеаудиторных условиях, создает базу для перехода рецептивного словарного запаса в продуктивный [1; 4].

Список литературы: 1. *Беляев Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965. 227 с. 2. *Костомаров В. Г., Леонтьев А. А.* Русский для туристов. М., 1978. 199 с. 3. *Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1976. 136 с. 4. *Риверс У.* Формирование речевых умений и навыков. — В кн.: Вопросы методики обучения иностранным языкам за рубежом. М., 1978, с. 78—89. 5. *Скалкин В. Л.* Сферы устного язычного общения и обучение речи. — Рус. яз. за рубежом, 1973, № 4, с. 43—48. 6. *«Старт-1».* Учебник русского языка / М. М. Галеева, Л. С. Журавлева, М. М. Нахабина, Т. Н. Протасова. М., 1979. 176 с. 7. *Степанова Е.* Программа как модель поведения преподавателя на краткосрочных курсах. — В кн.: Тезисы докладов и сообщений на IV конгрессе МАПРЯЛ. Берлин, 1979, с. 89—91. 8. *Учебник русского языка* / Э. В. Витковская, Э. К. Горлова, В. А. Лебедева и др. Х., 1978. 236 с.

Поступила в редколлегию 01.10.83

Н. Н. ЗАХАРОВА

КЛУБ РУССКОГО ЯЗЫКА — ОДНА ИЗ ФОРМ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

В поисках форм и методов повышения эффективности обучения иностранных учащихся русскому языку отечественные и зарубежные методисты неоднократно обращались к вопросу расширения аудиторного времени или переноса процесса обучения за пределы учебной аудитории. В данном случае подразумеваются те занятия во внеурочное время, которые организуются как активный отдых от учебной работы, развлечение, занятия, дающие возможность учащимся проявлять и развивать творческие способности. Известно, что даже изменение места обучения способствует лучшему усвоению материала. С этой целью кафедра русского языка подготовительного факультета Харьковского университета создала Клуб русского языка. Данная форма внеаудиторной работы вызывает большой интерес иностранных учащихся. Как правило, в учебных заведениях стран, откуда прибывают учащиеся подготовительных факультетов, не существует системы внеаудиторной работы [1, с. 193]. Поэтому такие ее формы, как экскурсии, просмотры и обсуждения фильмов, конференции, тематические вечера, не привычны для иностранцев и принимаются сначала с трудом. Учитывая эту специфику иностранной аудитории, кафедра решила начинать встречи членов Клуба как можно раньше — с первого месяца

обучения иностранных учащихся на подготовительном факультете (в отличие от многих других подготовительных факультетов страны, где подобную работу начинают только на 8—9 неделе изучения русского языка) [1].

Клуб призван помочь учащимся быстрее адаптироваться в окружающей языковой среде, воспитать у них интерес к русскому языку, к нашей стране, расширить и углубить страноведческие знания, выработать навыки художественного чтения, выступления перед аудиторией, участия в дискуссиях.

Тематический план работы Клуба ежегодно варьируется, но некоторые темы являются стабильными. При выборе тем учитываются их взаимосвязь с учебной программой подготовительного факультета, грамматический и лексический минимум на том или ином этапе обучения, доступность предлагаемого материала по русскому языку для понимания и обеспечения речевого общения и речевой деятельности учащихся. При отборе материала руководители Клуба исходят из требований лингвострановедческой методики, т. е. используется та информация, которая несет страноведческую, эстетическую и интеллектуальную нагрузки. В работе Клуба большая роль отводится преподавателю русского языка. Он — направляющая сила в подготовке и проведении всех вечеров Клуба.

Наиболее интересными представляются следующие темы вечеров: «Давайте познакомимся» (в программу этого вечера входят этикет приветствия в разных странах, этикет знакомства на улице, в общежитии, на вечерах, комические случаи из жизни учащихся); «Новый год в странах мира»; «Путешествия по городам-героям СССР» (проводится после экскурсий во время зимних каникул); «Спорт — посол мира»; «Женщины мира»; «Читаем стихи по-русски» (конкурс); «Мы уже говорим по-русски» (заключительный вечер). Каждая из данных тем имеет психологическое и методологическое обоснование.

На первом этапе обучения на подготовительном факультете, когда словарный запас учащихся еще беден, предпочтение отдается вспомогательным средствам выражения — мимике, жесту, пантомиме с естественным включением речевых клише, закрепленных на уроках или специально выученных по сценарию вечера.

Кажущаяся легкость, непринужденность атмосферы Клуба стимулируют участие даже самых неактивных, «замкнутых» учащихся. Эта атмосфера создается благодаря ряду факторов: оформлению помещения, где происходит встреча членов Клуба, приподнятому эмоциональному настрою участников встречи. Члены Клуба приходят на встречу добровольно, вступают в коммуникацию по желанию, при этом не боятся сделать ошибку в употреблении русского языка. Опыт показывает, что после первого выступления на вечере в Клубе число участников быстро растет.

Последующие темы вечеров предполагают краткие монологи учащихся с привлечением фотографий, рисунков, использованием

сценок, национальных песен и танцев. Рассказывая о городах, посещенных во время зимних каникул, или о положении женщин в своих странах, учащиеся уже привлекают самостоятельно подготовленные записи выступлений. Здесь они учатся правилам составления плана или тезисов выступления, пользования ими.

Вечер-конкурс стихов можно назвать «Алло! Мы ищем таланты!». На конкурс отбираются чтецы в ходе репетиций. Учащиеся читают различные по тематике стихи: о В. И. Ленине, о войне и мире, о дружбе и любви, юмористические стихи. Жюри конкурса принимает от участников заявки прочитать собственные стихи на русском языке. Конечно, русский текст оформляется с помощью переводчиков, преподавателей, что несколько не умаляет достоинства автора. Думается, что это одна из высших ступеней языкового развития учащегося, когда изучение языка переходит в творчество на изучаемом языке [2].

И, наконец, заключительный этап работы Клуба — вечер «Мы уже говорим по-русски», который проводится в конце учебного года. На вечере учащиеся демонстрируют свои знания русского языка, артистические способности, умение держаться перед публикой.

Таким образом, Клуб русского языка способствует ускоренному снятию языкового и психологического барьеров, развитию диалогической и монологической речи учащихся на начальном этапе обучения. Разучивание песен, стихов, пословиц, скороговорок, фразеологизмов обогащает словарь студентов, формирует произносительные навыки, тренирует различные виды памяти. Однако из-за недостатка времени на уроках эти виды работы используются редко. Проведение викторин, языковых игр и соревнований вырабатывает у учащихся быстроту реакции, умение мобилизовать и реализовать накопленные знания по русскому языку, развивает скорость умственных действий. Поэтому Клуб русского языка помогает иностранным учащимся овладеть русским языком, расширить свой культурный кругозор, глубже познакомиться с советской действительностью, культурным наследием народа, язык которого они изучают.

Список литературы: 1. Выотская Н. А., Кардашева Е. Г., Федяевская Н. К. Клуб русского языка как одна из форм внеаудиторной работы. — В кн.: Русский язык для студентов-иностранцев. М., 1983, с. 193—197. 2. Сидельникова А. Внеаудиторная работа со студентами-иностранцами в Клубе русского языка. — В кн.: Тезисы докладов и сообщений МАПРЯЛ. Прага, 1982, с. 643.

Поступила в редколлегию 01.12.84

**ФОРМЫ ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОГО «Я» И ПРОБЛЕМЫ
ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ
В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

Проблемы интерпретационной деятельности становятся особенно актуальными при изучении художественного текста в иноязычной аудитории, не имеющей достаточных фоновых знаний для восприятия произведения искусства адекватно замыслу автора.

Наибольшие трудности в понимании художественного текста и интерпретации его основной идеи вызывают произведения, образная структура которых носит полифонический характер. В таких случаях сложность выражения авторского «я» мешает иностранному читателю правильно выявить позицию автора, его идейное кредо и отношение к героям произведения.

Опыт работы в иностранной аудитории показывает, что зачастую мыслительная акция этого контингента читателей идентифицирует позицию автора и идейно-философское и социальное поведение какого-либо героя. Возможность различной (включая и совершенно неадекватную) интерпретации заложена в самой сути художественного произведения, которое представляет собой явление принципиально неоднозначное, допускающее любые истолкования. Отношение автора к изображаемым событиям может быть настолько имплицитно, что у читателя возникает полная иллюзия объективного течения событий, отсутствия какой-либо авторской оценки изображаемого. Таковы, например, многие произведения А. П. Чехова, Ф. М. Достоевского.

В то же время субъективная интерпретационная деятельность может быть ограничена. Художественное произведение остается «определенным образом организованной системой, допускающей не любое толкование, а лишь то, в интересах которого оно сложилось» [2, с. 149].

Как справедливо отмечают современные методисты, работа над художественным текстом в группах иностранных студентов проходит два этапа. «Первый этап — комментированное чтение: рассмотрение текста в его горизонтальном, линейном разворачивании слева направо, комментирование словесного уровня (снятие языковых трудностей, ввод необходимой лингвострановедческой информации). Комментированное чтение обеспечивает понимание текста в плане содержания и оказывается достаточным для восприятия художественных текстов «однопланового» характера (...) с эксплицированной авторской точкой зрения, т. е. текстов, сближающихся по своей коммуникативной направленности и структурно-семантической организации с нехудожественными.

Второй этап анализа — интерпретация (декодирование) текста — применим к текстам, обладающим имплицитными смыслами «вторым планом» повествования. (...) Задача интерпретативного

анализа — исследование «вертикального движения смысла», выявление глубинных, подтекстовых значений, авторской оценочной позиции, т. е. определенного смыслового аспекта текста» [1, с. 97].

Может показаться, что второй этап анализа в группах нефилологов излещен. Но это не так. Многие произведения русской классической и советской литературы при всем понимании студентами сюжетно-событийного ряда неправильно интерпретируются, так как авторская оценка остается за гранью восприятия иностранца. Нередки случаи, когда студент, правильно поняв буквально каждое слово произведения, тем не менее не воспринимает замысла писателя.

Существует два типа авторского повествования в прозаическом произведении: субъективное и объективное. Субъективная манера повествования более проста для постороннего воспринимающего сознания, так как авторский голос включен в повествование в виде субъектно-оценочных форм речи, лирических отступлений, обращений к читателю, восклицаний, ремарок и т. д. В таких произведениях читательское восприятие следует по строго намеченному автором пути и возможность неадекватного понимания основной идеи и позиции автора сводится к минимуму. В субъективной манере повествования строятся многие произведения Н. В. Гоголя, И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого.

Когда же рассказ ведется под углом зрения героя и «открытым, высказанным прямо авторским оценкам не остается места, повествование приобретает характер «безавторского», предельно объективного» [3, с. 71]. В этой повествовательной манере строятся произведения А. П. Чехова, Ф. М. Достоевского.

Авторское «я» может быть выражено как в субъектных (повествователь или герой, раскрывающий позицию автора), так и во внесубъектных формах (композиция, название произведения). Оба этих случая имеют свои трудности при интерпретационной деятельности. В первом случае не исключается возможность полного отождествления читателем точек зрения автора и главного героя. Во втором — иноязычный читатель может не увидеть аксиологического наполнения авторской позиции, выраженной, к примеру, в структурно-композиционном построении произведения.

Иногда произведения, не представляющие для носителей языка никакой интерпретационной трудности, встречают непонимание в иноязычной аудитории. Так, рассказ А. П. Чехова «Человек в футляре» в группе латиноамериканских студентов был воспринят как веселое, юмористическое произведение. Студенты долго не могли понять, почему такое явление дореволюционной русской жизни, которое представлял Беликов, может иметь какую-либо опасность для окружающих. Даже подробная характеристика эпохи не всегда приводила к правильному пониманию произведения. Посылкой к рассказу служат слова учителя Буркина, обобщающие короткий диалог о судьбе жены старосты Мавры, которая никогда не выезжала за пределы родного села: «Что же тут удиви-

тельного, — сказал Буркин, — людей, одиноких по натуре, которые, как рак-отшельник или улитка, стараются уйти в свою скорлупу, на этом свете немало (...). Да вот, недалеко искать, месяца два назад умер у нас в городе некий Беликов...» Казалось бы, далее последует история одиночества. Если в этом свете рассматривать фигуру Беликова, то он покажется читателю смешным и жалким одновременно. Социальная сущность самого явления «футлярности» проявляется в рассказе постепенно, накапливаясь и нагнетая психологическое напряжение, приводящее к конечному выводу: «Нет, больше жить так не возможно!» Непонимание студентами чеховского рассказа часто основывается на представлении о том, что корень зла находится в конкретном человеке — в данном случае в Беликове. А. П. Чехов же всем построением рассказа приводит к мысли о разъедающей вредности такого явления российской действительности, как «футлярность». История Беликова, начавшаяся как повествование об одинокой судьбе, постепенно наполняется такой силой социального обобщения, которая, конечно, не может быть приписана неглупому, но все же ограниченному в своих представлениях рассказчику. Буркин, от которого мы узнаем историю Беликова, по сути оказывается человеком хотя и сознающим убийственность провинциальной скуки, но вполне смирившимся с ней, безропотно терпящим Беликова. Не случайно, заканчивая рассказ о жизни и смерти «футлярного» человека, учитель признается: «Но прошло не больше недели, и жизнь потекла по-прежнему, такая же суровая, утомительная, бестолковая жизнь, не запрещенная циркулярно, но и неразрешенная вполне; не стало лучше. И в самом деле, Беликова похоронили, а сколько еще таких человек в футляре осталось, сколько их еще будет!» Вкладывая такое горестное обобщение в уста смирившегося с положением дел учителя, А. П. Чехов не ставит точку в рассказе, а расширяет и подтверждает правильность сделанного вывода, переводя повествование из монологической в диалогическую форму. Собеседник Буркина, как бы присоединяясь к его выводу, развивает его и доводит до логического конца: жизнь нужно изменить! Чеховская же позиция проявляется не только в сопоставлении этих двух обобщающих мнений: одного, которое только пассивно констатирует факт, и другого, заключающего в себе позицию протеста, но в самой концовке произведения, данной уже от лица автора, а не рассказчика: учитель Буркин спокойно засыпает, но его собеседник Иван Иванович не может заснуть, ходит, курит и мучительно размышляет.

Нигде прямо не выраженное отношение писателя к явлению «футлярности» проясняется при сюжетно-композиционном анализе рассказа и дает возможность раскрыть перед студентами угнетающее значение человеческой забитости, приниженности, когда собственная пассивность порождает регламентацию и уничтожение человеческого «я», «футлярность» жизни.

Таким образом, коррекция, а зачастую и переакцентировка представлений иностранного читателя о ходе развития русской литературы, ее идейном богатстве и мировом значении находятся в центре внимания преподавателя-русиста. Сложность интерпретационной деятельности в группах иностранных студентов может быть минимизирована при учете специфических форм выражения авторской идеи, оценки, авторского «я», которые становятся основой художественной структуры литературного произведения.

Список литературы: 1. Гореликова М. И. Интерпретация прозаического художественного текста при обучении русскому языку как иностранному.— В кн.: Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации на V Международном конгрессе преподавателей русского языка и литературы. М., 1982, с. 94—104. 2. Емельянов Л. И. Об интерпретации художественного произведения.— Рус. лит., 1983, № 1, с. 145—152. 3. Чудаков А. П. Поэтика Чехова. М., 1971. 290 с.

Поступила в редколлегию 02.11.84

В. А. ШАЛАЕВ, канд. физ.-мат. наук,
А. М. БОНДАРЬ, В. В. ТРОИЦКАЯ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА

В последние годы на подготовительных факультетах страны осуществлен ряд мер, направленных на качественное улучшение их деятельности. Проведен пересмотр типового учебного плана, созданы новые программы по математике, физике, химии и другим предметам, изданы учебный комплекс по русскому языку «Старт», учебные пособия по физике, химии, биологии, готовятся к изданию учебные пособия по математике и другим предметам. Это вызывает необходимость перестройки всей учебно-методической работы на кафедрах подготовительных факультетов.

Важнейшими направлениями учебно-методической работы преподавателей физики кафедры естественных наук подготовительного факультета Харьковского университета являются всемерная активизация процесса обучения, переход от преимущественно информационного и просветительского типа преподавания к развитию у иностранных учащихся в ходе учебных занятий творческих качеств и способностей, формированию у них интереса к изучаемому предмету, умения применять полученные знания для решения практических задач, потребности совершенствовать свои знания. Поэтому на основе использования традиционных форм обучения все большее развитие получает проблемное обучение. Как известно, проблемное обучение предусматривает сообщение знаний не

в готовом виде, а через создание проблемных ситуаций, побуждающих учащихся разрешать их и таким образом находить правильные ответы [1—4].

В преподавании физики иностранным учащимся подготовительного факультета мы стремимся наиболее полно использовать принцип проблемного обучения, включая все звенья учебного процесса: практические и лабораторные занятия, консультации и дополнительные занятия, лекции и семинары, подготовку рефератов и докладов, зачеты и экзамены.

Одним из способов создания проблемности обучения является ознакомление иностранных учащихся с историей возникновения научной физической проблемы (закономерности свободного падения тел, закон всемирного тяготения, электромагнитные явления, определение скорости света, явление радиоактивности и т. д.) и методикой ее решения. Именно ознакомление с методикой научного поиска, с анализом и оценкой фактов подводит учащихся к выводу о наличии в этом процессе нескольких противоположных суждений, в результате доказательств которых находится путь к истине.

Другим эффективным способом создания проблемных ситуаций следует считать постановку вопросов с четко выраженными противоречиями, которые, вызывая недоумение у учащихся, заставляют их искать правильный ответ (например, падение тел в воздухе и вакууме, вращение сосуда с водой в вертикальной плоскости, электризация тел, электромагнитная индукция, дисперсия света). Кроме того, получив при помощи преподавателя определение какого-либо физического понятия (величины) или формулировку закона, учащиеся должны решить задачу — правильно определить их аналитическое выражение или дать физическую интерпретацию формулы.

Четко сформулированные, заранее продуманные, заданные вовремя и к месту вопросы стимулируют правильные ответы студентов, способствуют целенаправленному развитию их мышления, продвигают вперед решение поставленной учебной задачи.

Проблемные ситуации используются и во время закрепления материала. С этой целью при опросе учащихся, на лабораторных занятиях, при решении задач и примеров, выполнении контрольных и самостоятельных работ мы стремимся давать им поисковые задания, развивающие творческую активность. Часто практикуется постановка проблемных вопросов самими студентами с последующим анализом ответов.

Опыт показывает, что проблемное обучение повышает активность иностранных учащихся, развивает их творческие способности, усиливает организационную роль практического занятия или лекции, создавая в аудитории деловую, принужденную обстановку. Проблемное обучение представляет собой дидактическую систему, включающую в себя различные приемы, формы и методы. Оно требует целенаправленной и регулярной работы преподава-

теля, его тщательной подготовки к каждому занятию. Преподаватель должен найти в учебном материале возможности создания проблемных ситуаций, четко знать наиболее оптимальные пути теоретического или экспериментального решения проблем, подобрать способы проверки правильности их решения. При этом надо иметь в виду, что не всякий материал позволяет создать проблемную ситуацию. Поэтому проблемное обучение не отрицает и не заменяет всех других форм и методов обучения, а способствует их развитию.

Список литературы: 1. Лернер И. Я. Проблемное обучение. М., 1974. 96 с. 2. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972. 56 с. 3. Махмутов М. И. Проблемное обучение. М., 1975. 56 с. 4. Цетлин В. С. Доступность и трудность в обучении. М., 1984. 78 с.

Поступила в редколлегию 20.11.84.

Л. Я. ШАПОВАЛОВА, канд. хим. наук

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Учебно-исследовательская работа студентов (УИРС), обучающихся на подготовительном факультете, предусматривает углубленное и творческое освоение учебного материала, умение делать обобщения, заключения, выводы, применение элементов исследований при постановке эксперимента в лабораторной работе, при подготовке рефератов, докладов. УИРС воспитывает у абсолютного большинства иностранных учащихся навыки самостоятельной работы с неадаптированной учебной и научной литературой, помогает студентам-иностранцам овладеть элементами научного метода познания, создает условия для творческой работы хорошо успевающим студентам.

Многообразны организационные формы УИРС. Их можно подразделить на аудиторные и внеаудиторные.

Аудиторные формы УИРС.

Ознакомление студентов со спецкурсом «Введение в специальность», цель которого — дать студенту-иностранцу информацию о будущей профессии, характере и содержании избранной специальности, перспективах ее развития. Так, рабочая программа спецкурса для химико-технологических специальностей содержит следующие разделы: «Организация высшего образования в СССР», «Организация науки в СССР», «Характеристика химической науки», «Характеристика химической промышленности», «Организация учебной работы на подготовительном факультете».

Работа студентов-иностранцев над конкретными темами учебного материала адаптированного и неадаптированного текста по групповым и индивидуальным заданиям.

Выполнение иностранными учащимися экспериментальных заданий лабораторного практикума (группового и индивидуального характера). Например, в лабораторной работе «Основания (гидроксиды металлов) и их свойства» предлагается получить и исследовать физико-химические свойства конкретных гидроксидов, в лабораторной работе «Гидролиз солей» — записать ход анализа и исследовать продукты гидролиза раствора соли, в лабораторной работе «Металлы и их свойства» — разделить смеси магния и алюминия, записав уравнения реакций.

Участие иностранных учащихся в работе студенческого семинара или кружка, где они выступают с рассказом или пересказом темы, рефератом, докладом по индивидуальному заданию преподавателя в соответствии с программой предмета. Например, по теме «Растворы» необходимо выполнить индивидуальное задание: обосновать условия растворения вещества и сделать вывод о его растворимости в воде. Для этого студент использует данные таблиц, имеющихся в учебнике. Групповое задание предусматривает составление таблицы сравнительной растворимости исследованных студентами веществ. Раздел «Неорганическая химия» включает в себя индивидуальные задания: исходя из строения атома, записать его химические свойства и возможные химические соединения; предложить наиболее рациональный метод получения простого вещества (металла или неметалла), используя его распространенные природные соединения и др. В разделе «Органические соединения» также содержатся индивидуальные задания (например, исходя из строения молекулы, определить ее реакционный центр и записать химические свойства вещества). Рефераты и доклады, выполненные по индивидуальным заданиям, представляют собой небольшие литературные обзоры. Выступление с рефератом помогает воспитывать у студента умение кратко излагать свои мысли, быстро ориентироваться при ответах на вопросы, учитывая межпредметную связь в изучаемом материале. Отметим, многие учебные исследования имеют глубокое содержание. Это относится к изложению химических свойств атомов и веществ с позиции периодического закона Д. И. Менделеева, к использованию современных сведений о применении материалов в новых отраслях техники и др. Иллюстрации, подготовленные в виде плакатов, таблиц, рисунков, дополняют информацию реферата или доклада.

Подготовка иностранными учащимися докладов для участия в теоретических конференциях.

Участие студентов-иностранцев в решении проблемного задания.

Внеаудиторные формы УИРС.

Участие иностранных учащихся в химических олимпиадах. В них обычно участвуют около 70 % студентов, изучающих химию. Каждый студент получает индивидуальное задание, которое составлено с учетом умения применять полученные знания и использовать справочные пособия.

Встречи студентов-иностранцев с ведущими учеными харьковских вузов.

Участие студентов в теоретических конференциях, где они выступают с докладами, например, на темы «День советской науки», «Распределение химических элементов на планетах Солнечной системы», «Роль химии в материальной картине мира», «Человек и вещество».

Экскурсии иностранных учащихся на основной факультет для ознакомления с различными видами и формами обучения, а также с направлениями научных исследований.

Тематика УИРС и ее организация определяются учебным планом, который включает аудиторные формы и рассчитан на 120-часовую программу изучения предмета (I семестр — 52 ч, II семестр — 68 ч).

Раздел	Семестр	К-во часов	Содержание	Форма отчетности
Начальный курс	I	2	Участие в семинаре (индивидуальное задание)	Рассказ (письменная работа)
Основные понятия и законы химии	I	2	То же	Сообщение (письменная работа)
Строение атома и вещества	I	2	То же	Пересказ (письменная работа)

Итого: 6

Классы неорганических соединений	II	6	Проведение эксперимента (лаб. практическое индивидуальное задание)	Лаб. журнал, реферат
Общие теоретические разделы	II	4	То же	То же
Общие свойства металлических и неметаллических элементов	II	2	То же	Лаб. журнал
		2	Участие в семинаре (индивидуальное задание)	Доклад (реферат)
Органические соединения	II	2	Проведение эксперимента (лаб. практическое индивидуальное задание)	Лаб. журнал
		2	Семинар	Доклад (реферат)

Итого: 18
Всего: 24 (20 % учебного времени)

Эффективность УИРС во многом зависит от ее организации, психолого-педагогической подготовки преподавателя, а также

инициативы студентов. Приступая к исследованию, студент должен представлять себе всю работу в целом, знать уровень ее сложности и объем. Выполнение работ, содержащих элементы исследования, повышает интерес учащихся к изучению предмета.

Поступила в редколлегию 19.11.84

Б. К. ЛОПАТЧЕНКО, канд. техн. наук, Ю. А. РОДИНКО

СРЕДСТВА И МЕТОДЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Одна из основных трудностей при обучении иностранных учащихся на подготовительном факультете (ПФ) связана с существенными различиями в стартовом уровне их знаний, а также с индивидуальными особенностями восприятия и усвоения информации, формирования навыков и умений. При этом решение проблемы затруднено из-за краткости сроков обучения.

В соответствии с учебными планами основное количество часов отводится на коллективные формы обучения. Если для восполнения пробелов в знаниях с учетом индивидуальных факторов ориентироваться только на индивидуальную работу (дополнительные занятия, консультации), то регламентированных учебным планом часов оказывается недостаточно. Преподаватели используют различные средства и методы индивидуализации обучения. Например, проводят индивидуальные занятия с учащимися сверх установленной (как для учащегося, так и преподавателя) нормы. Такой самоотверженный труд преподавателя иногда приносит определенный успех в работе с небольшим количеством учащихся. Негативные стороны данной практики очевидны. Подобная перегрузка наносит ущерб занятиям по другим дисциплинам и не ведет к улучшению учебного процесса в целом.

Другие преподаватели стремятся восполнить пробелы в знаниях иностранных учащихся путем оптимизации учебного процесса без выхода за рамки существующих нормативов и сложившихся конкретных организационных форм. Возможным направлением оптимизации учебного процесса является индивидуализация в условиях коллективных форм обучения. Именно в разрешении противоречия «индивидуальное — коллективное» заключается движущая сила совершенствования учебного процесса, что соответствует одному из принципов советской дидактики — принципу коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей учащихся. На возможность и необходимость индивидуальной работы в условиях коллективности обучения указывали еще А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский [2; 3]. Необходимым условием такой работы они считали прежде всего хорошую организацию коллек-

тивной работы. Только при этом условии внимание к отдельным учащимся будет давать положительный результат.

Индивидуализация обучения (или внутренняя дифференциация) — это организация учебного процесса (в рамках любой конкретной формы) с учетом индивидуальных способностей, уровня знаний, умений, психологических особенностей обучаемых, ведущая к согласованию содержания образования и темпа презентации нового материала с возможностями и мотивами каждого обучаемого в любой момент времени.

Согласование не следует трактовать слишком узко. Так, не всегда обязательно снижать темпы подачи материала, его сложность из-за низкого уровня базовой подготовки учащихся. Наоборот, согласование предусматривает высокие темпы подачи и уровень материала с целью адаптации учащихся к восприятию именно на данном этапе, а недостатки в усвоении материала могут быть компенсированы повторной презентацией. Индивидуализацию можно представить как оптимизацию процесса обучения с ориентацией на один параметр — максимальное согласование с индивидуальными свойствами учащихся. При этом остальные параметры учебного процесса выдерживаются в определенных рамках.

Известно, что процесс обучения реализуется через методы обучения. Поскольку в содержание образования на ПФ входят все компоненты (знания, опыт осуществления способа деятельности, творческой деятельности, эмоционального отношения к миру), рассмотрим основные методы обучения [1].

В настоящее время в учебном процессе на ПФ широко используется информационно-рецептивный метод, обеспечивающий усвоение знаний и являющийся одним из источников усвоения остальных компонентов содержания образования. Этот метод позволяет в краткие сроки «пройти» материал, однако знания, усвоенные с его помощью, недостаточно прочны. Индивидуализация обучения в рамках информационно-рецептивного метода наиболее формальна. Она заключается в формировании групп и потоков иностранных учащихся с учетом уровня базовых знаний и проведении занятий по отдельным программам, а также в организации дополнительных занятий и консультаций с учетом индивидуальных особенностей обучаемых, самостоятельного чтения учебников и учебных пособий.

Репродуктивный метод, обеспечивающий усвоение опыта осуществления способа деятельности (умений, навыков), решает задачи индивидуализации обучения в том же направлении, что и информационно-рецептивный. Этот метод предполагает отбор упражнений для практических занятий с учетом контингента группы, а также индивидуальных заданий для самостоятельного выполнения на практическом занятии с последующим обсуждением и индивидуальных домашних заданий. Дидактические приемы в рамках данного метода могут быть различными как при прямом обучении, так и при его опосредованных формах.

Однако приведенные выше методы не обеспечивают полного усвоения такого компонента, как опыт творческой деятельности, который оказывает решающее влияние на формирование специалиста с высшим образованием. Естественный выход — применение методов проблемного обучения. Согласно распространенной классификации [1], существуют три таких метода: проблемное изложение, эвристический и исследовательский методы.

К использованию проблемного изложения побуждает введение обязательной лекционной формы занятий. Проблемное изложение не снижает темпов усвоения знаний, позволяет формировать опыт творческой деятельности и в какой-то степени способствует усвоению опыта осуществления способов деятельности. Однако индивидуализация обучения при этом методе так же формальна, как и при информационно-рецептивном.

Исследовательский метод предполагает прохождение учащимися всех основных этапов научного исследования при решении учебной задачи, а эвристический метод — лишь отдельных этапов, выделенных преподавателем для последовательного овладения.

На одном и том же задании (выполняемом на практическом занятии) для различных учащихся может быть реализован и исследовательский, и эвристический метод, и даже метод проблемного изложения. Так, преподаватель предлагает учащимся решить какую-то задачу по математике, формулируя ее условие в словесном виде. Перед иностранным учащимся прежде всего встает проблема понимания условия и формализации его на математическом языке. Для одних учащихся это эвристическая задача, другим преподаватель объясняет ее смысл, применяя информационное или проблемное изложение. Далее следует решение задачи. При самостоятельном решении (если задача была поставлена как проблемная) сильные учащиеся проходят основные этапы исследовательского метода. Для тех же, кто не в состоянии проделать это, преподаватель расчленяет ее, подсказывая отдельные этапы и реализуя тем самым эвристический метод. Слабые учащиеся, которые не смогли самостоятельно пройти отдельные или все этапы работы, получают возможность ознакомиться с решением задачи на доске (лучше в виде проблемного изложения). В это время сильные учащиеся могут решать дополнительные задачи. Повторное решение аналогичной задачи будет являться репродуктивным методом для сильных студентов, а для более слабых — эвристическим или исследовательским.

Групповая форма работы, часто применяемая при выполнении лабораторных заданий, по-разному вовлекает учащихся в процесс обучения. Если задание в лабораторной работе сформулировано как проблемная задача, то один или несколько лидеров обучаются при помощи исследовательского метода, в то время как другие студенты проходят отдельные этапы научного исследования (эвристический метод) либо наблюдают за работой товарищей (информационно-рецептивный метод). При отсутствии должного контроля

преподавателя некоторые учащиеся могут вообще не включиться в процесс обучения.

Таким образом, при больших индивидуальных различиях учащихся в пределах одной группы можно одновременно реализовать различные методы, каждый из которых наиболее соответствует в данный момент возможностям и мотивам обучаемых. Поэтому индивидуализация обучения чрезвычайно необходима.

Применять эвристический и особенно исследовательский методы в условиях ПФ довольно сложно. Это связано с краткостью срока обучения, наличием языкового барьера, большими различиями в стартовом уровне знаний иностранных учащихся, недостаточной разработанностью вопроса о внедрении проблемных методов на ПФ. Между тем, эффективное применение различных методов, прежде всего проблемного изложения, возможно лишь при индивидуализации обучения, которая должна быть реализована в условиях существующих коллективных форм обучения на ПФ.

Список литературы: 1. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения. М., 1981. 184 с. 2. *Макаренко А. С.* Педагогические сочинения. В 8-ми т. М., 1984. Т. 4. 400 с. 3. *Сухолинский В. А.* Избранные произведения. В 5-ти т. К., 1979. Т. 4. 710 с.

Поступила в редколлегию 16.11.84

С. В. ВАРФОЛОМЕЕВА

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ МАТЕМАТИКИ И ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ УЧЕБНЫХ УМЕНИЙ

Анализ учебных программ, педагогической и методической литературы показывает, что задача развития мышления и речи является одной из центральных при обучении и подготовке иностранных учащихся.

Способность четко, логически мыслить и ясно излагать свои мысли требуется представителю любой профессии. Особую роль в работе по формированию навыков логического мышления (аргументированно рассуждать, анализировать, сопоставлять, обобщать, классифицировать и т. п.) играют математика и языковые дисциплины.

Проанализировав многочисленные работы по проблемам межпредметных связей, можно заключить, что достаточно хорошо разработан вопрос о взаимосвязи содержания математики с предметами естественнонаучного цикла. Вместе с тем такой вопрос, как взаимосвязь математики с языковыми дисциплинами с точки зрения их общности и развития умственных способностей учащихся, воспитания их творческой активности и самостоятельности, требует дальнейшей разработки [3]. Выявление этих межпредметных связей и их использование в процессе обучения актуально.

Развитие мышления учащихся происходит в неразрывной связи и взаимообусловленности с развитием их устной и письменной речи. Естественно, что уроки русского языка несут основную нагрузку в обучении языку и воспитании общей языковой культуры. Изучение каждого раздела, каждой темы русского языка содействует развитию мышления и речи иностранных студентов. Однако «нельзя считать, что воспитание культуры речи находится только в руках преподавателей русского языка» [1, с. 84]. Именно на уроках математики (в силу специфики этой науки) студенты-иностранцы могут научиться излагать свои мысли точно, исчерпывающе, лаконично, емко. Воспитывая культуру мышления и языка, преподаватель математики формирует навыки рационального выражения мысли (последовательность, точность, ясность и др.), четкого и грамотного оформления математических записей.

По определению Гиббса, математика — это язык. Математика, являясь в целом универсальным языком современной науки, содержит множество разнохарактерных языков, которые связаны с различными математическими методами. Специфика математического языка в отличие от языков других наук состоит в том, что он включает в себя два «подъязыка»: символический язык алгебраических формул и язык геометрических фигур, графиков, диаграмм. Язык математических символов, геометрических фигур, графиков и пр., а также система научных терминов вместе с элементами естественного языка составляют математический язык. Опираясь на исследования в данной области [2], дадим определение математического языка. Математический язык — это совокупность основных средств, с помощью которых математическая мысль выражается в таких важнейших проявлениях речевой деятельности, как язык и речь.

Выделив способы интенсификации учебного процесса — применение программированного обучения, алгоритмизация обучения, отметим, что эффективные результаты дают и методы рационального обучения, обладающие свойствами переноса. Они не только способствуют усвоению системы знаний, но и вооружают учащихся умениями и навыками, многие из которых являются общими для нескольких дисциплин, т. е. носят обобщенный характер.

В программе развития общих учебных умений и навыков [4] осуществлена попытка систематизировать формируемые в пределах различных дисциплин общие (межпредметные) учебные умения и навыки, обеспечивающие учебный труд, а именно: учебно-организационные, учебно-интеллектуальные, учебно-информационные, учебно-коммуникативные.

С точки зрения взаимосвязи обучения математике и языку наибольший интерес представляет формирование системы интеллектуальных и речевых (коммуникативных) умений. Если интеллектуальные умения состоят в овладении учащимися способами выполнения мыслительной деятельности с помощью приемов логического мышления, то речевые (коммуникативные) умения — в овладении способами построения устной и письменной речи в зависимости от

целей и условий обучения. Речевые умения могут рассматриваться как показатель достигнутых результатов обучения (восприятие зрительно и на слух различных текстов, овладение различными формами устной и письменной речи).

Методика формирования речевых умений и навыков через межпредметные связи предполагает использование системы различных видов упражнений по развитию математической речи студентов.

На начальном этапе обучения предусматривается чтение математических выражений и проведение математических диктантов. Привитие навыка чтения математических выражений (формул), символических записей важно для формирования как письменного, так и устного математического языка. Следует не только приводить образцы правильной записи и чтения, но и пояснять смысл, используя схему: символ (обозначение) $\rightarrow$ чтение $\rightarrow$ пояснение.

Для лучшего усвоения студентами логико-математической символики и ее применения необходимо проводить работу по развитию умений и навыков перехода от вербального (словесного) языка к символическому и обратно. Этим целям способствуют математические диктанты, форма которых может быть различна.

1) «Перевод» словесного текста на символический язык. Например, при изучении темы «Дроби» студенты должны прочитать дроби, смешанные числа и записать их с помощью цифр.

2) «Перевод» символической записи на естественный язык. Так, чтобы проверить усвоение лексики по теме «Элементы геометрии», предлагается следующий диктант. В левой части листа дан математический текст на символическом языке геометрических фигур, условных знаков, графиков. В правой части студенты записывают «перевод» — словесный текст. Эту форму можно использовать и при доказательстве геометрических задач с последующим оформлением решения в символической форме. В процессе такой работы студенты наглядно видят достоинства символической записи: точность, ясность, краткость — и привыкают использовать логико-математическую символику.

На продвинутом этапе обучения математике и языку студентам предлагается выполнение заданий логико-лингвистического характера, логических упражнений, где требуется найти ошибки или неточности в определениях, определить, какие из высказываний верны и какие неверны и почему, установить соответствия между терминами и символами. Например, учащиеся должны установить взаимно однозначное соответствие между элементами столбца из терминов и столбца из символических выражений.

$$\begin{aligned} y &= \log_2 x; & y &= x^3 \\ y &= x^2; & y &= \cos x; & y &= |x| \\ y &= x; & y &= \sin x; & y &= \frac{k}{x} \end{aligned}$$

22, 104, 58
5, 17, 73
5, 17, 75

нечетные функции
возрастающие функции

четные функции

четные числа
нечетные числа
простые числа

На занятиях по математике используются различные методы работы над математическими текстами, способствующие лучшему пониманию и сознательному усвоению их содержания. Учащиеся знакомятся со спецификой творчества в математике. Для этого внимание студентов акцентируется на том, как составляются определения понятий, сколько определений можно дать одному и тому же понятию, в какой связи они находятся между собой, как появляются аксиомы, теоремы, задачи. Деятельность преподавателя-предметника должна быть направлена на формирование умения работать самостоятельно с учебником, математической книгой. Развитию письменной математической речи студентов-иностранцев способствует конспектирование рекомендуемой неадаптированной литературы, написание небольших рефератов, подготовка выступлений, участие в математических олимпиадах.

Таким образом, обучение математике и русскому языку на подготовительном факультете необходимо вести с учетом взаимосвязи математики и языка с точки зрения общности целей обучения и использования их языковой общности. В целях повышения качества подготовки студентов-иностранцев следует объединить усилия преподавателей математики и языка в работе как над формами мышления (понятия, суждения, умозаключения), так и над единицами языка (словами, словосочетаниями, предложениями), что способствует развитию мышления и общезыковой культуры учащихся.

Список литературы: 1. Гнеденко Б. В. Формирование мировоззрения учащихся в процессе обучения математике. М., 1982. 145 с. 2. Икрамов Д. Математическая культура школьника. Ташкент, 1981. 277 с. 3. Межпредметные связи в процессе преподавания основ наук в средней школе. Материалы Всесоюзной конференции. М., 1975. 320 с. 4. Программа развития общих учебных умений и навыков школьников. М., 1982. 57 с.

Поступила в редколлегию 10.12.84.

М. А. ЧЕКАРЕВ, канд. физ.-мат. наук, **Ф. В. СЛЮНИНА**

О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

В Большой Советской Энциклопедии преемственность определяется как связь между явлениями в процессе развития, когда новое, снимая старое, сохраняет в себе некоторые его элементы. Применительно к подготовительному факультету (ПФ) под преемственностью понимается связь между обучением иностранных учащихся на подготовительном и основных факультетах советских вузов. В процессе установления этой связи создаются такие условия, которые позволяют иностранным учащимся — выпускникам ПФ успешно заниматься на основных факультетах.

В последние годы общеобразовательный уровень иностранных учащихся, прибывающих для обучения в вузы СССР, снижается. Это вызывает необходимость пересмотра существующих форм, методов и сроков обучения на ПФ. В этих условиях работа по организации и совершенствованию преемственности в обучении иностранных учащихся на подготовительном и основных факультетах вузов приобретает важное значение.

Задача ПФ заключается в обучении русскому языку как языку специальности при опоре на знания, полученные иностранными гражданами на родине. Однако эти знания не всегда отвечают требованиям, предъявляемым к абитуриентам в вузах СССР. Так, иностранные студенты, обучающиеся по специальностям «Биология» и «География», изучают на родине математику, физику и химию в течение двух-трех лет, чего явно недостаточно для усвоения программы ПФ. Опыт показывает, что по каждой дисциплине (и для каждой специальности) должен быть определен минимально необходимый набор знаний, умений и навыков (элементов знаний), усвоение которых позволит выпускнику ПФ успешно продолжать учебу. К ним прежде всего относятся умения конспектировать лекции, выполнять лабораторные работы, самостоятельно решать задачи, находить ответы на поставленные вопросы в учебниках и другой литературе. Естественно, что набор знаний, умений и навыков определяется совместно представителями подготовительного и основных факультетов вузов. В процессе обучения он уточняется, расширяется, углубляется.

Ежегодно на ПФ прибывают представители более 50 стран мира, которые ранее обучались на родине по различным системам. Следовательно, ПФ должен не только обучать иностранцев русскому языку, но и быть согласующим звеном между данными системами и советской системой обучения. Поэтому в процессе подготовки иностранных учащихся для обучения на основных факультетах нужно прививать потребность самостоятельно получать знания; развивать умение и навыки логических рассуждений, воспитывать научное мышление; формировать умение самостоятельно использовать все познавательные источники, которые встречаются при изучении различных предметов; развивать творческие способности.

Для эффективного учета результатов обучения иностранных студентов на основных факультетах при планировании работы ПФ проводятся методические исследования по следующим вопросам. Какие трудности встают перед выпускниками ПФ на первых курсах основных факультетов при изучении предметов на неадаптированном языке? Как влияет первоначальный уровень знаний иностранных учащихся на усвоение ими общеобразовательных и специальных дисциплин на подготовительном и основных факультетах? Какова роль имеющейся учебно-методической литературы в обучении студентов с низким общеобразовательным уровнем? В какой степени существующая на ПФ система обучения решает

проблемы, возникающие перед выпускниками факультета при обучении в вузах?

Для получения ответов на эти вопросы между подготовительным и основными факультетами должна существовать тесная связь, позволяющая оперативно получать, обрабатывать и анализировать результаты успеваемости иностранных учащихся. Такая связь, как правило, осуществляется по двум направлениям: через преподавателей, ведущих обучение студентов-иностранцев, и через самих студентов-иностранцев (путем анкетирования и проведения собеседований). Так, на биологическом факультете было проведено анкетирование и собеседование с целью выявления трудностей, которые испытывают выпускники ПФ на первых курсах. В результате проведенной работы выяснилось, что наибольшие трудности возникают при изучении физики и химии. Особенно трудными видами учебной деятельности на первых курсах являются конспектирование лекций, решение задач и выполнение лабораторных работ. В целом выпускники довольны существующей на ПФ системой обучения, а трудности, возникающие в процессе обучения, объясняют слабой общеобразовательной подготовкой. Их преодоление возможно лишь при объединении усилий представителей подготовительного и основных факультетов.

Поступила в редколлегию 01.12.84

А. С. ПОНОМАРЕВ, канд. техн. наук

РАБОТА С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА НА ЭТАПЕ, ПРЕДВАРЯЮЩЕМ ВВОД ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

Учебный план подготовительных факультетов предусматривает постепенный ввод естественных дисциплин, начиная с четвертой — пятой недели изучения русского языка. Данный этап важен и ответствен в работе преподавателя и студента, от правильной организации которой в значительной степени зависит дальнейший ход учебно-воспитательного процесса. Вместе с тем в научно-методической литературе еще недостаточно полно изучены особенности ввода естественных дисциплин, трудности, стоящие перед преподавателем и студентом в условиях слабых коммуникативных возможностей. Кроме языкового и психологического барьеров, исследователи отмечают такие трудности, как наличие недостаточных базовых знаний, обучение на неродном языке, короткий период обучения, отсутствие научного мировоззрения [3; 4]. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров указывают также на проявление так называемого культурного шока [2]. К этому, на наш взгляд, следует добавить первый статистический пик ностальгии, резкое изменение климатических

условий. Отметим также объективно существующее противоречие между вузовской формой обучения и его школьным содержанием, слабую теоретическую разработку дидактических принципов обучения иностранных учащихся.

В последние годы в связи с переходом кафедр русского языка на учебно-методический комплекс «Старт» много сделано для облегчения ввода естественных дисциплин. Издано пособие [1], позволяющее заблаговременно ввести необходимую лексику и наиболее употребительные грамматические конструкции. Используя их, предметник формирует систему знаний по своей дисциплине, быстрее вводит новые лексические единицы, описывая их имеющимися у студента языковыми средствами. Однако нельзя переоценивать возможности этого пособия в формировании стартового уровня знаний по общенаучным дисциплинам. Отсутствие соответствующего образования не позволяет филологу глубоко вникнуть в смысл естественнонаучных текстов, которые зачастую настолько адаптированы, что теряют важные содержательные нюансы. Начиная ознакомление с наукой на базе таких текстов, иностранцы не всегда понимают их ограниченное значение. Студенты, получившие хорошее образование на родине, воспринимают определенный содержательно-смысловой примитивизм этих текстов, призванных вырабатывать лишь навыки общенаучного стиля речи и облегчать ввод других предметов, как общий уровень преподавания. И нужны немалые усилия и время для преодоления их скептицизма.

Ввод естественных дисциплин является качественно новым этапом в обучении студента на подготовительном факультете. Существенно меняется психологическое и эмоциональное состояние обучающегося, создается новая интеллектуальная и физическая обстановка, для которой характерны факторы, благоприятствующие познавательной деятельности студента и, наоборот, тормозящие ее. К неблагоприятным факторам следует отнести резкое возрастание объема новой лексики, расширение круга преподавателей, в то время как студент привык только к одному (своему!) преподавателю русского языка, его манере изложения, его голосу, тембру речи. К тому же не все естественники в одинаковой мере координируют свой учебный материал с освоенным уровнем русского языка, иногда немотивированно вводят новые конструкции, употребляют в своей речи избыточный лексический материал.

К благоприятным факторам относится понимание студентом того, что с вводом общенаучных дисциплин он уже как бы приближается к своей будущей профессии. Особое удовлетворение приносит радость узнавания известного ему материала, а часто и новых способов доказательства, практического применения и т. п.

В зависимости от преобладающего воздействия той или иной группы факторов психофизическое состояние студента может улучшаться, пики ностальгии сглаживаются и даже новые климатические условия переносятся легче. И наоборот, возрастание физической и интеллектуальной нагрузок может привести к усилению

состояния подавленности и угнетенности. В этом случае наступает апатия, развивается устойчивый психологический барьер, преодоление которого может растянуться на месяцы.

Для успешной деятельности в группе преподавателю-предметнику необходимо провести общее знакомство со студентами для изучения их личностных качеств и способностей, таких, как память, трудолюбие, усидчивость, тип мышления, уровень владения русским языком или языками-посредниками. Эти сведения можно получить у преподавателя русского языка или присутствуя на занятиях по языку, общаясь со студентами на неформальном уровне. Особое значение при этом приобретают посещения тех занятий по русскому языку, на которых изучаются темы пособия [1] по его дисциплине. Предварительно условившись с преподавателем русского языка, предметник должен быть представлен группе. Он может участвовать в диалогах, не только устанавливая непосредственный контакт с группой, но и организуя своеобразную преподавательскую работу материала вводного курса.

Важно также определить базовую подготовку иностранных учащихся: степень владения предметом, глубину, прочность и уровень знаний. Практика тестирования и результаты педагогических экспериментов показывают, что оптимальными сроками проведения таких мероприятий является период накануне ввода естественных дисциплин. К этому времени у студентов частично преодолен культурный шок, снято напряжение первых дней пребывания в новой стране, а минимальное знакомство с русским языком облегчает необходимые коммуникативные потребности, понимание предъявленных тестовых заданий. К тому же картина базовых знаний еще не интерферирована знаниями, полученными на факультете. Проведение стартового контроля на данном этапе представляется для студента психологически мотивированным, а его результаты оказываются максимально объективными.

На этом этапе происходит также знакомство с объемом знаний, полученных при изучении пособия [1], усвоение грамматических конструкций, лексики, естественнонаучного материала. Зная структуру пособия, характеристики группы и отдельных студентов, в особенности их общеобразовательный и языковой уровень, предметник должен четко координировать свой рабочий план с работой филолога, ставя ему задачу либо увеличить количество изучаемых тем, либо ограничить их, уделив основное внимание отработке автоматизма в понимании и применении необходимых грамматических конструкций.

В заключение этапа преподаватель, прогнозируя картину успеваемости, определяет потенциальных слабо успевающих учащихся, намечает необходимый минимум, обязательный для усвоения каждым учащимся, планирует пути и методы индивидуальной работы с отстающими, основной массой группы, отличниками, чтобы все учащиеся освоили программный материал при максимальной реализации своих возможностей. При этом должна быть обеспечена до-

ступность материала для каждого студента. Реализация предлагаемых рекомендаций облегчает процесс ввода новой учебной дисциплины, снимает психологический барьер у студентов, способствует формированию установки на освоение программного материала, обеспечивает адекватность реальной коммуникативной ситуации их коммуникативным потребностям. Формирование стойкого интереса к дисциплине становится неотъемлемым компонентом психологического состояния студентов в период всего изучения этой дисциплины.

Список литературы: 1. Аросева Т. Е., Рогова Л. Г., Сафьянова Н. Ф. Пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов СССР. Основной курс (технический профиль). М., 1980. 255 с. 2. Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М., 1976. 233 с. 3. Табенская Т. В. и др. Межпредметная координация в преподавании естественнонаучных дисциплин на этапе ввода предметов.— Вестн. Киев. ун-та, 1978. Сер. Методика обучения студентов-иностранцев, вып. 2, с. 112—117. 4. Шутенко Л. Д., Капустян А. И. Оптимизация учебного процесса по физике и химии на этапе ввода предметов.— Вестн. Киев. ун-та, 1980. Сер. Методика обучения студентов-иностранцев, вып. 4, с. 119—124.

Поступила в редколлегию 25.09.84

С. П. ОЛЕЙНИК, канд. филол. наук,
Л. И. ПОДЛЕСНАЯ, канд. психол. наук

УЧЕБНО-СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КИНОЛЕКТОРИЙ КАК ВАЖНОЕ СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

**(из опыта работы на краткосрочных курсах
русского языка)**

Одной из задач краткосрочных курсов русского языка является интенсивное пополнение знаний слушателей о стране изучаемого языка, что соответствует целям обучаемых и обучающихся. Накопление страноведческих знаний осуществляется различными путями в ходе учебного процесса и во внеучебное время, например, с помощью кинолектория, организованного в рамках учебного процесса по русскому языку. Методическая целесообразность и эффективность использования учебных кинофильмов в процессе изучения русского языка, его интенсификации несомненны [2].

Эффективность включения в учебный процесс кинофильмов можно рассматривать в рече-языковом, ознакомительном и диагностическом аспектах.

Одновременность зрительного и слухового восприятия, эталонная правильность дикторской речи содействуют лучшему усвоению языковых норм, развивают навыки, умения аудирования.

Многоплановость, документальность и достоверность предлагаемой в фильмах информации о различных сторонах жизни совет-

ского народа играют огромную роль в удовлетворении интереса обучающихся к СССР, их потребности узнать как можно больше о нашей стране. В ознакомительном аспекте кинофильмы по сравнению с другими источниками информации имеют преимущество, заключающееся в том, что необходимые сведения воспринимаются зрителями при включении эмоциональной сферы личности. Кинофильм с позиции психологии установки является именно той ситуацией, когда может быть удовлетворена познавательная потребность человека [4]. При наличии такой потребности и ситуации кинофильма возникает установка [6], в процессе формирования которой когнитивный и аффективный компоненты включены с равнозначной интенсивностью, что обеспечивает полноту и эффективность восприятия.

Под диагностическим аспектом работы кинолектория мы понимаем выявление в процессе обсуждения каждого фильма после его просмотра интересов, взглядов, убеждений, установок, ценностных ориентаций и психических нужд слушателей, являющихся представителями общества, отличного от нашего [6]. Это дает возможность своевременно и гибко корректировать культурно-ознакомительную программу для иностранных учащихся.

На краткосрочных курсах, организованных при кафедре русского языка подготовительного факультета для иностранных граждан в Харьковском политехническом институте, постоянно действует учебный кинолекторий под общим названием «Знакомьтесь — СССР». Тематика кинолектория такова: 1. История России и русское народное творчество. 2. Путешествия по республикам и городам Советского Союза. 3. Заповедные места нашей страны. 4. Русское и советское искусство (музыка, литература, живопись). 5. Подвиг народа бессмертен.

Демонстрация короткометражных учебных фильмов различной продолжительности пополняет страноведческие знания иностранных учащихся. При отборе фильмов для учебного киноурока учитывается их тематика, продолжительность (минимальная продолжительность демонстрируемых фильмов — 5 мин, что позволяет сделать тематическую подборку для одного киноурока; максимальная продолжительность — 50 мин).

Фильмы, которые знакомят слушателей с историей Руси и русским народным творчеством (к примеру, «Памятники культуры Киевской Руси», «Памятники русской архитектуры», «Из истории русской письменности», «Русская народная песня»), являются не только экскурсами в прошлое — в них показано отношение Советского государства и советских людей к историческим и культурным ценностям, затронуты вопросы их охраны.

Фильмы по второй из названных тем тесно связаны с фильмами по первой теме, так как в кинопутешествиях по городам и республикам СССР историческое прошлое всегда переплетается с настоящим. Такие фильмы идентичны по логико-грамматической струк-

туре дикторского текста, наполнены однотипными фразами-штампами, повторяющимися из текста в текст, структурно- и коммуникативно-синтаксическими единицами и лексикой. Все это способствует более прочному усвоению языкового материала по теме, который впоследствии закрепляется при подготовке монолога о городе, где обучаются слушатели, и письменного рассказа-описания родных городов. Лучшие рассказы помещаются в выпускаемой слушателями стенгазете об их родной стране.

Тема охраны природы особенно волнует иностранных учащихся. Киноурок по данной теме предваряется беседой. Преподаватель знакомит слушателей со статьями Конституции СССР, в которых указывается, что в исключительной собственности Советского государства находятся земля, ее недра, воды и леса (статья 11); принимаются необходимые меры для охраны и научно обоснованного, рационального использования земли и ее недр, водных ресурсов, растительного и животного мира, для сохранения в чистоте воздуха и воды, обеспечения воспроизводства природных богатств и улучшения окружающей среды (статья 18). Естественным продолжением этой беседы служит просмотр таких учебных кинофрагментов, как «Озеро Байкал», «Беловежская пуща», «Закарпатский заповедник». Заключительным этапом киноурока по данной теме может быть беседа, посвященная различным проблемам охраны окружающей среды как в мировом масштабе, так и в масштабе одной страны, например родной страны слушателей.

Наиболее популярной среди слушателей краткосрочных курсов русского языка является тема русского и советского искусства. Учебный кинолекторий — лишь одно из звеньев комплексной работы по этой теме, которая в основном проводится во внеучебное время. В учебном процессе используются разнообразные кинофильмы о жизни и творчестве великих русских композиторов («П. И. Чайковский», «Композитор Прокофьев», «Опера «Садко»), писателей («Достоевский»), поэтов («Живой Маяковский»), художников, скульпторов («Скульптор Вучетич»), о памятных местах, связанных с именами великих деятелей русской и советской культуры («А. С. Пушкин на Украине», «Дом-музей Сурикова в Красноярске», «Дом-музей Левитана в Плесе»).

Эмоциональное воздействие фильмов по искусству способствует прочному запоминанию содержащейся в них информации, а следовательно, и усвоению языкового материала, для которого также характерна однотипность. Просмотр таких фильмов, связанные с ними беседы побуждают слушателей самостоятельно подготовить выступление на аналогичную тему. В рамках учебного процесса предусмотрена демонстрация музыкальных кинофильмов, которая проходит в комплексе с занятиями по музыкальной фонетике. Кроме основной работы, слушатели знакомятся с фонозаписями, получают консультации по интересующим их вопросам музыкальной жизни нашей страны, готовятся к концертам, где будут исполнять песни на русском языке.

Показ учебных кинофильмов о бессмертном подвиге советского народа в Великой Отечественной войне всегда должен сопровождаться беседами до и после фильма. Такие беседы будут особенно эффективными, если организовать встречу с ветераном войны. Его выступление перед учащимися сразу же после сеанса не оставит никого безучастным. Желательно, чтобы в рассказе о своем боевом пути ветеран войны повторил важную информацию, полученную после просмотра фильма.

Работа учебно-страноведческого кинолектория способствует достижению главной цели завершающего этапа обучения на краткосрочных курсах — поднять уровень инициативной, обращенной монологической речи, наиболее приближенной к формам реального использования русского языка [3].

Таким образом, учебно-страноведческий кинолекторий позволяет параллельно с интенсивным пополнением знаний слушателей о нашей стране осуществлять на завершающей стадии обучения выход в реальную языковую коммуникацию, что является конечной целью в изучении русского языка.

Список литературы: 1. Бакони И. Использование учебно-страноведческих фильмов в преподавании иностранных языков. — Рус. яз. за рубежом, 1977, № 3, с. 89—91. 2. Брагина А. А. Кадры кинохроники в преподавании русского языка (из опыта работы со студентами-стажерами). — В кн.: Русский язык для студентов-иностранцев. М., 1969, с. 8—15; ее же. Кино в преподавании русского языка. — В кн.: Русский язык для студентов-иностранцев. М., 1965, с. 3—7. 3. Журавлева Н. А. Языковая среда как обучающий фактор и резерв повышения эффективности краткосрочного обучения русскому языку. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1981. 21 с. 4. Надирашвили Ш. А. Психологическая природа восприятия. Тбилиси, 1976. 255 с. 5. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. — В кн.: Экспериментальные исследования по психологии установки. Тбилиси, 1958. 384 с. 6. Шерковин Ю. А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. М., 1973. 156 с.

Поступила в редколлегию 01.12.84

СОДЕРЖАНИЕ

Бондаренко М. И. Некоторые вопросы обучения иностранных учащихся на подготовительном факультете	3
Чистякова А. Б. Дифференцированная организация языкового материала при обучении иностранных студентов русскому языку на подготовительном факультете	5
Виноградова И. Ф., Ясницкая И. А., Зубарева В. А. Типология ошибок в словосочетаниях с зависимым родительным и возможности их профилактики	7
Кравченко В. М. Об определении уровня грамматической компетенции у студентов-иностранцев нефилологических специальностей	10
Баратова В. В. Профессионально ориентированный страноведческий аспект в процессе обучения русскому языку	13
Левитская Э. В. О функциональной значимости качественных прилагательных (на материале языка газеты)	16
Богуславский В. М. Культурный компонент в лексико-семантическом поле оценок человека (на материале имен прилагательных)	20
Мелихов В. Г. О некоторых структурно-стилистических особенностях текстов газетных сообщений	25
Солонская Е. П. К вопросу о динамике акцента у студентов-иностранцев на начальном этапе обучения	27
Иванченко А. А., Заика Е. В., Сергеев Т. В. Психологические основы усвоения вербального материала на графемно-фонемном уровне языка (на материале обучения англоговорящих студентов-иностранцев русскому языку)	30
Бысов И. Е. Учет родного языка иностранных учащихся в свете коммуникативных задач обучения	33
Вакуленко С. В. Опыт сопоставительного системного описания глагольных лексико-семантических групп английского и русского языков	35
Дубчинский В. В. Лексический интернационализм как источник передачи лингвострановедческой информации	38
Журавлева Н. А. Пути пополнения рецептивного словарного запаса учащихся подготовительного факультета (на начальном этапе обучения)	40
Захарова Н. Н. Клуб русского языка — одна из форм внеаудиторной работы по совершенствованию речевых навыков иностранных учащихся на начальном этапе обучения	43
Поборча И. П. Формы выражения авторского «я» и проблемы интерпретации художественного произведения в иностранной аудитории	46
Шалаев В. А., Бондарь А. М., Троицкая В. В. Использование принципа проблемного обучения в преподавании физики иностранным учащимся подготовительного факультета	49
Шапвалова Л. Я. Учебно-исследовательская работа студентов-иностранцев при обучении химии на подготовительном факультете	51
Лопатченко Б. К., Родишко Ю. А. Средства и методы индивидуализации обучения иностранных учащихся на подготовительном факультете	54
Варфоломеева С. В. Межпредметные связи математики и языковых дисциплин как средство формирования общих учебных умений	57
Чекарев М. А., Слюнина Ф. В. О преемственности в обучении иностранных учащихся	60
Пономарев А. С. Работа с иностранными студентами подготовительного факультета на этапе, предвещающем ввод естественных дисциплин	62
Олейник С. П., Подлесная Л. И. Учебно-страноведческий кинолекторий как важное средство интенсификации учебного процесса (из опыта работы на краткосрочных курсах русского языка)	65

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

ВЕСТНИК
ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 292

Проблемное обучение иностранных учащихся
русскому языку и общенаучным дисциплинам

Редактор Л. А. Копецкая
Художественный редактор В. Е. Петренко
Технический редактор Л. Т. Ена
Корректор В. Л. Светличная

Н/К

Сдано в набор 13.05.86. Подп. в печать 17.11.86. БЦ 08793.
Формат 60×90/16. Бумага типогр. № 3. Лит. гарн. Выс. печать.
Усл. печ. л. 4,5. Усл. кр.-отт. 4,75. Уч.-изд. л. 5. Тираж
500 экз. Изд. № 1378. Заказ 6-196. Цена 70 к. Заказное

Издательство при Харьковском государственном университете
издательского объединения «Вища школа»
310003, Харьков-3, ул. Университетская, 16

Отпечатано с матриц книжной фабрики им. М. В. Фрунзе в
Харьковской городской типографии № 16. 310003. Харьков-3,
ул. Университетская, 16. Зак. 1807.

К сведению читателей!

В Издательстве при Харьковском государственном университете издательского объединения «Вища школа» в 1987 г. выходят в свет следующие издания:

Монография А. Д. Перевозова «В. И. Ленин об общем и особенном в Октябрьской революции». 12 л.

В монографии анализируются положения и выводы В. И. Ленина о соотношении общего и национально особенного в Великой Октябрьской социалистической революции. Показана методологическая несостоятельность взглядов буржуазных идеологов и современных правых ревизионистов, отрицающих международное значение исторического опыта Октября.

Для преподавателей, научных работников.

Монография В. И. Танцюры «Идейно-политическое воспитание молодежи (Из опыта работы Компартии Украины)». 10. л.

В монографии освещаются основные направления деятельности Компартии Украины по формированию марксистско-ленинского мировоззрения и выработке классового сознания у подрастающего поколения. Дается критика буржуазных фальсификаций деятельности партийных организаций по коммунистическому воспитанию молодежи.

Для преподавателей, партийных и комсомольских работников, пропагандистов.

Монография О. Ф. Скакун «Политическая и правовая мысль на Украине (1861—1917)». 10 л.

В монографии прослеживается развитие политической и правовой мысли на Украине в период домонополистического и монополистического капитализма. Рассматриваются политико-правовые идеи

и программы революционеров-демократов, революционных и либеральных народников, буржуазных либералов. Критически анализируются историко-правовые воззрения буржуазных ученых, разоблачаются националистические фальсификации истории общественно-политического движения на Украине.

Для преподавателей, пропагандистов, специалистов.

Монография В. А. Михайловского «Реформа школы и творчество учителя». 10 л.

В монографии рассматриваются задачи советской общеобразовательной и профессиональной школы в условиях ее реформы. Особое внимание уделяется анализу педагогического творчества учителя в воспитательной работе.

Для преподавателей, работников народного образования, студентов педагогических вузов.

Указанные книги можно приобрести в магазине «Вища школа» по адресу: 310000, Харьков, ул. Петровского, 6/8, магазин № 8.

