



**ХАРЬКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

*К-14038
ПЗ14420*

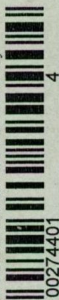
305 '87

**ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ
И ОБЩЕНАУЧНЫМ
ДИСЦИПЛИНАМ**

70 к.

ISSN 0453-7998. Вестн. Харьк. ун-та. 1987. № 305. Проб-
лемное обучение иностр. учащихся рус. яз. и общенауч.
дисциплинам. 1—72.

V.N. Karazin Kharkiv National University

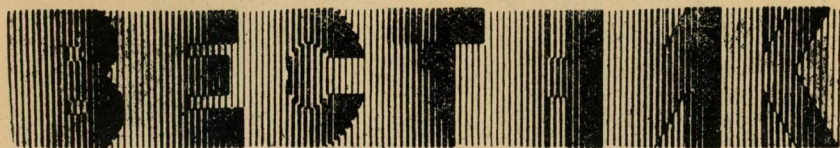


00274401

4



МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО
СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УССР



ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 305

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ
И ОБЩЕНАУЧНЫМ
ДИСЦИПЛИНАМ

Основан в 1985 г.

ХАРЬКОВ
ИЗДАТЕЛЬСТВО ПРИ ХАРЬКОВСКОМ
ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ
ИЗДАТЕЛЬСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ «ВИЩА ШКОЛА»
1987

В вестнике рассматриваются актуальные научно-методические вопросы, связанные с изучением русского языка, литературы, естественных и общественных наук студентами-иностранцами на начальном и продвинутом этапах обучения, освещаются проблемы отбора учебного материала и методика работы с ним.

Для преподавателей подготовительных факультетов.

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

Печатается по решению редакционного совета подготовительного факультета Харьковского ордена Трудового Красного Знамени и ордена Дружбы народов государственного университета им. А. М. Горького (протокол № 1 от 12 декабря 1985 г.)

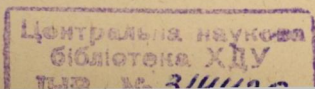
Адрес редакционной коллегии: 310077, Харьков-77, пл. Дзержинского, 4, университет, кафедра русского языка подготовительного факультета для иностранных граждан, тел. 45-71-03

Редакция литературы по естественным наукам и филологии
Зав. редакцией *Е. П. Иващенко*

Издано по заказу Харьковского государственного университета

4309010000-050
В М226(04)-87

© Харьковский государственный университет, 1987



К-14038

В. А. ЛЕБЕДЕВА, Л. Т. МОРОЗ

ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ПОВСЕДНЕВНЫХ ИНТЕРЕСОВ УЧАЩИХСЯ

Методика преподавания иностранных языков предполагает изучение языка не просто как определенной лингвистической системы, а ознакомление с данным языком как с неотъемлемой частью культуры говорящего на этом языке народа. Так, в новой редакции Программы Коммунистической партии Советского Союза, принятой XXVII съездом КПСС, подчеркивается, что «овладение наряду с языком своей национальности русским языком, добровольно принятым советскими людьми в качестве средства межнационального общения, расширяет доступ к достижениям науки, техники, отечественной и мировой культуры» [1, с. 45].

Нам представляется, что обучение студентов подготовительного факультета русскому языку как иностранному должно базироваться на коммуникативном подходе [2; 3; 4; 5].

Коммуникативная ориентация заняла прочное место и постепенно вытесняет лингвистическую. Овладение системой языка должно быть лишь частью, а не средством и не конечной целью учебного процесса. Познание системы языка, происходящее в процессе коммуникации, является наиболее эффективным. Языковые формы сохраняются в памяти на очень короткий срок, если отсутствуют коммуникативные установки. Только соединение двух подходов — коммуникативного и системного — дает эффект в процессе обучения. В связи с этим преподаватель с первых же дней должен поставить следующие задачи: овладение определенным объемом языкового материала и формирование речевых знаний и навыков пользования этим материалом в целях обучения в какой-либо сфере деятельности.

Основным учебником начального этапа обучения на подготовительных факультетах является «Старт-1». Как показал опыт, в названном учебнике недостаточно учтены повседневные интересы учащихся, что сказывается как в отборе лексики, так и в подборе грамматических моделей. Между тем опора на повседневную жизнь учащихся дает возможность преподавателю скорректировать и адекватно представить необходимый учебный минимум и определить последовательность ввода лексики и грамматического материала.

Часть важных речевых действий, необходимых в данный момент для формирования и поддержания конкретного мотива общения, может и должна вводиться, на наш взгляд, до того, как будут выучены грамматические правила, которые требуются

для их построения. Такие сложные речевые действия усваиваются и хранятся в памяти для дальнейшего использования в виде готовых блоков общения.

Активность учащихся можно обеспечить лишь в том случае, если степень сложности коммуникативной задачи в определенной мере будет превосходить сиюминутные возможности учащихся и стимулировать их движение вперед, но при этом важна умелая дозировка сложности, она не должна быть слишком большой, чтобы учащиеся были уверены в том, что они в состоянии понять и усвоить речевую задачу. Например: Студент опоздал на урок. Эта ситуация впервые возникла в группе. И хотя глагол «опоздать» и множественное число существительных еще не знакомы учащимся, преподаватель должен использовать данную актуальную ситуацию, возбуждающую интерес учащихся и их активность, и таким образом ввести вопрос «почему?», глагол «опоздать», множественное число существительных, предвидя заранее, что студент задержался в кафе, где на перерыве было много студентов и преподавателей. Совместными усилиями создается фраза-ответ на вопрос преподавателя и одним из учащихся записывается на доске, а остальными учащимися — в тетрадях.

— Почему студент А. опоздал на урок?

— Студент А. опоздал на урок потому, что в кафе, где он завтракал, было много студентов и преподавателей.

Осуществляя речевую функцию, студент запоминает форму, и на основе подобных речевых заданий формируются его лексические и грамматические навыки.

Подобная стратегия усвоения лексики, морфологии, синтаксиса не сводится к простому копированию, ибо вызывает мыслительную деятельность учащихся, облегчает перенос формируемого умения на иные ситуации общения.

По мнению психологов, выражение, число, имя, событие запоминаются тем лучше, чем большее отношение эти категории имеют к нашей жизни, интересам, личности. В аудиторных условиях приближение учебной коммуникации к реальной, создание мотивационной основы для такой коммуникации могут идти по линии возбуждения истинного интереса учащихся к тематике общения, к проблемам и ситуациям их повседневной жизни.

На каждом занятии преподаватель должен создать такие ситуации, в которых учащийся будет предоставлен самому себе и будет использовать знания языка в его естественной функции — сообщать информацию, получать ее, выражать свои предложения и отношение к чему-либо. Преподаватель должен проявить изобретательность, чтобы вовлечь студентов в коммуникативное взаимодействие, создать атмосферу естественного общения, помочь учащимся преодолеть речевую замкнутость. А достигнуть этого нам помогают всевозможные явления повсе-

дневной жизни студентов и прежде всего учебной: ход занятий, отсутствие студентов на занятиях, объявления, изменения в расписании, изменение погоды и пр. Например: Студент А. впервые не пришел на занятия. Преподаватель сразу же использует создавшуюся ситуацию и задает студентам вопрос следующего характера: «Кто точно знает, почему в классе нет студента А.?» Студент Б. отвечает и записывает фразу на доске, а остальные — в тетрадях: 1) Я точно знаю, почему студента А. нет в классе, потому что мы живем в одной комнате. Преподаватель предлагает всем студентам высказать свое предположение по поводу отсутствия студента А. Каждое высказывание записывается на доске и в тетрадях: 2) Студент В. думает, что А. не пришел на занятия потому, что он заболел (болен). 3) Студент Г. считает, что А. не заболел, потому что он видел его поздно вечером в читальном зале. А. не пришел на занятия потому, что, наверное, проспал. 4) Студент Д. думает так же, как и студент Г. Преподаватель вводит новое слово «согласен», и на доске появляется новая запись: 5) Студент Д. согласен с Г. 6) Студент Б. не согласен с друзьями. Студент А. не пришел на занятия, так как утром он почувствовал себя плохо и пошел к врачу.

Новые слова вводятся без перевода путем языковой догадки. При введении такого рода «живого» обучения преподаватель должен соблюдать разумную пропорцию, но важно так организовать занятия, чтобы не связывать инициативу учащихся в раскрытии закономерностей тех или иных языковых явлений, максимально развивать их языковую догадку и мыслительную активность.

Ситуации общения постоянно меняются в процессе коммуникации, их варианты бесчисленны, и всякий раз в зависимости от ситуации общения появляется новое высказывание, т. е. формируется речевая способность учащихся.

При подобной организации обучения немаловажную роль играет запись на доске и в тетрадях учащихся. Осуществляя запись монологов-высказываний, преподаватель имеет возможность членить предложение на синтагмы, дать понятие простого и сложного предложения, классифицировать слова по трудности их формы и значению.

Начиная подобную работу с первых дней обучения, преподаватель вскоре оформляет все записи высказываний (монологов) под диктовку, желательно с одного предъявления. Преимущества такого вида работы очевидны: учащиеся слышат, проговаривают, записывают и прочитывают записанное, ведется работа над всеми видами речевой деятельности, активизируется сознание, воля, память, вырабатываются навыки конспектирования.

Таким образом, преподаватель ведет обучение языку на неформальной основе. Подобное обучение, каким оно является для учащихся, начиная от простого обмена репликами в диа-

логе и кончая беседой, спором, дискуссией, способствует освоению таких творческих умений, как беглость речи, владение речевыми средствами, разговорными формами и т. п.

Обучение устной речи на начальном этапе проводится путем такой организации активной речевой деятельности учащихся, которая обеспечивает существенное продвижение вперед, дает необходимую повторяемость лексико-грамматического материала, создает ощущение новизны при многократном повторении.

Список литературы: 1. Программа Коммунистической партии Советского Союза: Новая редакция. Принятая XXVII съездом КПСС.— М., 1986.— 80 с. 2. Виншале А. И., Леонтьев А. А., Степанова Л. В. Научные основы принципа активной коммуникативности // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы.— М., 1982.— С. 72—80. 3. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Учебный принцип активной коммуникации в обучении русскому языку иностранцев // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы.— М., 1982.— С. 3—20. 4. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам.— Изд. 2-е.— М., 1978.— 92 с. 5. Леонтьев А. А. Обучение умениям педагогического общения и проблемы подготовки преподавателей русского языка как иностранного // Теория и практика преподавания русского языка и литературы.— М., 1979.— С. 37—45.

Поступила в редколлегию 18.11.85

И. А. НИКОЛЬСКАЯ, канд. пед. наук, **С. В. ВАРФОЛОМЕЕВА**

О ВОЗМОЖНОСТЯХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ

Средством, способствующим совершенствованию обучения иностранных учащихся математике, с одной стороны, и усилению общеобразовательного эффекта (формированию культуры мышления и развития речи) — с другой, являются межпредметные связи математики и языковых дисциплин.

Как правило, проблема взаимосвязи математики и языка решается на уровне лексики путем создания специальных текстов по математике, которые преподаватели русского языка читают со студентами на занятиях.

Наряду с изучением русского языка как иностранного студенты на подготовительном факультете изучают также язык науки, например символические знаки математики, химии. Под языком в современной логике понимают такую знаковую систему, в грамматике которой можно выделить алфавит или словарь исходных языков, сформулировать правила синтаксиса. В таком понимании язык рассматривается и в семиотике — науке об общих принципах строения и применения естественных и искусственных языков. Семиотика дает возможность подойти к проблеме межпредметных связей с более широких позиций

с точки зрения логической и психологической общности тех трудностей, которые возникают при обучении любому языку [1; 2].

Основой содержательных связей между различными языками, в частности между символическим языком математики и русским языком, являются общесемиотические факты в общности их структурного строения и назначения. Наличие алфавита, четких правил синтаксиса математического языка дает основание к организации процесса обучения математике как процесса обучения математическому языку в сравнении, сопоставлении с естественным языком.

Следовательно, образовательные функции уроков математики не отличаются от функций уроков русского языка. Отсюда вытекает общая для языковых и неязыковых дисциплин задача формирования у обучаемых некоторого минимума представлений об общих закономерностях построения языков. С позиций семиотики решение этой задачи предполагает объединение усилий преподавателей различных дисциплин — дисциплин гуманитарного и естественнонаучного циклов, что представляет большой интерес и является наименее разработанным.

Для математики характерно использование логических форм и отношений в явном виде. В силу специфики математики как науки ее язык обладает такими качествами, как однозначность, недвусмысленность терминов и выражений (отсутствие полисемии), четкость семантических и синтаксических правил, компактность и емкость фразеологических оборотов, стилистическое единообразие, использование стандартных словесных форм. При обучении языковым дисциплинам превалируют такие качества языка, как вариативность (стилевое разнообразие, свобода от речевых штампов), использование синонимии и омонимии, образность, эмоциональность.

Совокупность качеств математической речи и качеств речи, преобладающих при обучении гуманитарным дисциплинам, в определенном смысле взаимно дополняют друг друга. Как те, так и другие являются обязательными компонентами массовой языковой культуры. Таким образом, имеет место определенная взаимодополняемость обучения математике и языку в отношении формирования интеллектуальных и речевых умений, воспитания культуры мышления и речи. Пренебрежение этой взаимосвязью в практике обучения ведет к снижению его воспитательного и развивающего эффекта.

Анализ ответов студентов-иностранцев на занятиях показывает, что обучаемые не умеют излагать свои мысли связно, логично и ясно, грамматически неверно строят предложения, не умеют оформить записи, чертежи, схемы, помимо трудностей математического характера приходится преодолевать языковой барьер. Овладение любым учебным материалом предполагает его понимание и умение проявить это понимание в устной

и письменной форме. Поэтому особенно важно, чтобы урок математики явился уроком развития как письменной, так и устной речи. Курс элементарной математики содержит разнообразные возможности формирования элементов интеллектуальной и речевой культуры.

Разработанная система упражнений направлена на развитие речи в отношении ее точности, полноты и адекватности выражения мысли. С этим аспектом связано формирование умения находить связи между понятиями (эквивалентная переформулировка правил, определений на одном и том же языке), а также умения найти соответствие между словесными, символическими и графическими выражениями («перевод» с одного языка на другой).

Определение абсолютной величины (модуля) числа задано формулой [3]

$$|a| = \begin{cases} a, & \text{если } a \geq 0; \\ -a, & \text{если } a < 0, \end{cases}$$

которую следует «перевести» на естественный язык. «Модуль положительного числа равен самому числу, модуль нуля равен нулю, модуль отрицательного числа равен противоположному числу». При воспроизведении определения модуля числа студенты изменяют или опускают слова «положительного», «отрицательного», в результате чего смысл искажается. Необходимо всегда обращать внимание на такие ошибки, показывая учащимся несостоятельность формулировки, которая незначительно, по их мнению, отличается от данной.

Умения, связанные со стандартизацией языка, формируются при использовании характерных для математического текста грамматических конструкций: «чтобы найти..., надо...»; «...часть, которая состоит...», а также специальных оборотов речи, «штампов», которыми студенты должны научиться свободно оперировать и обязательно понимать их смысл: «если..., то...»; «тогда и только тогда, когда...», «не более n »; «не менее n » и т. п.

Первоначально с условными предложениями, сложноподчиненными предложениями с придаточными причины студенты знакомятся на уроках русского языка. Однако само построение схемы «если..., то...» осуществляется путем последовательной замены слов, отрабатывается умение вариативного словесного описания различных ситуаций.

Приведем пример. «Если идет дождь, то асфальт мокрый», «Если асфальт мокрый, то идет дождь». При обучении языку не столь важно четкое выделение причины и следствия. Наполнение словесной конструкции логического следования корректным логическим содержанием возможно на уроках математики. Студенты должны научиться распознавать отношения следования между предложениями. С этой целью можно предложить упражнение такого типа.

1. Даны предложения: Фигура ABCD — квадрат. (А) Фигура ABCD — прямоугольник. (В)

Проверьте, будет ли истинным предложение (В), если истинно (А)? Будет ли истинно предложение (А), если истинно (В)? Будет ли из (А) следовать (В)? Будет ли из (В) следовать (А)?

2. Верно ли, что:

а) Если число делится на 10, то оно оканчивается нулем. Если число оканчивается нулем, то оно делится на 10.

б) Если запись числа оканчивается цифрой 2, то это число четное.

Если число четное, то оно оканчивается цифрой 2.

Сказанное выше определяет актуальность и целесообразность выявления возможностей использования межпредметных связей математики и языка для повышения воспитательного и развивающего эффекта обучения.

Список литературы: 1. Степанов Ю. С. Семиотика.— М., 1983.—635 с.
2. Шеншев Л. В. Опыт семиотического подхода к проблеме взаимосвязей между учебными предметами // Логика и проблемы обучения.— М., 1977.— С. 185—213. 3. Шишкин А. А., Евсин В. И., Корнева Н. А. Алгебра и начала анализа.— М., 1984.—256 с.

Поступила в редколлегию 15.11.85

А. Л. РУЖИНСКИЙ

К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМ МОДЕЛИРОВАНИИ ДИАЛОГА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Уже по количеству работ, посвященных исследованию диалога, можно судить о том, что это явление уже долгое время привлекает внимание лингвистов, психологов, социологов, логиков, философов и других представителей наук, занимающихся проблемами коммуникации. Диалог — это явление многоаспектное, сложное. В работах разных авторов он предстает, как конкретное воплощение языка в его специфических средствах, как форма речевого общения, сфера проявления речевой деятельности человека и — шире — как форма существования языка.

В настоящее время в лингвистике можно назвать три основных направления исследования диалога: 1) формально-синтаксическое, где форма исследуется безотносительно к коммуникативной цели, функции каждой реплики и диалога в целом; 2) социолого-психологическое, изучающее основные типы речевого взаимодействия; 3) функционально-коммуникативное, где в основном исследуется реализация коммуникативного намерения говорящих.

Ни в коей мере не умаляя значимости первых двух направлений изучения диалога, следует отметить, что для практики преподавания русского языка в иноязычной аудитории, для разработки методов обучения диалогической речи наиболее близким является третье направление. Ведущими исследователями в этой области являются Н. Д. Арутюнова, Д. И. Изаренков, А. Р. Балаян. Работы этих авторов посвящены исследованию коммуникативной структуры диалога, поискам механизмов взаимодействия между формой и функцией в диалогических репликах.

При целостном изучении данной проблемы, по нашему мнению, ключевыми являются три вопроса: 1. Механизм взаимодействия синтаксической формы и коммуникативной функции реплики. Здесь имеет место интересное явление: форма реплики-стимула влияет на содержание реплики-реакции; 2. Мета-язык функционального описания диалога. Главная трудность при решении данного вопроса состоит в том, что в этом метаязыке должен быть отражен переход от внелингвистической реальности к лингвистической функциональности и к механизмам языковой формы; 3. Единица диалога. По этому вопросу существует несколько несовпадающих мнений. Традиционно за единицу диалога принималось диалогическое единство [см., например, 7]. В работах Д. И. Изаренкова, в которых диалог рассматривается с принципиально иной точки зрения деятельностного подхода, в качестве минимальной единицы диалога представлено «речевое действие» — «высказывание какого-либо лица, оформленное как предложение или сочетание предложений, обращенное к другому лицу и вызывающее у него ответную реакцию» [5, с. 17].

Нужно отметить, что не только вопрос о единице диалога, но и первые два из названных выше также не нашли окончательного решения в современной лингвистической науке. Однако практика преподавания русского языка как иностранного требует конкретных методических рекомендаций по повышению эффективности обучения диалогической речи.

Одним из путей решения данной проблемы, по нашему мнению, является целенаправленное обучение тактике ведения диалога. По определению А. Р. Балаяна, «диалогическая тактика — это конкретно-действенная программа реплицирования, которую говорящий избирает на основе контекста к конситуации общения для реализации той или иной коммуникативной установки» [3].

Однако собственно тактике речевого поведения, ее тонкостям, очевидно, необходимо обучать студентов на поздних (продвинутом и продолженном) этапах изучения русского языка. В начале же для студентов вполне достаточным является их собственный жизненный опыт. На начальном этапе мы должны говорить об изучении тактики ведения диалога как об усвоении

определенного набора средств выражения той или иной интенции говорящего.

В этом плане четко прослеживается необходимость функционально-коммуникативного моделирования реплик и диалога в целом. Успешные попытки такого моделирования были сделаны в работах С. Г. Борзенко [4], С. Н. Плужниковой и Н. Д. Зарубиной [6].

Используя и развивая идеи этих исследователей, мы пришли к следующим выводам. Диалог может быть расчленен на текстовые (реплика и отрезок) и функциональные (высказывание и дискурс) единицы, отличающиеся прежде всего тем, что функциональные единицы непрерывны и иногда разорваны. Текстовые единицы всегда линейны.

Лингводидактической единицей диалога является отрезок (N). N линейно больше, чем слово, или равен ему. В то же время N содержит в себе не более одной единицы коммуникативной информации. Коммуникативно-информационная насыщенность является важнейшим критерием при расчленении диалога на отрезки. Кроме того, в качестве критериев выделения N должны использоваться: 1) семантическая значимость N , возможность отнесения к разряду «фулькрумов» (опорных точек); 2) функционально-синтагматическая валентность;* 3) актуальное членение высказывания; 4) модально-диктальная ориентировка.

Общим критерием методической систематизации N является коммуникативная интенция говорящего, определенная диалогическая тактика.

Использование полученных таким образом списков различных N будет повышать эффективность обучения диалогической речи.

Покажем на конкретном примере возможность использования языкового материала, отобранного по принципу, предложенному нами выше.

Иностранный студент подготовительного факультета, исходя из своего жизненного опыта, знает, что в конкретный момент диалога ему нужен N , помогающий реализовать определенную коммуникативную интенцию. У него в памяти заложено, что в данном случае N может быть материально выражен соответствующими единицами языка. При составлении списков способов выражения интенций преподавателями должны быть учтены названные выше критерии.

Для наиболее наглядного примера приведем список N , реализующий коммуникативную интенцию «возражение пропозиции, высказанной в реплике-стимуле»: «я не согласен», «и все же», «но я думаю», «а как же...?», «нет, послушайте (посмотрите)»,

*Имеется в виду потенциальное количество функциональных единиц диалогического текста, способных вступить в сочетаемостные связи с данным N .

«это неправильно», «мне кажется». Данный список можно сократить или продолжить в зависимости от субъективных факторов и этапа обучения.

Изложенный выше принцип отбора диалогических единиц, обеспечивающих реализацию различных тактик, используется на подготовительном факультете ХГУ при составлении методических рекомендаций по развитию диалогической речи с использованием материалов типового учебника «Старт».

При дальнейшей разработке проблемы необходимо выделить четкий круг определенных коммуникативных интенций в соответствии с этапами обучения.

Список литературы: 1. Арутюнова Н. Д. Некоторые типы диалогических реакций и «почему» — реплики в русском языке // Филол. науки.—1970.— № 3.— С. 44—58. 2. Балаян А. Р. Еще один монолог о диалоге (и полилоге) // Рус. яз. за рубежом.—1981.— № 4.— С. 62—66. 3. Балаян А. Р., Борзенко С. Г. Некоторые принципы функционального моделирования профессионального диалога для обучения иностранных студентов-медиков // Рус. яз. для студентов-иностран.—1983.— Вып. 22.— С. 57—65. 4. Борзенко С. Г. Обучение иностранных студентов-медиков профессиональному общению на русском языке: Дис. ... канд. пед. наук.—М., 1983.—205 с.—Машинопись. 5. Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи.—М., 1981.—135 с. 6. Плужникова С. Н., Зарубина Н. Д. Русский язык заочно: Обучение ведению беседы // Рус. яз. за рубежом.—1980.— № 3.— С. 4—24. 7. Шведова Н. Ю. К изучению русской диалогической речи: Реплики-повторы // Вопр. языкознания.—1956.— № 2.— С. 93—102.

Поступила в редколлегию 23.10.85

А. А. ИВАНЧЕНКО, канд. психол. наук,

Е. В. ЗАЙКА, канд. психол. наук,

Т. В. СЕРГЕЕВА, канд. психол. наук

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ В ПРОЯВЛЕНИЯХ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ И ПЕРЕНОСА НА РАЗНЫХ ЯЗЫКОВЫХ УРОВНЯХ В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ

В процессе усвоения новой языковой системы в речи билинга имеют место ошибки, возникающие в результате воздействия интерференции и недостаточного проявления переноса [1; 2]. Данные мнемические феномены возникают на всех основных языковых уровнях: графемно-фонемном, лексическом и грамматическом. Проведенное исследование позволило определить степень взаимосвязи между этими уровнями языка по характеру проявления их интерференции и переноса. Полученные результаты указывают на отсутствие статистически значимых связей между графемно-фонемным, лексическим и грамматическим уровнями языка при традиционном обучении студентов-иностранцев русскому языку на подготовительном факультете. Так,

коэффициент корреляции (дихотомический, Пирсона), определяемый количеством допущенных интерференционных ошибок, на лексическом и грамматическом уровнях был равен $-0,05$ ($p = \text{незнач.}$), а на графемно-фонемном и грамматическом — $+0,06$ ($p = \text{незнач.}$).

Вместе с тем использование совокупности разработанных приемов, направленных на снижение интерференционного и усиление положительного влияния родного (английского) языка студентов на усвоение ими русского, обеспечило более тесную взаимосвязь между уровнями, что, в свою очередь, привело к созданию необходимых условий для осуществления регуляции интерференцией и переносом, о чем свидетельствуют коэффициенты корреляции между величинами интерференции: а) для графемно-фонемного и лексического уровней коэффициент корреляции равен $+0,32$ ($p=0,05$), для графемно-фонемного и грамматического он равнялся $-0,20$ ($p=\text{незнач.}$), для лексического и грамматического — $+0,08$ ($p=\text{незнач.}$), (по результатам 1-го этапа исследования); б) по результатам 2-го этапа исследования коэффициенты корреляции соответственно были равны $+0,37$ ($p=0,05$), $+0,29$ ($p=0,05$), $+0,05$ ($p=0,05$).

Как свидетельствуют цифровые данные, несмотря на существование более тесных связей между уровнями в обучающем эксперименте по сравнению с констатирующим, величины их неодинаковы: взаимозависимость графемно-фонемного и лексического уровней оказалась наиболее выраженной и увеличивающейся по мере усвоения русского языка, а грамматический уровень выступил в качестве относительно самостоятельного в языковой системе. Именно поэтому на графемно-фонемном и лексическом уровнях практически на одинаковое число раз (приблизительно втрое) уменьшилось количество ошибавшихся испытуемых и число интерференционных ошибок. На грамматическом уровне данные показатели оказались еще лучше — уменьшение было в 10 раз, а такое снижение количества ошибок (наиболее ярко выраженное на данном языковом уровне) позволяет сделать вывод об эффективности разработанных и примененных способов воздействия на интерференцию и перенос.

Таким образом, языковая система может быть рассмотрена как система, обладающая иерархическими межуровневыми связями, одни из которых оказываются более тесными и обеспечивают более выраженное взаимовлияние, а другие проявляются слабее. Такой сложный характер системности языка, характеризующийся степенью взаимосвязи между различными языковыми уровнями, является результатом применения специальных способов в экспериментальном обучении, в ходе которого достигалась требуемая дифференциация сходных языковых элементов и устанавливалась определенная связь между взаимовлияющими вербальными единицами в результате ориентировки на существенные признаки изучаемого материала.

В условиях стихийного формирования навыков (т. е. при традиционном обучении) такая системность практически не обеспечивается, и в процессе реализации речевой деятельности студентов язык выступает преимущественно как совокупность отдельных разрозненных уровней, связи между которыми в основном не выражены.

Следовательно, применение в экспериментальном обучении разработанных способов управления явлениями интерференции и переноса приводит к построению адекватной программы речевого действия. Это происходит вследствие выделения существенных признаков в вербальных единицах русского языка еще в процессе их введения (которое заключается в предъявлении студентам изучаемых единиц на отдельных карточках и последующей их записи студентами в свои индивидуальные карточки), способствует поступлению в долговременную память образов вербальных единиц с заранее заданными ориентирами, присущими именно им. Упрочение новых мнемических следов наступает в результате дальнейшей тренировки в работе с изучаемым материалом, которая, в первую очередь, предполагает повторение написания букв (слов и др.) с одновременным их озвучиванием. Такая тренировка обеспечивает ассоциирование выработанных артикуляционных и моторных операций, необходимых для осуществления речепроизводства, со сформированным зрительно-слуховым образом вербальных единиц. Поскольку предоставлено определенное время для закрепления материала (т. е. его отработки) и отсрочен ввод новых, но сходных (интерферирующих) вербальных единиц, процесс следообразования, имеющий место после восприятия предшествующего материала, не нарушается. В силу этого формируется правильная ассоциация формы вербальной единицы с ее содержанием, закрепляющаяся в процессе дальнейшей тренировки. При воспроизведении новых вербальных единиц осуществляется анализ присущих им признаков, в результате чего происходит их дифференциация с усвоенными ранее (английскими). Согласно обнаруженным при этом значимым ориентирам образ русской вербальной единицы опознается как правильный, на основе чего принимается решение и строится адекватная программа речевого действия. Выполняемый вслед за этим речемоторный акт является экстериоризованным завершением предварительно построенной программы речевого действия, которая санкционирует подключение двигательного аппарата. Осуществляющиеся при этом кинестические операции (артикуляционные и кистевые в процессе письменной реализации воспроизведения вербальных единиц) полностью соответствуют данной программе речевого действия. Из этого следует, что опознавание речевых признаков выступает в качестве основной операции, в результате выполнения которой строится адекватная (или неадекватная) программа речемоторного действия. Данное положение подчеркивает важ-

ность выделения существенных признаков усваиваемых единиц и ориентировку на них в процессе усвоения, поскольку именно они и будут опознаваться как значимые при анализе всех признаков, присущих данным вербальным единицам.

Список литературы: 1. Бенедиктов Б. А. Психология овладения вторым языком // Психол. ж.—1981.— Т. 2.— № 3.— С. 55—69. 2. Гадалина И. И. К вопросу об изучении ошибок в речи студентов-иностранцев // Экспериментальные исследования и методика преподавания русского языка как иностранного.— М., 1975.— С. 14—30.

Поступила в редколлегию 30.10.85

О. С. РЯЗАНОВА, Л. К. ФИЛАТОВ

ПРОБЛЕМЫ СИНТАКСИСА ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ АНГЛОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Объектом нашего исследования являются ошибки англоговорящих студентов при конструировании простого русского предложения. По характеру их можно разделить на четыре основных класса: 1) неправильный выбор модели предложения, 2) ошибочный выбор формы выражения какого-то ее компонента, 3) незнание форм осложнения модели, 4) незнание форм распространителей всего предложения.

Мы проанализировали 138 экзаменационных работ англоговорящих студентов подготовительного факультета после второго и третьего концентров обучения. За основу анализа взяли модели, представленные в новой программе по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на подфаках вузов СССР [4].

Программа предлагает для изучения в I концентре 17 моделей, во II — 19, в III — 20 (всего 56 моделей (структур) простого русского предложения). Если учесть, что в программе даны только наиболее частотные структуры, далеко не полно представляющие русскую синтаксическую систему, то число 56 представляется слишком большим. Но еще более существенным является тот факт, что в программе под одну и ту же модель подводятся абсолютно разные предложения-высказывания. Так, например, высказывания *Виктор изучает физику* и *Анна живет в Москве* могут рассматриваться как построенные по одной и той же модели только при полном незнании семантической структуры названных предложений и при очень высокой степени обобщения их формальных структур. Очевидно, само понятие модели (или синтаксической структуры) не очень ясно осознано составителями программы.

Нам представляется, что в основу выделения моделей может быть положена теория Г. А. Золотовой о синтаксическом поле предложения [1, с. 124—331].

Во-первых, в таком случае модель предложения предстает как единство семантической и формальной структур; во-вторых, количество ядерных моделей сводится к вполне обозримому минимуму, а правила осложнения ядерной модели модальными, фазовыми, экспрессивными и другими значениями могут демонстрироваться на обширном материале, так как они являются общими для всех или многих ядерных моделей.

Для анализа ошибок в конструировании простых предложений оказались наиболее показательными письменные работы, так как в письменной речи студенты имеют больше времени на обдумывание не только содержания высказывания, но и его формы.

В истории методики преподавания иностранных языков было немало попыток построить так процесс изучения нового языка, чтобы полностью исключить интерферирующее влияние родного. Попытки эти не увенчались успехом. Теперь методистами, наконец, осознан тот факт, что изгнание родного языка из сознания учащегося не только невозможно, но и нежелательно. Явления интерференции предсказуемы, а следовательно, процессом ее преодоления можно и нужно управлять.

Ошибки как «отрицательный» материал, как лакмусовая бумага, проявляют картину формирования представления о системе изучаемого языка в сознании учащегося. Они, по определению А. А. Леонтьева, «есть своего рода сигнал «шва» в речевом механизме, «разошедшегося» под влиянием тех или иных обстоятельств» [2, с. 101].

В первый класс выделим ошибки, причиной которых, по нашему мнению, является неправильный выбор модели предложения, вызванный незнанием студентом семантического объема глагола-предиката и плохим усвоением формальной структуры модели или смешением формальных структур двух сходных моделей. Например, ошибки типа *Студенты учатся русский язык*, *Студенты изучают на подготовительном факультете* очень часты на начальном этапе обучения.

Т. П. Ломтев писал: «Выбор глагола различается по языкам. Это объясняется тем, что в разных языках могут быть избраны разные признаки для наименования данного отношения» [3, с. 68].

Рассмотрим сочетаемость русских глаголов *учить*, *учиться*, *изучать*, *преподавать* и английских *to learn*, *to study*, *to teach* (см. таблицу).

Из таблицы видно, что английский глагол *to study* по своему семантическому объему не совпадает с русскими глаголами *изучать*, *учиться*, а русский глагол *учить* — с английским *to teach*, *to learn*.

Сказанное справедливо для других глаголов-предикатов и их лексико-семантических групп. Например, английский *to gather* передает значения «собирать» и «собираться вместе», что и обу-

Глагол	Адресат обучения	Предмет изучения	Место обучения
учить to teach учить to learn изучать to study преподавать to teach учиться to study	детей детям	физику физику физику физику	в университете

Примечание. В разделе «Место обучения» указывается лишь обязательный компонент модели, так как факультативно он может наличествовать при любом другом глаголе-предикате данной группы. Например: «Он учит физику дома» и т. д.

словами неправильный выбор предиката в одном из анализируемых высказываний: *Они собирали в столовой*. Многозначный глагол в личной форме играет в простом предложении роль семантического и структурного центра. Неправильный выбор предиката ведет к нарушению как семантической, так и формальной структур модели.

Вместе с тем для русского предложения характерны модели с десемантизированными глаголами-связками или с нулевыми связками. В этих случаях глагол-предикат, представленный эксплицитно или имплицитно, выступает в роли структурного центра, выразителя предикативных категорий. Семантическую нагрузку несут на себе другие компоненты модели. Наиболее употребительными моделями начального этапа обучения являются структуры, представленные, например, следующими речевыми образцами: *Это трудная работа, Работа трудная (Работа была трудной и т. п.)*.

Ошибки типа *Это было трудная работа, Работа было трудно, Но это было трудная работа* и т. п. весьма часты в анализируемых работах, свидетельствуют о том, что формальные структуры таких моделей не были достаточно хорошо усвоены учащимися на раннем этапе обучения, наложились в сознании обучаемых одна на другую.

Во второй класс объединили ошибки, вызванные неправильным выбором формы выражения субъекта или объекта. Например: *Хозяйка дома очень нравится ему* вместо *Хозяйке дома он очень нравится* (Сравните английское *The mistress of the house liked him very much*) или *Отец помогал и советовал их* (*The Father helped them and advised them to do smth.*).

В третий класс относим ошибки, вызванные незнанием форм осложнения модели. Основная ядерная модель может варьиро-

ваться в модально-временном плане, в семантико-грамматическом (в результате добавления значений фазовости, выявления, отрицания и др.), в экспрессивно-коммуникативном, синонимическом (пассивизация, конверсивность и т. п.), а также в случае ее превращения в полипропозитивную структуру. Ср.: *Он учитель, Он был учителем, Он станет учителем, Он хочет стать учителем, Он хотел бы стать учителем, Он начал работать учителем* и т. д. Усложнение семантической структуры высказывания добавочным значением, как правило, ведет к изменению формальной организации предложения. Недостаточное усвоение правил усложнения ядерной структуры рождает ошибки типа *Он помогал решил трудный вопрос*. В отдельный, четвертый класс, группируем ошибки, вызванные незнанием форм выражения распространителей предложения с временными, локальными, целевыми и другими обстоятельственными значениями типа *Он готовил учителей для работать в школе*.

Анализ ошибок в речи англоговорящих студентов показывает, что они типичны для всех представителей данной группы учащихся. Ошибки появляются тогда, когда существует несовпадение форм выражения компонентов модели в изучаемом и родном языке учащихся. Следовательно, их можно прогнозировать, можно так организовать учебный процесс, чтобы «швы» в речевом механизме обучаемого не «расходились».

Список литературы: 1. Золотова Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка.— М., 1973.—340 с. 2. Леонтьев А. А. Психоллингвистика.— Л., 1967.—210 с. 3. Ломтев Т. П. Общее и русское языкознание // Избр. тр.— М. 1976.—230 с. 4. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев на подготовительных факультетах вузов СССР.— М., 1984.—122 с.

Поступила в редколлегию 27.09.85

Н. Н. КАЛЬНИЧЕНКО

СИНТАКСИС ТЕКСТА И НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Один и тот же язык можно описать с позиций, как человек говорит, а можно — как воспринимает. В первом случае идем от какого-то содержания и подбираем языковые средства для выражения, во втором — имеем эти средства (форму) и идем к их осмыслению. Грамматическое описание первого вида Л. В. Щерба назвал активной грамматикой, т. е. «исходящей из семантической стороны, независимо от того или другого языка», а второго вида — пассивной [13]. Активная грамматика очень удобна для обучения русскому языку как иностранному.

(Заметим также, что нужды будущих диалоговых систем класса человек — машина на естественном языке потребуют наличия таких грамматик). Наличие двух подходов [5] от формы к значению и от значения к форме возможно благодаря «асимметрическому дуализму языкового знака» [9], другими словами — отсутствию изоморфизма между планом содержания и планом выражения.

Развитие лингвистики текста привело к увеличению возможностей функционального подхода, а принцип «от значения к форме» дополнен принципом «от функции к средству» [11]. Так, Н. А. Слюсарева применила этот принцип к базисным функциям языка. Следуя от функции к средствам, она определяет синтаксические средства и категории как функционально-коммуникативные, а морфологические — как функционально-когнитивные. В синтаксисе, как и вообще в грамматике, существует многомерность [1], т. е. выделение в предмете нескольких сторон, многообразие которых Н. А. Слюсарева сводит к четырем главнейшим: 1) логико-ориентированная (субъект, предикат, объект); 2) структурная (подлежащее, сказуемое, дополнение и т. д.); 3) актуальная (тема, рема); 4) аналоговая — ролевые или падежные грамматики (агенс, пациенс и т. д.). Причем актуальный и структурный аспекты синтаксиса направлены на обеспечение коммуникативной функции, а логико-ориентированный и аналоговый — на воплощение когнитивной. Первые два характерны и для сверхфазового уровня.

В изучении текста сейчас наметились два в равной степени оправданных подхода — грамматический и коммуникативно-функциональный, — дополняющих друг друга [12]. Первый, идущий от системы конститутивных единиц (морфема — словоформа — словосочетание — предложение — сверхфазовое единство — текст), является распространением грамматической теории на образование предложения. Этот раздел получил название синтаксис текста. На его долю выпадает прежде всего исследование правил и средств организации как формальной, так и содержательной сторон текста и сверхфразовых единств [6]. В центре внимания — связность компонентов текста (прежде всего, предложений). Второй подход, функционально-коммуникативный, характерен для прагматики текста.

Изоморфизм между синтаксическими отношениями на внутрифразовом и сверхфразовом уровнях проявляется в следующем: а) формальность выражения таковых (флексии — синсемантическая); б) наличие маркеров (флексии, предлоги, послелоги — грамматизованные лексические элементы), проформы, формы некоторых времен; в) действие правил проективности и правил ограниченной глубины; г) действие правил валентности [4]. Важно отметить, что самостоятельность сверхфразового синтаксиса проявляется наличием в языке целой группы грамматических категорий, которые адекватно описать можно лишь на

сверхфразовом уровне. Так, от расположения предложений и от структуры сверхфразовых связей зависят порядок слов в отдельных предложениях, теморематические соотношения, распространение случаев эллипсиса, последовательность видовременных форм и ряд других.

Для определения того, каким образом предложения текста связываются друг с другом, воспользуемся предложенным И. И. Ревзиным критерием насыщения [10]: два предложения текста связаны друг с другом, если одно из них насыщает другое некоторой информацией, без которой это последнее воспринимается неадекватно замыслу автора. Данный критерий позволил разработать типологию сверхфразовых связей и ранжировать их по степени имплицитности от наиболее эксплицитных, выражаемых коннекторами, до связей высшей степени имплицитности [2]. Любые средства связи путем трансформации можно свести к лексическим коннекторам — лексическим средствам выражения синтаксических сверхфразовых связей, потому что ничего нет в грамматике такого, чего нельзя было бы выразить лексически. В. Е. Берзоном [3] осуществлена парадигматическая классификация синтаксических сверхфразовых связей и составлены списки лексических коннекторов по классам в соответствии с индексами этой классификации для русского и английского языков. М. С. Блехман разделяет связи по оформленности / неоформленности грамматически. Грамматически оформленные средства связи (формальные) — это лексические коннекторы. Грамматически неоформленные связи имеют сопутствующие квазиконнекторы и косвенные показатели либо не имеют никаких. Способы выражения сверхфразовых связей одного логического типа образуют систему вариантов. Эти системы вариантов, как и вообще вариативность средств связи требует дальнейшего изучения. Примеры формальных индексов (лексический коннектор): этот, в результате ...; сопутствующих: результатов (результатом этого является); косвенных: положение предложений в сверхфразовой структуре.

Лингвометодические принципы обучения связной речи включают собственно лингвистические основы обучения и методические приемы. Основные лингвистические принципы таковы: использование современных методов описания языка, использование данных лингвистики текста в целом, сопоставление структурных систем родного языка и изучаемого. О необходимости привлечения сведений, полученных лингвистикой текста, к обучению иностранным языкам писали Н. Д. Зарубина, Л. И. Зильберман, А. А. Вейзе и др. [8]. Однако эти сведения прилагались преимущественно к требованиям по отбору учебных текстов и к требованию использования логико-смыслового анализа текста при чтении. Полагаем, что схема представления законов порождения связного текста, о которых учащиеся на данный момент получают лишь стилистический минимум, должна иметь сле-

дующий вид: а) знакомим учащихся со связующей функцией коннектора; б) с увеличением запаса слов, знакомим с парадигматической классификацией средств связи; в) затем по индексам классов знакомим с вариативностью средств выполнения этой функции (для чего требуется создание системы эффективных упражнений). В частности, можно предложить упражнение на восстановление коннекторов (или средств связи вообще), расположить по эксплицированным средствам связи в беспорядке разбросанные предложения в связный текст, заменить средства первичной номинации средствами вторичной номинации. Кроме того, особый интерес представляют эти сведения для обучения «сжатию» текста, определению распределения информации.

Исходя из классов связи возможно представить средства связи в виде функционально-семантического поля [5] (путь от содержания к форме). Например, поле перифрастического класса, класса перечисления и т. д. Доминантой такого поля должны стать коннекторы, которые соответствуют трем требованиям, предъявляемым к такому центру: 1) наиболее специализированы для выражения данного значения; 2) передают его наиболее однозначно; 3) систематически используются [7]. На базе таких классов возможно создание активной грамматики сверхфразового уровня.

Список литературы: 1. Адмони В. Г. Основы теории грамматики.— Л., 1964.— 172 с. 2. Блехман М. С. Эксплицитность и имплицитность межфразовых отношений в научном тексте // НТИ. Сер. 2.—1984.— № 6.— С. 25—31. 3. Берзон В. Е., Брайловский А. Б. Классификация коннекторов и диалоговые системы автоматического реферирования // НТИ. Сер. 2.—1977.— № 11.— С. 9—23. 4. Берзон В. Е., Блехман М. С., Пиотровский Р. Г. Связи, единицы, единства сверхфразового уровня языка // Уч. зап. Тартуского ун-та.— 1984.— Вып. 689.— С. 36—43. 5. Бондарко А. В. Функциональная грамматика.— М., 1984.— 172 с. 6. Гак В. Г. О семантической организации повествовательного текста // Лингвистика текста / Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Горького.— Вып. 183.—1976. С. 6—14. 7. Гулыга Е. В., Шендельс Е. И. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке.— М., 1969.— 120 с. 8. Зарубина Н. Д. Текст: лингвистический и методический аспекты.— М., 1981.— 134 с. 9. Карцевский С. Об асимметрическом дуализме языкового знака // История языкознания XIX—XX веков.— М., 1965.— Ч. 2-я.— С. 78—93. 10. Ревзин И. И. Теория языка как моделирующей системы.— М., 1978.— 138 с. 11. Слюсарева Н. А. Синтаксис и морфология в свете функционального подхода.— Л., 1984.— 170 с. 12. Сусов И. П. О двух путях исследования содержания текста // Значение и смысл речевых образований.— Калинин, 1979.— С. 17—23. 13. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность.— Л., 1974.— 156 с.

Поступила в редколлегию 27.09.85

**СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ГЛАГОЛОВ «БОРЬБЫ»
И ЕЕ МЕТОДИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ**

Отклонения от норм русской речи часто происходят из-за неумения иностранных учащихся идентифицировать смысловую основу высказывания, устанавливать связи зависимостей в его структуре. Возникает потребность в системном подходе к анализу характеристик глагольного предиката как главного элемента наименьшей коммуникативной единицы — предложения. Такой системный подход, заключающийся в рассмотрении одного класса глаголов с точки зрения различных уровней языка, методически оправдан, поскольку является предпосылкой создания условий акта коммуникации.

Опишем признаки, которыми характеризуются семантические отношения русского и английского языков в рамках одного лексико-семантического объединения глаголов, содержащих в своей структуре наиболее общее значение «борьбы». Заметим, что применение метода компаративного анализа имеет своей целью представить межъязыковые явления, т. е. логически определяемые выразители фактов объективной реальности, а следовательно, создать условия эквивалентности коммуникативной цели высказывания.

В лексико-семантическом объединении глаголов «борьбы» можно выделить три большие подгруппы, или лексико-методические группы (ЛМГ) [3, с. 45].

Одну ЛМГ составляют глаголы-предикаты, связанные единым семантическим компонентом, или семой, имеющие типовой категориальный статус в структуре предложения, носящие сходный контрастивный характер, обладающие способностью взаимозаменяться в русском и иноязычном контекстах без нарушения речевых норм. Все это дает основания рассматривать данные ЛМГ как ЛМГ синонимического типа [2, с. 55]. ЛМГ имеют методическую ценность, так как их формирование обусловлено прежде всего потребностями учебного процесса. Глаголы в данных группах различаются по таким дифференциальным признакам, как разнонаправленность действия, природа и характер деятельности, что определяет их относительную самостоятельность в лексико-семантическом объединении и предопределяет образование оппозиций в структуре данной парадигматической группы. Расслоение значений в ЛМГ происходит на основе учета наличия конфликтной ситуации, цели «применения силы», вида, формы борьбы.

В 1-й ЛМГ глаголов различаются следующие многочленные оппозиции:

- бороться —
- (1) воевать, сражаться, сталкиваться;
 - (2) побеждать, подавлять, уничтожать, ликвидировать, предотвращать, сдерживать, одолевать, преодолевать, превозмогать;
 - (3) сопротивляться, противиться, отбиваться, выдерживать, противодействовать, противоборствовать.

Члены второй оппозиции делают объектом внимания попытку подавить активность противника или противостоящей силы, третьей — попытку не допустить подавления собственной активности. Значение глаголов оппозиции *бороться* — *воевать*, *сражаться*, *сталкиваться* предполагает в основном участие в военных действиях. Здесь признак «подавление активности» какой-либо определенной стороны нейтрализуется. Внутри указанных оппозиций также наблюдается разграничение значений в зависимости: а) от формы борьбы, б) от средства борьбы, в) от наличия признака, по которому различается действие, направленное на подавление уже проявившихся акций противника, и действие по недопущению акций противоборствующей силы, г) от результата применения силы.

Во 2-й ЛМГ мы выделяем такие оппозиции:

- поддерживать —
- (1) помогать, содействовать, способствовать, обеспечивать;
 - (2) отстаивать, стоять за, утверждать, ратифицировать;
 - (3) защищать, выступать за, добиваться, ратовать, пропагандировать.

Глаголы первой оппозиции имеют более широкое значение. Значения глаголов второй подгруппы отличаются настойчивым, деятельным стремлением сохранить то, что находится под угрозой гибели, исчезновения, ослабления. В процессе семантизации глаголов данной группы необходимо обратить внимание на то, что в английском языке, в отличие от русского, глагол *to back* (up) несет в себе компонент «использования своего влияния, авторитета, власти» [1]. Основное значение глаголов третьей оппозиции определим так: «добиваться реализации или признака чего-либо, опровергая возражения или отбивая нападки». Каждый вид поддержки оформляется либо вербально, либо с помощью конкретных мероприятий, поступков.

Рассмотрев следующую схему сочетаемости одного из глаголов данной ЛМГ, мы можем сделать вывод о наличии твердой связи между первой и второй ЛМГ:

- защищать —
- родину (независимость) — сражаться за родину;
 - проект (точку зрения) — отстаивать проект.

Третью группу образуют глаголы, значения которых выводятся с помощью лексического инварианта «доказывать»:

- доказывать —
- (1) аргументировать, отстаивать, выступать против, возражать, опровергать, противоречить, оспаривать, убеждать;
 - (2) дискутировать, дебатировать, полемизировать;
 - (3) спорить, диспутировать, ссориться.

Смыслоразличительными семами в представленных группах глаголов явились следующие: 1) «убежденность в правильности одной точки зрения», 2) «публичность, организованность обсуждения нескольких точек зрения», 3) «бурность обсуждения». Данные семы указывают на специфические компоненты семантической структуры каждого лексико-семантического варианта, характеризуя тем самым особенности их функционирования в речи.

Подобное распределение значений позволяет прийти к определенному упорядочению исследуемых глаголов, что доказываем, в частности, возможностью быстро обнаруживать соответствия в семантических структурах. Например, констатируем близость значений глаголов *бороться* — *побеждать* и *доказывать* — *убеждать*, не зафиксированную толковыми словарями. Таким образом, сопоставляя их контекстуальное употребление, в процессе семантизации несложно будет выделить смыслообразующие характеристики процесса «достижения победы» (в ходе борьбы). Компаративный анализ дает возможность определить, насколько тесными являются те или иные связи семантических компонентов, служащих дифференциации значений. Интересен и значителен тот факт, что русский и английский глагол-доминант (*to fight* — *бороться*), в отличие от португальского и испанского (*lutar* и *luchar*), в своем толковании не содержит специфического значения «спорить» (порт. *discutir*, исп. *disputar*); он выводится методом семантического развертывания. Между тем существительное *fight* в 4-ом и 5-ом значениях имеет точки соприкосновения со значениями 3-ей ЛМГ (*quarrel* — ссора, *argument* — спор).

Итак, более или менее детальное внутри- и межкузковое сопоставление семантических структур глаголов одного лексико-семантического объединения показало многообразие видов ведения борьбы, существующих в объективной действительности и характеризующих сознание, отношения, деятельность людей. Исследуя данный материал, приходим к выводу об отсутствии полного совпадения состава семантических компонентов, о существовании универсальных сем, комплектов, относительно самостоятельные группы глаголов в пределах одного лексико-семантического объединения, а также о целесообразности соотношения между лингвистическими и методическими принципами объединения слов, их систематизации.

Список литературы: 1. Апресян Ю. Д. Англо-русский синонимический словарь — М., 1978. — 370 с. 2. Кочнева Е. М., Луцкая Н. М., Морковкин В. В. Системная организация и систематизация лексики при обучении русскому языку филологов // Теория и практика обучения русскому языку иностранных студентов-филологов. — М., 1984. — С. 47—56. 3. Морковкин В. В. Рассуждения о некоторых лингвистических понятиях в прикладном аспекте // Рус. яз. за рубежом. — 1979. — № 6. — С. 74—78.

Поступила в редколлегию 26.10.85

ИМЕННЫЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ В ЯЗЫКЕ ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ

Обучая иностранных учащихся языку газеты на подготовительном факультете, преподаватель-русист в самом начале этой работы часто обращается в аудитории к газетным заголовкам, именно на них прививая студентам первые навыки чтения советских газет. В практике преподавания РКИ выработался специальный тип урока — быстрый просмотр учащимися свежего номера газеты и выявление актуальной информации с опорой на его заглавия.

Сказанное объясняется особой ролью заголовков в газете. С одной стороны, газетные заглавия представляют текстовый материал читателю, сообщая о предмете статьи и об авторской позиции. В совокупности они информируют о содержании номера, и читатель, пробегаая глазами по заголовкам, устанавливает, о чем сообщает сегодня газета. С другой стороны, языковая форма заголовков концентрированно выражает особенности языка газеты, тем самым привлекая к себе внимание лингвистов, занимающихся определением специфики газетно-публицистического стиля [4; 5].

Лингвистические средства оформления газетных заглавий различны [1, с. 82—85]. Активную роль в этом плане играют именные адъективно-субстантивные словосочетания (АСС) типа *экономическое сотрудничество*, *конструктивный подход*, *напряженная обстановка*.

Как известно, газетный заголовок отличается лаконизмом. В нем заключается наиболее значимый элемент текста, если в самой газетной статье преобладают многочисленные и развернутые именные группы, выступающие как стилеразличительные средства [3, с. 135—149], то в заголовке в основном представлены простые именные словосочетания. В роли заголовка они могут выступать автономно («Самый молодой чемпион», «Горячая поддержка») либо входить в состав усложненной назывной конструкции («С партийной заботой об урожае», «Широкомасштабная провокация против мира»).

Об активности АСС в составе газетных заголовков свидетельствуют некоторые подсчеты. Были проанализированы названия передовых статей 387 номеров газеты «Правда» за 1984—1985 гг. (январь — март). Из 352 передовиц (35 номеров оказались без них) 157 (т. е. 44,6 %) имели в своем составе структуру, состоящую из прилагательного и существительного («Шахтерские рубежи», «Сельские стройки», «Местные Советы»). Кроме того, за 1984—1985 гг. (январь — март) нами обследован 621 номер различных газет — «Правда», «Известия», «Комсомольская правда», «Красное знамя». В них встретилось в

составе заголовков 13438 АСС, что в среднем на один номер составляет примерно 22, а на одну страницу — 4 словосочетания.

Функционально-стилистический и лексико-семантический анализ показывает фразеологическую неоднородность словаря заголовочных АСС. Среди них обнаруживаются свободные словосочетания (новый директор, модные модели), в том числе типичные для газеты раритетные и окказионально-неологические словосочетания (санкционированное зверство, морской водопад), и несвободные словосочетания (фигурное катание, Средняя Азия), включая фразеологию общеязыкового характера (волчий аппетит, зеленая улица) и метафорические парфразы, характерные для газеты (газовая река, крылатые хлебобобы).

Часть словосочетаний, являющихся относительно свободными, принадлежит тем не менее к своеобразной газетной фразеологии, так как устойчиво воспроизводится из номера в номер: «Принципиальная позиция», «Единодушная поддержка», «Высокая оценка».

Образование газетной фразеологии, как известно, стимулируется экстралингвистическими факторами, в том числе аналогичной ситуацией и потребностью освещать продолжительное событие в динамике. Это приводит к появлению стереотипных («фразеологизированных») заголовков. Немалая роль в создании их фонда принадлежит АСС. Так, информационные материалы о мирных инициативах СССР и о борьбе народов против угрозы войны получают названия: «Голос доброй воли», «Проявление доброй воли», «Единая воля», «С единой волей», «Непреклонная воля к миру», «Твердая воля борцов за мир».

В устойчивом составе заголовков находит отражение значимость лексико-фразеологического стандарта на газетном языке [2, с. 127].

В заголовках, оформленных с помощью АСС, отражается и другая особенность газеты — стремление ее к обновлению средств, проявляющееся в варьировании номинации [2, с. 128]. Частичная воспроизводимость и в то же время варьирование наблюдаются при видоизменении атрибутивного компонента заголовочных АСС. Так, положение дел на международной арене отражают заголовки со словами «акт», «акция», «альянс»: «Агрессивный акт», «Варварский акт», «Недружественная акция», «Опасная акция», «Подрывные акции», «Преступная акция», «Зловещий альянс», «Опасный альянс», «Преступный альянс». Благодаря смысловой близости варьируемых элементов словосочетаний заголовки могут объединяться в парадигматические (тематические) группы: размах (накал) классовых битв, классовые (социальные) битвы, дружественная (дружеская) беседа и т. д.

Коммуникативное задание заголовочных АСС заключается как в названии, так и в характеристике предмета сообщения.

Важная особенность АСС заключается в том, что они способны выражать эксплицированную оценку социальных явлений, фактов, групп. Это свойство языковых средств определяется спецификой газетно-публицистического стиля, который раскрывается как «общая установка», ориентация его на социальную оценочность используемых языковых средств, определяемая в конечном счете (экстралингвистически) главным принципом советской печати — принципом коммунистической партийности» [6, с. 3].

Тенденция к социальной оценочности пронизывает все уровни и сферы газетного текста, проявляясь и в газетных заголовках. Среди прилагательных, используемых в заголовочных конструкциях, обширную группу составляют оценочные слова, выражающие позитивную и негативную оценки (хороший, добрый, высокий; наглый, бесцеремонный, преступный). Именные единства (АСС) становятся активной формой оценочных структур, без которых не обходится ни один номер газеты: грубая провокация, бандитский налет, зловещий альянс; выгодное партнерство, правильный выбор, важная отрасль, добрая инициатива.

Оценочность может одновременно включаться и в семантику субстантивного компонента АСС: упорное безрассудство, провокационная возня, дешевый трюк, откровенный грабеж, грязные инсинуации.

Оценка имеет эксплицированное выражение в АСС: ответственные задачи, безответственные заявления, оптимальный вариант, странный человек и др. Оценочная окраска может приобретаться, однако, и АСС, не имеющими ее внешнего лексического выражения, — благодаря широкому контексту газеты, уже в силу специфики жанра, обладающей социально-оценочным характером. В этом случае имеет место неявная (имплицитная) оценочная характеристика явления с определенной классово-партийной позиции: кемпдевидское соглашение, натовские генералы, Белый дом. Оценка возникает за счет наших фоновых знаний о действительности и соответствующего отношения к определенным фактам. При этом одного контекста газеты может оказаться недостаточно.

Для явлений, отражающих накал идеологической борьбы и оцениваемых советской прессой резко отрицательно, в газете используются словосочетания с откровенно негативной характеристикой. Свойственный газете тон (категоричность и принципиальность) проявляется в выборе и сочетании лексических средств — существительных и прилагательных: бредовые замыслы, наглое заявление, многолика безответственность, дешевый трюк, бандитская выходка. Оценочная лексика используется в заголовках и в целях привлечения читательского внимания.

Рекламная функция заголовка, оформленного с помощью АСС, реализуется (при содействии лексико-фразеологических средств, несущих в себе все необычности, уникальности, новизны, сенсационности: уникальная башня, первые опоры, дорогая реликвия, интересная находка).

Таким образом, необходимость обращения как к объекту изучения к простым АСС определяется не только их активностью в оформлении заголовочных номинаций, но и рядом их особенностей: 1) АСС участвуют в создании фонда стереотипных заглавий; 2) в клишированном составе АСС заголовков находит отражение значимость лексико-фразеологического стандарта в газетном языке; 3) одновременно в них отражается стремление газеты к обновлению средств; 4) АСС способны выражать эксплицированную оценку социальных явлений и факторов.

Работая с иностранными учащимися над газетными заглавиями, преподаватель обратит внимание на все особенности АСС. Систематическое обращение к этому пласту газетной лексики позволит иностранцам накопить определенный запас слов и перейти непосредственно к чтению советских газет.

Список литературы: 1. Волперский В. П. К изучению синтаксической структуры газетных заголовков // Искусство публицистики. — Алма-Ата, 1966. — С. 82—85. 2. Костомазов В. Г. Русский язык на газетной полосе: Некоторые особенности современной газетной публицистики. — М., 1971. — 267 с. 3. Мельник В. М. О семантико-стилистических особенностях именных словосочетаний в художественной и газетной речи // Вопр. стилистики в преподавании русского языка иностранцам. — М., 1972. — С. 135—149. 4. Мужев В. С. О функциях заголовков // Уч. зап. МГПИИЯ им. М. Тореца. — М., 1970. — Т. 55. — С. 86—94. 5. Нефедова М. П. Функции газетных заголовков с краткими прилагательными // Вопр. стилистики. — Вып. 13. — Саратов, 1977. — С. 78—89. 6. Солганик Г. Я. Лексика газеты (функциональный аспект). — М., 1981. — 112 с.

Поступила в редколлегию 27.09.85

В. Г. МЕЛИХОВ

РУБРИКА КАК КОМПОНЕНТ СТРУКТУРНО-СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕКСТОВ ГАЗЕТНЫХ СООБЩЕНИЙ

Одной из задач начального этапа обучения иностранных учащихся русскому языку является знакомство их с общественно-публицистическим стилем русской речи. Особое значение в учебном процессе имеет обращение к текущим материалам советских периодических изданий — газет «Правда» и «Известия». Наряду с непосредственной работой по чтению и комментированию газетных текстов, отобранных преподавателем, целесообразно вводить в обучение приемы и методы, позволяющие

иностранному учащемуся самостоятельно ориентироваться в массиве газетной информации.

Поэтому на первом этапе знакомства с советской газетой определенное время отводится на изучение элементов структуры и жанровых особенностей газетных материалов какого-либо одного печатного органа. Знание их развивает у иностранных учащихся не только познавательный интерес, но и формирует устойчивый эмоциональный фон за счет удовлетворения мотивационных предпосылок.

Газета, как никакое другое средство массовой информации, представляет собой многостилевое, многожанровое, тематически чрезвычайно разнообразное, сложное целое, характеризующееся устойчивой структурой и типическими особенностями подачи и трактовки информации.

В лингводидактической практике целесообразно выделить такие характерные особенности газеты: а) четкая локализация материалов в соответствии с тематической направленностью информации и способами ее подачи; б) определенная цикличность газетных материалов во временном промежутке; в) отчетливая жанрово-стилистическая дифференциация информации по шкале «факт — комментарий» с преимущественным преобладанием в каждом конкретном материале одного из этих двух компонентов.

Ограничив предмет исследования кругом газетных материалов внешнеполитического характера, проанализируем указанные выше особенности.

1. Материалам внешнеполитической тематики, как правило, полностью отводятся четвертая и пятая полосы ежедневных выпусков газет «Правда» и «Известия». (По понедельникам газета «Правда» отводит еще больший объем — четвертую, пятую и шестую полосы).

На первой полосе внешнеполитическая информация в обеих газетах представлена лишь частично (в «Известиях» в несколько большем объеме).

Особого внимания заслуживает «флаг номера» — передовая статья. В работе над газетой внимание учащихся обращается на то, что передовые статьи, выражающие точку зрения редакции, в газете «Правда» выходят ежедневно, а в «Известиях» примерно в каждом третьем номере. Помещение передовой на первой полосе традиционно для советской прессы в отличие от прессы капиталистических и ряда развивающихся стран, где первая полоса зачастую отводится информации сенсационно-событийного характера.

Внутри каждой полосы размещение материалов также имеет свои традиции. Например, в «Правде» на четвертой полосе публикуются, как правило, большие статьи аналитического характера, посвященные жгучим проблемам современности, объемные материалы о социалистических странах и странах социа-

листической ориентации, корреспонденции о деятельности братских коммунистических и рабочих партий. На пятой полосе обычно размещены небольшие по объему материалы информационного и полемического характера. Здесь же — краткие корреспонденции из социалистических стран под рубриками: «Из стран социализма», «Братские газеты сообщают».

2. Цикличность газетных материалов находит свое выражение в регулярном появлении на полосе информации под одинаковыми рубриками. Например, по понедельникам в газете «Правда» ежедневная «Колонка комментатора» сменяется рубрикой «Наш комментарий», а четвертая полоса выходит под «шапкой» «Содружество: люди, опыт, проблемы», целиком посвященной информации из стран социализма. В газете «Известия», например, пятая полоса воскресного выпуска имеет свое особое лицо: «шапку» «В конце недели от наших корреспондентов», рубрики «Кто есть кто», «Злободневные цитаты», «Издосье „Известий“».

3. Внешнеполитическая информация представлена на полосах «Правды» и «Известий» всем спектром традиционных газетных жанров и их творческих модификаций. К ним тематически тяготеют и материалы, которые не являются газетными по своему происхождению, но несут особо важную смысловую нагрузку. Это такие внешнеполитические документы: а) речи и выступления партийных и государственных деятелей СССР; б) заявления Советского правительства; в) заявления ТАСС; г) внешнеполитические документы правового характера (договоры, конвенции и т. п.); д) сообщения «В Политбюро ЦК КПСС».

Обращение учащихся к заголовкам газетных материалов разнообразных жанров часто вызывает большие затруднения из-за особой семантической роли заголовка, имеющую сжатую, часто метафорическую форму, осложненную нередко коннотативными значениями: «Жулик во фраке», «Реваншизм под сенью „Першингов“», «Кухаркины дети», «Когда краткость — сестра цинизма» (Известия. — 1985. — 24, 9, 10 июня).

Эту трудность в значительной мере снимает обращение к такому виду стилистико-жанровой маркировки газетных материалов, каким является рубрика.

Под рубрикой нами понимается краткий (не более 2—3 значимых слов) под- или надзаголовок, сопутствующий заглавию газетного сообщения и регулярно появляющийся на определенном месте полосы, уточняя или комментируя тематику этого сообщения.

Во многих случаях название рубрики совпадает с жанровой особенностью газетного сообщения: актуальное интервью, международное обозрение, обзор писем, памфлет (газета «Правда»); репортаж, международный фельетон, корреспонденция, реплика (газета «Известия»).

Однако в газетной практике рубрики несут гораздо большую смысловую нагрузку.

Как известно, газетные материалы реализуют в своем предъявлении две функции, в диалектическом единстве выражающие социальное назначение средств массовой информации: информационную и оценочно-воздействующую. Именно в таком качестве используются советской прессой рубрики: «Джунгли бизнеса», «За кулисами диверсий», «Капитализм без маски», «Америка без грима», «Общество поправленных прав», «По ту сторону истины» и «Авторитетное мнение», «Благодарная память народов», «Грани сотрудничества», «Люди нового мира», «Коммунисты на переднем крае», «На меридианах сотрудничества».

Рубрики в структуре газеты играют важную роль, обращая внимание читателя то на фактологическую насыщенность и оперативность информации («Даем справку», «Из последней почты», «Из потока сообщений», «Телеграмма с примечанием»), то на ее аналитичность и подробную трактовку с позиций газеты или в целом общества («Расследование ведет журналист», «Мнение политического обозревателя», «Трибуна публициста», «Разоблачение», «Наш комментарий», «За кулисами событий»).

В целом, будучи ограниченными по количеству и высокочастотными по реализации, рубрики являются эффективным средством структурно-стилистической характеристики газетных материалов. Учет их роли и особенностей функционирования позволяет активизировать процесс знакомства иностранных учащихся с материалами советских газет, сделать его более эффективным и целенаправленным.

Поступила в редколлегию 17.11.85

Л. С. БЕЗКОРОВАЙНАЯ

СЕМАНТИЗАЦИЯ РЕАЛИЙ КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

В последние годы объем задач, которые должен решать преподаватель РКИ, работающий с нефилологами, значительно возрос. Это связано с включением в учебную программу спецкурса «Методика преподавания русского языка как иностранного», который призван научить, «как надо распределить языковой материал по отдельным урокам, какие использовать способы и приемы введения новых знаний, какие упражнения давать, по какому тексту лучше всего работать и как именно с ним надо работать, как построить сам урок» [1, с. 5], т. е. подготовить иностранного студента к практической деятельности в качестве преподавателя русского языка на родине.

Применительно к коммуникативному и страноведческому аспектам обучения это означает, что иностранец — выпускник советского вуза — должен не только уметь общаться на русском языке, но и овладеть навыками обучения, такому общению не владеющего русским языком соотечественника; не только хорошо знать советскую действительность, но и уметь в доходчивой форме донести эти знания до своих земляков.

Таким образом, выработка у иностранных учащихся преподавательских умений и навыков фактически входит в настоящее время в содержание обучения нефилологов-иностранцев русскому языку в качестве компонента процесса обучения, следовательно, ему должен соответствовать также в качестве компонента содержания учебного предмета фрагмент (фрагменты) определенным образом организованного учебного материала. Поэтому задачи, преследуемые спецкурсом, по-видимому, имеют смысл решать за счет достижения оптимальной взаимосвязи его содержания с содержанием практического курса, т. е., начиная с первого года обучения иностранца на основных факультетах, не только правильно строить и направлять процесс его овладения русским языком, но и предусмотреть возможность использования имеющегося языкового материала одновременно в целях развития у обучаемого таких качеств, которые позднее могли бы быть закреплены и конкретизированы в ходе изучения спецкурса применительно к самостоятельной практической деятельности выпускника советского вуза.

В этой связи, с нашей точки зрения, необходимо, во-первых, выделив в обучающей деятельности преподавателя РКИ такие умения и навыки, без которых эта деятельность немыслима, установить, начала каких из них могут быть заложены у нефилологов-первокурсников на основе использования их языковой компетенции; во-вторых, определить пригодный для этих целей языковой материал и обозначить пути его реализации; в-третьих, подвергнув всестороннему анализу сам языковой материал, исследовать варианты лексико-синтаксических структур с данным наполнением. Решение этих проблем могло бы стать теоретической базой для дополнения (в перспективе) в необходимой степени учебников и пособий для нефилологов первого курса такой системой упражнений по развитию речи, которая оптимально отвечала бы современной трактовке задач обучения данной категории иностранных студентов.

Среди умений и навыков, необходимых любому преподавателю, в том числе и преподавателю РКИ, особое место занимает умение объяснять, заключающееся в раскрытии преподавателем «существенных свойств подлежащего изучению объекта, его внутренней структуры и связей с другими объектами» [2, с. 180]. На практике умение объяснять реализуется, как правило, в процессе изложения преподавателем учебного материала, т. е. в ходе обучающей деятельности, и заключается в умении

строить объяснение, под которым в данном случае понимаем продукт, результат этой деятельности.

Поскольку в обучающей деятельности преподавателя РКИ ведущим и организующим началом является именно речевая деятельность, обучение умению объяснять целесообразно начинать на основе вербальной формы объяснения. Последняя реализуется в монологическом тексте объяснительного характера, структура которого в основном знакома нефилологам первого курса при обучении на подготовительном факультете, так как тексты подобного типа представлены в используемых на начальном этапе учебных пособиях [3, с. 60—63]. Что же касается вопроса о конкретном языковом наполнении объяснительных текстов, то он достаточно сложен и решение его требует внимательного и хорошо продуманного подхода.

В качестве одного из вариантов решения проблемы предлагаем рассматривать обращение к словам-реалиям как к материалу для продуцирования семантизирующих текстов. Реалии — значительный по объему лексический пласт, состоящий из слов и словосочетаний, «называющих объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому» [4, с. 47]. В силу специфичности называемых объектов реалии не имеют эквивалента в языках других народов и поэтому при употреблении в этих языках неизбежно подвергаются семантизации различными способами, из которых основным является составление объяснительного текста (толкование, дефиниция). Этот момент с методической точки зрения является чрезвычайно важным, так как в ходе последующей педагогической деятельности иностранцам неизбежно придется при объяснении русских реалий своим соотечественникам составлять тексты семантизирующего характера на русском языке. Составляя такой текст, иностранный выпускник советского вуза выступает по отношению к своим землякам как проводник русской, советской культуры, как посредник в межкультурной коммуникации.

В лингвострановедении разработаны основные принципы и методы введения русских реалий, значительный опыт толкования таких слов накоплен в лексикографии. Результаты исследований в этих областях могут быть после некоторого переосмысления применены в целях обучения иностранцев — будущих преподавателей русского языка — умению объяснять новый учебный материал.

Список литературы: 1. *Пособие по методике преподавания русского языка как иностранного для студентов-нефилологов.* — М., 1984. — 184 с. 2. *Педагогическая энциклопедия.* — М., 1966. — Т. 3. — 830 с. 3. *Аросева Т. Е., Рогова Л. Г., Сафьянова Н. Ф.* Пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов СССР. — М., 1980. — 255 с. 4. *Влахов С., Флорин С.* Непереводимое в переводе. — М., 1980. — 342 с.

Поступила в редколлегию 07.12.85

**ВЗАИМОПОЗНАНИЕ КУЛЬТУР НА ЗАНЯТИЯХ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИНОСТРАННЫХ ГРУППАХ
(К ТИПОЛОГИИ ЛИТЕРАТУР СОВЕТСКОГО СЕВЕРА
И ИНДИХЕНИСТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ АНДСКОГО
РЕГИОНА)**

Идея опоры на родной язык (или язык-посредник) обучаемого при преподавании иностранцам русского языка на начальном этапе ни у кого не вызывает сомнений, поскольку в противном случае было бы просто невозможным общение со студентом, не знающим русского языка. На продвинутом этапе у этой идеи появляются противники, считающие, что преподаватель не должен пользоваться родным языком (языком-посредником) студента, поскольку это создает лишь кажущееся облегчение подачи материала, а на самом деле, в психолингвистическом плане, понижает эффективность механизма запоминания.

Бесспорно, что «бросание» в аудиторию перевода незнакомых слов или конструкций дает только сиюминутный эффект. Но так же бесспорно и то, что проведение параллелей между грамматическими системами двух языков активизирует и облегчает запоминание материала; отыскание студентами в русской языковой системе чего-то знакомого, сходного с явлениями родного языка снимает у них чувство страха перед сложностью русской грамматики и соответственно повышает их интерес к предмету. При такой постановке вопроса опора на родной язык представляется не только возможной, но и необходимой.

Однако можно расширить рамки идеи опоры на знакомый материал и распространить ее также на лингвострановедение и литературу: если полезной оказывается опора на родной язык, то почему бы не попробовать опереться на родную литературу студентов при ознакомлении старшекурсников с советской литературой? Подчеркивание общности проблем, которые волнуют прогрессивных писателей разных стран, поможет нейтрализовать недоверие к советской культуре, посеянное буржуазной пропагандой, а непосредственно увиденный студентом контраст между положением художника в капиталистическом обществе и обществе социалистическом, между состоянием культуры вообще окажется действенным средством воспитания иностранных студентов в духе интернационализма и уважения к социалистической системе.

Обратимся к примеру одновременно литературному и лингвострановедческому. Через посредство русского языка студенты-иностранцы имеют возможность ознакомиться с литературой других народов СССР. Преподавателю лучше всего пропагандировать достижения ленинской национальной политики на примере литератур советского Севера и Сибири, возникших

у народов ранее бесписьменных. Студентам из таких латиноамериканских стран, как Перу, Боливия, Эквадор, где численность коренных народов (в основном кечуа и аймара) составляет от 40 до 80 % от общей численности населения страны, подобный пример будет небезынтересен.

Перед творческой интеллигенцией этих стран стояла и стоит двойная задача: верное изображение индейца и его этносоциальных проблем в литературе креоло-метисного населения и поддержка ростков собственно индейской литературы. В литературе стран Андского региона (Боливии, Перу, Эквадора) существует идейно-тематическая группа романов, называемых обычно индихенистскими, в которых предметом изображения является жизнь индейских народов. Еще Х. К. Мариатеги, основатель компартии Перу и крупный литературовед, отмечал, что у подлинных авторов-индихенистов индеец должен не просто быть персонажем, а представлять народ, традицию [2, с. 355]. Естественно, что у многих авторов индеец долгое время изображался стереотипно: или полная экзотики жизнь, как у перуанца В. Гарсии Кальдерона, или ужасающая эксплуатация, приводящая к стихийному бунту, как у эквадорца Х. Икасы. Проникновения в суть индейского миропонимания, раскрытия духовной жизни народа и древней культуры не было. Если не принимать во внимание авторов, которые, подобно Гарсии Кальдерону, просто эксплуатировали «индейскую экзотику», то писателей типа Икасы или боливийца А. Аргедаса нельзя особенно упрекать за схематизм. В первой трети нашего столетия у латиноамериканских авторов еще не был накоплен достаточный опыт в изображении народов с принципиально иным типом мышления, а социальная несправедливость была столь вопиющей, что первейшей задачей являлось обвинение, разоблачение, — поэтому забывалась художественность. Перуанец С. Вальехо был чрезвычайно тонким лириком, но написал довольно декларативный роман «Вольфрам». Кроме того, как заметил Х. К. Мариатеги, «индихенистская литература не может дать нам полностью веристское изображение индейца. Она должна идеализировать и стилизовать его. Она не может также показать нам его душу. Это все еще литература метисов. Поэтому она называется индихенистской, а не индейской. Индейская литература придет в свое время, когда сами индейцы будут в состоянии создать ее» [2, с. 357].

Два приведенных высказывания Мариатеги разительным образом совпадают с мыслью всемирно известного нивхского писателя В. Санги: «Мы, советские писатели, обязаны помнить, что «экзотическое видение» несет определенную идеологическую нагрузку, чтобы мужественный человек Севера не низводился до приложения к экзотическому пейзажу. Разрушение «экзотического видения» началось замечательными русскими писателями — В. Арсеньевым, И. Меньшиковым, Т. Борисовым. Эти

писатели подошли к пониманию души народов Севера, выполнили большую гуманистическую задачу. Но взгляд «изнутри», показ народов Севера такими, «какими они есть», утвердился с приходом в советскую литературу писателей этих народов» [3, с. 488].

И здесь следует заострить внимание обучаемых: высказывания совпадают, а различия в социальных системах приводят к тому, что современную литературу двенадцатимиллионных кечуа в странах их расселения знают лишь эрудиты, а произведения представителя трехтысячного нивхского народа издаются многотысячными тиражами.

При ознакомлении иностранных учащихся с многонациональной литературой СССР следует также подчеркнуть социолингвистический аспект проблемы: ненец Л. Лапцуй пишет по-ненецки, ненка же А. Неркаги — по-русски, как и нивх В. Санги, чукча Ю. Рыхтэу — по-русски и по-чукотски, манси Ю. Шесталов — по-русски и по-мансийски. Перед литераторами малых народов стоит дилемма: писать только на родном языке означает не донести произведение до всесоюзной аудитории, поскольку пока у нас не хватает переводчиков, знающих редкие языки; писать только по-русски означает не способствовать развитию художественных возможностей родного языка. Выход — в билингвизме и самопереводе. Если же писатель и пишет в основном по-русски, как В. Санги, то он сочетает литературу с работой в области родной лингвистики и этнографии (В. Санги — создатель первого нивхского букваря).

Для сравнения можно напомнить студентам судьбу перуанского писателя Х. М. Аргедаса (1911—1969). Аргедас стал первым, кто смог дать изображение индейского мира изнутри. В силу обстоятельств для него, ребенка из креольской семьи, родным стал язык кечуа, а испанский оказался вторым языком. Всем сердцем любя народ кечуа, свои произведения Аргедас создавал на испанском. «Поскольку кечуа является языком устным и в письменной форме был бы понятен лишь незначительному числу эрудитов, постольку писать на кечуа означало бы создавать литературу ограниченную и обреченную на забвение», — писал Аргедас в 1939 году [6, с. 46]. Однако позднее занятия этнографией, социологией и фольклором заставят Аргедаса изменить это мнение. Для него стало очевидным, что как раз отсутствие литературы на каком-либо языке и обрекает этот язык на забвение. В конце жизни писатель обратился к написанию стихов на кечуа, и, хотя продолжал писать прозу по-испански, в последний роман «Лис с верха и лис с низа» он ввел целые абзацы на кечуа. Подводя итог собственному творчеству, Аргедас выразил свое художественное кредо, подобное позиции советских двуязычных писателей: «Я не подвержен аккультурации, я — перуанец, который гордо, как счастливый демон, говорит по-европейски и по-индейски» [5, с. 432]. Инте-

ресно, что Ю. Шесталов тоже пишет прозу по-русски, а стихи — по-мансийски.

Прогрессивные деятели культуры в Перу все более осознают необходимость развития литературы на индейских языках. С. Гуардиа Майорга замечает: «Разве не станет богаче наша литература, если будет развиваться одновременно на испанском, кечуа, аймара или любом другом индейском языке, пригодном для этого? Чем разнообразнее выражение культуры, тем богаче она по содержанию и тем сильнее ее единство. К сожалению, иногда единство смешивается с единообразием» [4, с. 9]. Опыт СССР уже дал образец решения дилеммы единство/многообразие: создана советская (единство) многонациональная (многообразие) культура. Этот опыт тем более ценен, что, руководствуясь марксистско-ленинской диалектикой, мы не стоим на месте. «КПСС исходит из того, что в нашем социалистическом многонациональном государстве, — подчеркивается в новой редакции Программы КПСС, принятой XXVII съездом партии, — в процессе совместного труда и жизни более ста наций и народностей закономерно возникают **новые задачи по совершенствованию национальных отношений**» [1, с. 44]. Среди выдвигаемых задач в этой области указывается на «развитие социалистической по содержанию, многообразной по национальным формам, интернационалистской по духу единой культуры советского народа на базе лучших достижений и самобытных прогрессивных традиций народов СССР. Рост и сближение национальных культур, упрочение их взаимосвязей делают более плодотворным взаимное обогащение, открывают советским людям широчайшие возможности для приобщения ко всему ценному, что рождено талантом каждого из народов нашей страны» [там же, с. 44—45].

Список литературы: 1. Программа Коммунистической партии Советского Союза; Новая редакция. Принятая XXVII съездом КПСС. — М., 1986. — 80 с. 2. *Мапатеги* Х. К. Семь очерков истолкования перуанской действительности. — М., 1963. — 424 с. 3. *Санги В.* Путешествие в стойбище Лунво. — М., 1985. — 560 с. 4. *Guardia Mayorga C. A.* Gramática Kechwa. — Lima, 1973. — 576 p. 5. *Recopilación de textos sobre José María Arguedas.* — La Habana, 1976. — 502 p. 6. *Rowe W. W.* Mito e ideologia en la obra de José María Arguedas. — Lima, 1979. — 220 p.

Поступила в редколлегию 17.11.85

М. М. СУСОРЕВА, канд. филол. наук

**ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЗКОЛОКАЛЬНОГО
СТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ПРАКТИКЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
В МЕДИЦИНСКОМ ИНСТИТУТЕ**

Общепризнано, что лингвострановедческий подход в обучении и преподавании русского языка как иностранного считается достижением наших специалистов [1; 2; 3]. Сейчас невозможно себе представить современную методику преподавания без включения лингвострановедческого материала в языковую работу. Это вытекает из общей специфики обучения иностранных учащихся русскому языку.

Процесс обучения становится более действенным, когда в него вовлекается информация, имеющая непосредственную личностную значимость для обучаемого. Это положение обосновано во многих психологических исследованиях, в том числе в развитой А. Н. Леонтьевым концепции «личностного смысла» [4, с. 292—302].

Одной из разновидностей такой информации, неизменно вызывающей личный интерес у обучающихся, является местный страноведческий материал. Однако границы данного понятия являются довольно расплывчатыми. К локальному страноведению можно отнести информацию о жизни отдельного учебного заведения, города, области, республики.

Рассмотрим особенности «внутривузовского» страноведения на примере работы с иностранцами-первокурсниками, проводимой кафедрой русского языка Харьковского медицинского института.

Актуальность материала, вводимого на первом курсе, мотивируется прежде всего интересом к прошлому учебного заведения, его настоящему и будущему: для студента-иностранца безразлично, диплом какого вуза он получит, а история института и его перспективы отражают роль и место вуза в системе образования в СССР. В частности, Харьковский медицинский институт известен как один из старейших вузов страны, диплом его высоко котируется, поскольку Харьковская медицинская школа является одной из ведущих в области здравоохранения.

Для удовлетворения описанного интереса кафедрой разработана серия тематических занятий, отражающих историю создания и развития учебного заведения, его места в русской и советской медицинской науке.

Серия тематических занятий состоит из нескольких этапов (вступительная беседа, работа над текстом, экскурсия в музей института, встреча с учеными вуза). Имеется специальная разработка кафедры, включающая основные сведения об истории создания института и его выдающихся ученых. Текст дается

в связи с грамматическим материалом. Грамматические конструкции обыгрываются на данном текстовом материале, к которому прилагаются комментарии, способствующие более глубокому пониманию его учащимися. Следует отметить, что система упражнений на таком страноведческом материале оправдывает себя и в плане обучения студентов устной и письменной речи.

Следующим этапом служит ознакомительная экскурсия в «Народный музей» института. В нем имеется богатый наглядно-иллюстративный и документальный материал, позволяющий глубоко раскрыть данную тему и способствующий воспитанию у студентов чувства уважения к традициям вуза.

Продолжением темы является аудиторная работа над текстами биографического характера: «В. Я. Данилевский», «Н. П. Тринклер», «В. П. Воробьев» и др. Особое внимание уделяется работе над биографиями ученых, которые известны не только своими научными достижениями, но и участием в революционном движении и жизни города, и страны. Подобный фактический материал позволяет успешно проводить и воспитательную работу: на примерах жизни и деятельности этих ученых студенты убеждаются, каким должен быть настоящий врач, интеллигент.

Итогом работы являются письменные ответы студентов на предложенные вопросы или небольшие сочинения, в которых они делятся своими впечатлениями о прочитанном, услышанном и увиденном.

Таким образом, использование узколокального страноведческого материала, представленного в определенной системе и постоянно обновляющегося, обеспечивает более успешное усвоение иностранными учащимися русского языка, формирование у них фоновых знаний по истории и культуре изучаемого языка, способствует росту их общественной активности и, следовательно, имеет большое идейно-воспитательное значение.

Список литературы: 1. Алексеева Л. А. К вопросу о природе нового знания, усваиваемого учащимися в процессе занятий по страноведению СССР // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы.— М., 1982.— С. 24—30. 2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура.— 3-е изд.— М., 1983.— 234 с. 3. Журавлева Л. С., Зиновьева Л. Д. Страноведческая и лингвострановедческая аспектизация обучения русскому языку на начальном этапе // Рус. яз. за рубежом.— 1985.— № 4.— С. 69—74. 4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики.— 4-е изд.— М., 1981.— 342 с.

Поступила в редколлегию 25.10.85

Акцентом принято считать систему отклонений от произносительных норм языка, затрудняющую процесс речевой коммуникации. Разнообразные проявления акцента в речи иностранных учащихся, изучающих русский язык, вызваны целым рядом различных причин. Среди важнейших из них следует упомянуть интерферирующее влияние родного языка и языков-посредников, индивидуальные способности учащихся к восприятию и воспроизведению звуковой стороны речи, индивидуальные речевые особенности, степень мотивации к овладению произносительными нормами как необходимое условие речевой коммуникации в ее устной форме. Существует целый ряд работ, посвященных описанию фонологической системы русского языка, прежде всего контрастивным исследованиям в сопоставлении с различными языками. Подобные исследования предоставляют необходимую лингвистическую базу для анализа произносительных отклонений, возникающих в речи иностранных учащихся. Однако проблема изучения акцента, имеющая целью его минимизацию и преодоление, этим далеко не исчерпывается. «В результате сопоставительного (контрастивного) анализа двух систем создается лингвистическая модель акцента, но это лишь модель-прогноз. Акцент — категория не языка, а речи. Он формируется в процессе овладения речевой деятельностью, и взаимодействие систем опосредствуется в этом процессе взаимодействием навыков и умений. Именно этот психолингвистический процесс определяет специфику реализации тех отклонений, которые вытекают из различия систем» [5, с. 8].

Исследование же акцента как психологической категории, количественное и качественное измерение его составляющих в речи в процессе реальной коммуникации только начинается. Как показывает опыт, реальный акцент значительно отличается от модели-прогноза, составленной на основании сопоставления фонологических систем двух языков, намного превосходя эту модель как по качеству, так и по количеству отклонений от нормы [3]. Во всех подобных исследованиях акцент рассматривается лишь с точки зрения лингвистики, при этом не принимаются во внимание те психологические причины, которые вызывают формирование неправильных произносительных навыков и последующую их автоматизацию, т. е. образование акцента.

Представляется интересным установить, какова степень мотивации у иностранных учащихся к овладению столь важной и сложной стороной речевой деятельности на русском языке, какой является произношение. Мотивация является важнейшим личностным фактором, обуславливающим успешное овладение

изучаемым языком. Принято выделять два типа мотивации — конкретный и универсальный — в зависимости от того, какие цели ставит перед собой учащийся при овладении иностранным языком: узконаправленные или широкий комплекс целей [1, с. 88—89]. Не вызывает сомнения факт, что степень универсальной мотивации при изучении русского языка у студентов-иностранцев, обучающихся в советских вузах, весьма высока. Но какое место при этом отводится произношению, насколько осознается его важность для реальной речевой коммуникации? Для выяснения этого нами была разработана специальная анкета, на вопросы которой отвечали студенты, окончившие подготовительный факультет (технический профиль) и студенты I курса (неязыковые вузы). Всего было опрошено 100 студентов. Наряду с ответами на вопросы, содержащими общую информацию (родной язык студента, знание других иностранных языков и проч.), студенты должны были ответить, какую степень трудности представляет для них каждый из выделенных аспектов. В предложенном им списке (грамматика русского языка, произношение, написание изложений и сочинений и т. д., всего семь аспектов) нужно было рядом с названием каждого аспекта проставить номера по убыванию степени сложности. Так, если наиболее трудным для студента представляется изучение грамматики русского языка, то рядом с этим пунктом он ставит цифру «1», если после изучения грамматики наибольшие трудности он испытывает с произношением, то рядом пишется цифра «2» и т. д. Если овладение различными аспектами вызывает приблизительно одинаковую степень трудности, студенты могли обозначать их одним и тем же номером. Сознавая некоторую искусственность подобного разделения на аспекты, мы все же сочли возможным представить этот вопрос анкеты в таком виде, поскольку на начальном и среднем этапах обучения русскому языку еще не столь высока взаимосвязанность различных форм работы, как это характерно для дальнейших этапов обучения при более высоком уровне владения языком и соответственно при более сложном характере учебной деятельности на занятии. Интересно, что у самих студентов подобная дифференциация аспектов не вызывала сложностей. Очевидно, психологически каждый учащийся достаточно остро чувствует трудные для себя моменты в каждом конкретном виде речевой деятельности. После подсчета среднего балла трудности по каждому из аспектов оказалось, что на первом месте по этому признаку стоит овладение произношением (средний балл 2,6), за ним следует изучение грамматики (средний балл 2,7) и т. д.

В следующем вопросе анкеты студентам предлагался аналогичный список аспектов изучения русского языка, но здесь им нужно было определить степень важности каждого из них, поставив номера, так же как и в предыдущем вопросе.

Например, если студент написал: изучение грамматики русского языка — 1, произношение — 2, то, по его мнению, наибольшее внимание в процессе обучения следует уделять грамматике, затем произношению и т. д. Вычисление среднего балла по каждому из аспектов показало, что наиболее высок уровень мотивации к изучению грамматического строя русского языка (средний балл 1,9), на втором месте — работа над текстами по специальности (средний балл 2,3). Овладение же произношением в этом списке занимает предпоследнее место, на последнем — работа над художественными текстами. Отмечая большой интерес студентов к работе со специальными текстами и сравнительно низкий — к текстам художественным, можем сказать, что конкретная мотивация к изучению языка как инструмента овладения специальностью на данном этапе обучения еще преобладает над мотивацией универсальной. Очевидна также и тенденция недооценивать роль слухопроизносительных навыков и умений в общей системе навыков и умений, формируемых в процессе изучения русского языка. Среди всех выделенных аспектов наиболее велик разрыв между средними баллами по трудности и мотивации именно для произношения (2,6 и 4,0 соответственно). Признавая безусловную объективную трудность адекватного овладения слухопроизносительными навыками, студенты в то же время не видят настоящей необходимости уделять особое внимание работе над произношением на следующем, продвинутом этапе обучения. Психологически это объясняется тем, что именно произносительная сторона речевой деятельности в наименьшей степени поддается актуальному осознанию и контролю, быстро переходя в процессе речевой коммуникации из сферы произвольного внимания в сферу непроизвольного. В анкете имелся вопрос и о произносительных трудностях, испытываемых при чтении и говорении. 12 % всех опрошенных отметили затруднения в области звукоупотребления, 60 % — указали на трудности в расстановке ударения и 28 % — на трудности правильного интонационного оформления. Подобные оценки, особенно для уровня звукоупотребления, лишний раз подтверждают наше предположение о том, что студенты не обладают той степенью конкретной мотивации к изучению произносительной стороны русской речи, которая необходима для овладения ею. Очевидно, существующие фонетические учебные пособия [2; 4] следует использовать в комплексе с сопроводительными фонетико-корректировочными упражнениями, построенными на материале языка специальности студентов. Подобный подход, по нашему мнению, позволит повысить мотивацию к овладению произносительной стороной русской речи, что необходимо для успешного решения проблемы минимизации и преодоления акцента.

Список литературы: 1. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы).— М., 1984.—144 с. 2. Лебедева Ю. Г. Звуки, ударение, интонация.— М., 1975.—296 с. 3. Любимова Н. А. Исследование фонетического искажения речи на неродном языке в целях обучения речевому общению // Обучение иностранцев общению на русском языке.— Л., 1983.— С. 69—75. 4. Любимова Н. А., Братыгина А. Г., Вострова Т. А. Русское произношение: Звуки. Ударение. Ритмика.— М., 1981.—144 с. 5. Самуйлова Н. И. Вопросы лингвистического обоснования методики обучения произношению // Вопросы обучения русскому произношению.— М., 1978.— С. 3—8.

Поступила в редколлегию 12.11.85

Н. Н. ЗАХАРОВА

ЗАНИМАТЕЛЬНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Перед преподавателями русского языка подготовительного факультета стоит задача не просто обучать иностранных граждан русскому языку, а обучать интересно, увлекательно, чтобы учащиеся получали эстетическое удовольствие. Преподаватель должен стремиться проводить уроки русского языка так, чтобы обучение сводилось не только к автоматическому запоминанию грамматических форм, заучиванию текстов, а также добиваться, чтобы иностранцы любили уроки русского языка, ждали их с нетерпением, так как каждый урок — это открытие для них нового, это знакомство с сокровищницей языка, раскрывающей перед ними красоту русского слова [2, с. 3—4].

Многие выдающиеся педагоги справедливо обращали внимание на использование занимательности в процессе обучения. Но занимательность не следует, разумеется, превращать в развлечение тем более на уроке. Ее задача — вызвать определенный интерес у учащихся к изучению языка [Там же, с. 5].

По мнению преподавателей кафедры русского языка, занимательность особенно необходима на начальном этапе обучения, поскольку овладение грамматическим материалом прежде всего создает возможность для перехода к активной речи. Они уже давно используют на своих уроках некоторые виды обучающих деловых игр, занимательной грамматики, лексики. Единого рецепта тут не может быть. И все же, когда и в какой мере включать занимательный материал на уроке? Группа преподавателей кафедры решила предложить коллективу конкретный материал и рекомендовать его для практического использования на уроках.

Основные методические рекомендации. Об обучающих возможностях деловых игр известно давно. В игре проявляются особенно полно и порой неожиданно способности человека. Поэтому первая задача преподавателя — разбудить в учащихся

вкус к игре, желание играть. Вторая задача — направить игру в нужное русло, приблизиться к вполне конкретным целям обучения [Там же, с. 6—7].

Игры сплачивают учебную группу, создают в ней непринужденные дружеские и одновременно деловые отношения, построенные на общности задачи взаимопомощи.

Игры позволяют даже трудный для учащихся материал представить в привлекательной форме. По разнообразию игровых задания нельзя сравнить ни с какими другими приемами обучения: практически преподаватель имеет возможность неограниченного выбора, позволяющего максимально индивидуализировать учебный процесс с учетом уровня и способностей личности учащихся.

Игры с методической точки зрения способствуют выполнению важных задач: созданию психологической готовности учащихся к речевому общению; обеспечению естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала; тренировке учащихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще.

Считаем возможным разделить игры на два вида: I — грамматические, лексические, фонетические, орфографические игры, способствующие формированию речевых навыков; II — творческие игры, способствующие дальнейшему развитию речевых навыков и умений.

Место игр на уроке и отводимое им время зависят от ряда факторов: подготовки учащихся, изучаемого материала, конкретных целей и условий урока и т. д. Так, скажем, если игра используется в качестве тренировочного упражнения при первичном закреплении, то ей можно отвести 15—20 минут. В дальнейшем игра может проводиться в течение 5—10 минут и служить своеобразным повторением уже пройденного материала, а также разрядкой на уроке.

Пример орфографической игры. Преподаватель пишет на доске слово из четырех букв, например, «стол». Студенты должны написать в тетради по четыре слова на каждую букву за отведенное им время:

с	т	о	л
сидеть	тетрадь	общепитие	лампа
сад	текст	окно	любить
суп	тумбочка	один	лес
сель I	тихо	одеяло	лицо

Побеждает тот, кто быстро и правильно напишет $4 \times 4 = 16$ слов.

Пример фонетической игры. Преподаватель пишет на доске скороговорку, например, «Шла Саша по шоссе и сосала сушку». Студенты должны быстро и четко прочитать скороговорку. Кто

собрется, тот выбывает из игры. Побеждает тот, кто остается последним, так как он правильно прочитал все предыдущие скороговорки.

Пример грамматической игры. Преподаватель пишет на доске известные студентам слова. Они должны составить по возможности полный список дериватов от одного корня. Например, учить (учитель, учительница, учиться, учеба, учебный, учебник).

Пример лексической игры. Преподаватель пишет на доске первую и последнюю букву слова и черточками указывает количество букв между ними: с — — л (стол, стул); м — — а (мама, Маша). Выигрывает тот, кто быстрее найдет нужное слово (или предложит наибольшее количество вариантов).

Ряд грамматических игр, например, может быть эффективным при введении нового материала. Во время лексических игр можно использовать картинную или предметную наглядность. В стилистических играх интересной представляется работа по подбору синонимов и антонимов, что научит учащихся более внимательно использовать слова для точного выражения своих мыслей. Весьма нужной и полезной работой для обогащения словаря иностранных учащихся является работа над пословицами и поговорками. Это поможет им в дальнейшем говорить и писать образно, выразительно, эмоционально и красиво [Там же, с. 8]. Целесообразно отвести для пословиц и поговорок специальные страницы в тетради и записывать их по рубрикам. Например, пословицы и поговорки о мире, о дружбе, о труде и т. д.

Большинство игр желательно строить на соревновании, что исключает пассивность участия в них. Таким играм присущ дух азарта. В дальнейшем не исключена возможность проведения различных языковых викторин [1, с. 9].

Итак, успех использования обучающих игр зависит, прежде всего, от атмосферы необходимого речевого общения, которую преподаватель создает в аудитории. Важно, чтобы учащиеся привыкли к такому общению, увлеклись и стали вместе с преподавателем участниками одного процесса. Следует только помнить, что при всей привлекательности и эффективности игр необходимо соблюдать чувство меры, иначе они утомят учащихся и потеряют эмоциональное воздействие.

Несомненно, занимательные игры способствуют познавательной активности учащихся в изучении языка. Они несут в себе также немалое нравственное начало, ибо делают труд (овладение иностранным языком) радостным, творческим и коллективным [Там же, с. 10—11].

Список литературы: 1. Арutyонов А. Р., Чеботарев П. Г., Музруков Н. Б. Игровые задания // Игровые задания на уроках русского языка. — М., 1984. — С. 8—11. 2. Стронин М. Ф. Обучающие игры // Обучающие игры на уроке английского языка. — М., 1981. — С. 3—8.

Поступила в редколлегию 14.11.85

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХ МАШИН «ЛИНГВА М-1»
НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Коммуникативный метод обучения, положенный в основу учебного комплекса «Старт», не исключает серьезной работы над грамматической формой слова, хотя и не дает необходимого количества тренировочных и контрольных упражнений. Недостаток последних особенно остро ощущается в период активного ввода предметов, т. е. на этапе работы по учебнику «Старт-2».

С одной стороны, обилие информативного материала и резкое сокращение количества часов русского языка, с другой — явная недостаточность тренировочных и контрольных грамматических упражнений вызвали необходимость интенсификации учебного процесса и разработки дополнительных упражнений на базе этого учебника.

После детального ознакомления с технической характеристикой машин «Лингва М-1» [2] возникла возможность реализовать эту идею путем программированных заданий к машине.

С целью закрепления лексики и грамматических форм в сознании учащихся, поэтапного контроля со стороны преподавателя и самоконтроля обучаемых была разработана серия программ для машин «Лингва М-1» в соответствии с материалом для активного усвоения каждого урока учебника «Старт-2». Это позволит дополнить урок грамматическими упражнениями и активизировать работу над лексикой с учетом индивидуальных возможностей студента.

Методика создания подобных заданий включает в себя несколько этапов:

1) Составление инструкции. Например, «Определите падеж данных существительных».

2) Подготовка текста кодовой панели, который печатается или пишется на узкой бумажной полоске. На ней размещаются фрагменты ответов каждой программы (в количестве от 2-х до 7-ми) в виде элементов языка. Например:

Им. п. Род. п. Дат. п. Вин. п. Тв. п. Пр. п.

3) Составление текста упражнений (брался за основу конкретный урок «Старта-2» с конкретной грамматикой и лексикой данного урока).

4) Выработка единого критерия оценок для всех программ (см. табл. 1, 2).

5) Определение среднего времени выполнения заданий.

Было написано более 200 контрольно-обучающих программ для машины «Лингва М-1» в соответствии с лексическим и грамматическим материалом каждого урока учебника «Старт-2».

Таблица 1

Количество правильных ответов из 12 заданий	Оценка
7 и меньше	плохо
8, 9, 10	удовлетворительно
11	хорошо
12	отлично

Таблица 2

Количество правильных ответов из 25 заданий	Оценка
15 и меньше	плохо
16—20	удовлетворительно
21—24	хорошо
25	отлично

Одна программа может включать в себя до 25 заданий, в каждом из которых предлагается от 2-х до 7-ми вариантов ответа (см. прилож.). Для каждой машины составляется своя программа, что исключает возможность взаимной консультации студентов. Все упражнения объединены одной лексической темой или одним грамматическим правилом и соответственно делятся на лексические и грамматические. Например, в уроке 7 дан список глаголов для активного усвоения и грамматическая тема «Дательный падеж существительных и согласуемых слов». Исходя из технических возможностей машин лексический и грамматический материал был разделен на две программы.

Приложение. Образец одной из программ к уроку 1 учебника «Старт-2».

Тема: Указательное местоимение *этот* (мужской, женский, средний род, единственное и множественное число).

КП — 24.

Выберите нужное местоимение.

Время — 2 минуты.

этот, эта, эти, это

1. ... студентка хорошо говорит по-русски.
2. Мы писали ... упражнение дома.
3. Они купили ... книги в киоске.
4. Мой хороший товарищ видел ... фильм.
5. У них есть ... учебники.
6. ... девушка изучает русский язык.
7. Вы хорошо знаете ... текст.
8. Сколько стоит ... шапка?
9. Я давно купил ... пальто.
10. Мы уже знаем ... глаголы.
11. Сергей вчера читал ... рассказ.
12. Вы читали ... газеты?

Количество правильных ответов из 12 заданий	Оценка
7 и меньше	плохо
8, 9, 10	удовлетворительно
11	хорошо
12	отлично

Упражнения, предлагаемые студенту, можно разделить на две большие группы:

1) Упражнения на распознавание и анализ языковых структур. Например, «Определите вид подчеркнутого глагола».

2) Упражнения на реконструкцию языковых структур (заполнение пропуска или раскрытие скобок). Например, «Выберите нужную форму местоимений, заключенных в скобки».

Чтобы унифицировать оценку знаний учащихся по контролируемой теме, был разработан критерий оценок в зависимости от соотношения количества правильных ответов к общему числу выполненных заданий за единицу времени. Этот критерий напечатан в конце каждой программы, поэтому учащийся, выполняя задания в режиме «контроль», по данным, высвеченным на табло: слева — количество правильных ответов, справа — общее количество, может сам оценить свою работу.

Важным отличием машины «Лингва М-1» от других обучающих устройств подобного типа является отказ, с одной стороны, от любого вида маскировки верного ответа, с другой — от цифрового перекодирования ответа (сравните машины КИСИ). На это указывается в [1, с. 71]. При работе с данной машиной студент выбирает не кодированный номер ответа, а непосредственно элемент языка. При изучении иностранных языков это имеет особое значение, так как в период запоминания норм языка и создания прочного автоматического навыка владения языковым материалом у человека имеется четкая внутренняя установка на запоминание сообщаемого, которая максимально мобилизует все ресурсы памяти. Поэтому применение любого вида ложной маскировки ответа создает опасность запоминания неправильного, неправдоподобного ответа. Цифровое перекодирование ответа тоже нежелательно, ибо мыслительный процесс при изучении языка протекает в словесной форме, где естественным «кодовым эквивалентом» является не цифра, а элемент языка — слово, термин и т. п.

Машина «Лингва М-1» портативна и может работать как в специально оборудованном классе, так и в любой учебной аудитории. Подробно система программирования учебного материала для обучающей машины «Лингва М-1» и приемы работы на ней описаны в книге «Методика и организация учебного процесса с использованием контролирующих устройств» [1].

По усмотрению преподавателя занятия с машинами можно организовать для всей группы или для части ее, продолжая работать с остальными в традиционной форме. Соединение программированного обучения с его традиционными формами дает возможность выполнить большее количество упражнений за единицу времени, осуществить дифференцированный подход к каждому учащемуся и определить степень усвоения материала каждым студентом в отдельности.

В этом видится один из аспектов повышения эффективности учебного процесса в период работы с учебником «Старт-2».

Список литературы: 1. Методика и организация учебного процесса с использованием контролирующих устройств.— М., 1979.—104 с. 2. Специализированная обучающая машина «Лингва М-1».— Днепропетровск, 1983.—10 с.

Поступила в редколлегию 17.10.85

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

О ПУТЯХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Под индивидуализацией учебного процесса применительно к подготовительному факультету понимаем такую организацию процесса обучения, при которой учитываются индивидуальные различия стиля учебной деятельности студентов.

Методологической основой индивидуализации процесса обучения является положение, выдвинутое К. Марксом, согласно которому «люди отличаются друг от друга по своим природным способностям, в силу чего они по-разному выполняют разные работы» [1, с. 631].

Индивидуальный подход при обучении любому виду речевой деятельности является важным дидактическим принципом, так как он «позволяет... осуществить соответствие между учебными возможностями каждого ученика и трудностью предлагаемых заданий» [2, с. 33], улучшая тем самым качество обучения.

Изучение специальной литературы показало, что до настоящего времени проблема индивидуализации учебного процесса в советском вузе разработана еще недостаточно, особенно применительно к обучению русскому языку как иностранному. Подобное положение объясняется, на наш взгляд, чрезвычайной сложностью проблемы, состоящей в наличии большого количества параметров, через призму которых может рассматриваться индивидуализация обучения. К числу таких параметров можно отнести: 1) «сильный» и «слабый» тип нервной системы, точнее, высшей нервной деятельности, который проявляется в динамике «втягивания» в работу, а также в соотношении ориентировочных, исполнительных и контрольных действий при выполнении заданий (А. К. Байметов); 2) степень работоспособности, на которую влияют факторы физиологического, физи-

ческого и психического характера (А. З. Макоев); 3) социальные качества личности, такие, например, как отношение к труду, широта и направленность интересов учащегося, его знания и навыки, способность организовать свою деятельность (А. А. Кирсанов); 4) врожденные способности к овладению иностранным языком, что находит отражение в объеме оперативной памяти, ассоциативности мышления, в имитативных способностях учащихся и др. (И. А. Зимняя); 5) тип учащегося, благоприятный для овладения иностранным языком в условиях языковой среды; в этом случае учащиеся характеризуются наличием внимания при восприятии новой информации, желанием вступать в контакт, умением использовать различные мнемонические приемы и коммуникативный материал, способностью мысленно создавать ситуации общения и проговаривать в них программы речевого поведения, непринужденно принимать на себя любую коммуникативную роль и многим другим (М. В. Вятютнев).

В нашем исследовании в качестве отправного момента был принят «сильный» и «слабый» тип высшей нервной деятельности учащихся, формирующий их индивидуальный стиль учебной деятельности [3]. Целью исследования являлось получение сопоставительных характеристик учащихся названных выше двух типов.

В общих чертах они могут быть сведены к следующему:

«Сильный тип»

1. Меньшая утомляемость. На отдых тратится немного времени.
2. Домашнее задание готовят сразу по возвращении из учебного заведения.
3. Любят работать с товарищами.
4. Письменные работы характеризуются некоторой конспективностью, предложения преимущественно простые с небольшим количеством слов в одном предложении.
5. Во время письменных работ добавления и исправления вносятся сразу, поэтому им не требуется дополнительного времени на проверку работ.
6. Одинаково легко продуцируют письменную и устную речь.
7. Новую работу могут выполнять параллельно с начатой ранее.
8. Выполнению задания не предшествует планирование деятельности.

«Слабый тип»

1. Большая утомляемость. Необходим отдых и перерывы в работе.
2. Домашнее задание могут готовить лишь спустя несколько часов после окончания занятий.
3. Для занятий нуждаются в полной тишине.
4. В письменных работах преобладают сложные конструкции с подчинительными связями, большая развернутость высказываний (много смысловых единиц и слов в составе одного предложения).
5. На проверку письменных заданий им необходимо дополнительное время, так как выполнять одновременно несколько видов работы не могут.
6. Письменную речь предпочитают устной.
7. За новую работу берутся, только полностью закончив предыдущую.
8. Получив задание, заранее планируют работу.

Сопоставительные характеристики учащихся могут быть положены в основу организации учебного процесса в группах при выработке навыков письменной речи.

Поскольку на подготовительных факультетах основная работа по выработке навыков письма приходится на второй семестр, в первом семестре рекомендуется провести предварительную работу по определению индивидуального стиля учебной деятельности учащихся.

Предварительная работа может идти по трем направлениям: 1) анализ письменных работ студентов (сочинений на языках-посредниках, изложений на русском языке, сочинений, сопутствующих изучению основных разговорных тем учебника «Старт», контрольных работ, проверяющих усвоение грамматического материала), который дает информацию по сопоставительным характеристикам учащихся «сильного» и «слабого» типа (пункты 4 и 5); 2) опрос (анкетирование) студентов, позволяющий получить характеристики учащихся по пунктам 1, 2, 3; 3) наблюдение над стилем учебной деятельности каждого учащегося, проводимое регулярно в аудитории и ориентированное на пункты 6, 7, 8.

Организованная таким образом предварительная работа дает возможность выявить: 1) длину предложений в письменных работах различных учащихся, осложненность их конструкциями с сочинительными или подчинительными связями, наличие большего или меньшего количества смысловых единиц в рамках одного высказывания, а также количество и характер внесенных исправлений; 2) степень утомляемости, потребность в перерывах в работе, способность приступать к выполнению домашнего задания сразу или по прошествии некоторого времени после возвращения из учебного заведения, стремление к уединению или отсутствие его при выполнении какой-либо работы; 3) способность или неспособность одновременно выполнять несколько видов работ, а также наличие или отсутствие стремления к предварительному планированию предстоящей учебной деятельности.

Проведенная таким образом предварительная работа позволяет определить индивидуальный стиль учебной деятельности каждого учащегося группы. Следующим этапом исследования должна явиться разработка типологии видов учебной деятельности по выработке навыков письма с учетом выявленных индивидуальных особенностей студентов-иностранцев.

Список литературы: 1. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 г. // Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений.— М., 1956.— С. 517—642. 2. Макоев А. З. Первое приближение к индивидуализации процесса обучения.— Орджоникидзе, 1974.— 208 с. 3. Петрова Н. И. Некоторые особенности индивидуального стиля умственной деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы // Проблемы индивидуального и дифференцированного обучения.— Казань, 1978 — С. 31—49.

Поступила в редколлегию 19.12.85

**УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
ПРИ ОБУЧЕНИИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ
ФАКУЛЬТЕТЕ**

Обучение студентов-иностранцев на подготовительном факультете с его специфическими особенностями требует не только изложения учебных дисциплин на должном научном уровне, но и оптимальной организации восприятия и усвоения знаний.

Одной из важнейших задач современной дидактики является исследование познавательной деятельности учащихся в процессе обучения и разработка форм и методов руководства этой деятельностью, составляющей основу обучения. Особенно актуальна и практически не разработана эта проблема применительно к условиям подготовительных факультетов, так как познавательная деятельность иностранных студентов сформировалась как результат их предыдущего обучения в различных зарубежных системах образования [4]. В обобщенном виде познавательная деятельность — это система, включающая в себя компоненты содержательного, оперативного (разнообразные действия, оперирование умениями, приемами), результативного (новые знания, способы решений) характера.

Реализация указанных компонентов познавательной деятельности предполагает наличие следующих условий.

Среди факторов, повышающих эффективность содержательного компонента, важная роль принадлежит структуре учебного материала. Практика обучения студентов-иностранцев утверждает, что учебный материал по предмету должен удовлетворять требованиям системности, логичности, доступности.

Системность предполагает разработку глобальной логической структуры (последовательность разделов) предмета. Логичность предусматривает разработку локальной логической структуры предмета (последовательность тем в разделе). Проблема доступности, т. е. проблема коммуникативности учебного материала решается рациональным выбором логической связи между понятиями.

Структура учебного материала должна иметь методологическое обоснование. Для дифференциации аппарата организации усвоения, учебный материал целесообразно разделить на блоки: опорных базовых и системных знаний [2].

Указанная структура учебного материала создает условия управления познавательной деятельностью учащихся, позволяет студентам-иностранцам переходить от воспроизведения материала к творческому уровню овладения им, способствует вы-

работке навыков самостоятельной деятельности, развитию интереса студента к предмету.

Компоненты оперативного и результативного характера познавательной деятельности реализуются методами и формами обучения студентов.

Как показывает практика, наиболее эффективным методом обучения иностранных студентов является создание на занятиях, в том числе и на лекциях, проблемных ситуаций, благодаря которым студенты не просто усваивают готовые знания, а приобщаются к их добыванию. Проблемная ситуация помогает вызвать определенную познавательную потребность у учащихся, дать необходимую направленность их мысли и тем самым создать внутренние условия для усвоения нового материала, обеспечив таким образом возможность управления со стороны преподавателя этим процессом [1, с. 79].

Проблемная ситуация рассматривается как одно из главных условий возникновения познавательной потребности, а также развития речевой деятельности студентов-иностранцев. Однако при столкновении с трудностью у студентов может и не возникнуть познавательная потребность, если задание дается без учета уровня их знаний.

Прежде чем запланировать проблемное изучение определенной темы, необходимо установить возможность и целесообразность проблемных ситуаций при ее изучении: 1) выявить уровень знаний студентов по данной теме; 2) предусмотреть, какие новые сведения понадобятся студентам для разрешения проблемных ситуаций, а также продумать способы сообщения этих необходимых сведений; 3) выявить интеллектуальные возможности студентов, уровень их развития, наличие собственного мнения; 4) целесообразно проанализировать главную и вспомогательную ситуации. В процессе решения проблем студенты усваивают на занятиях главное, что позволяет устранить их перегрузку внеаудиторными заданиями.

Познавательный интерес является сильным стимулом учения [6, с. 34]. Сильнейшими побудителями познавательного интереса, обостряющими эмоционально-мыслительные процессы, являются неожиданность, новизна, необычность, странность, несоответствие прежним представлениям, красота.

В передовом опыте чаще всего наблюдаются два наиболее эффективных пути усиления познавательного интереса к учебной проблеме: а) воздействие на эмоции и чувства студента и б) раскрытие жизненной (практической) значимости проблемы. Как подтверждает практика, познавательная активность студентов-иностранцев достигается через вопрос, задачу, задания исследовательского характера, наглядность, речь, «озадачивание» аудитории на лекции, организацию деловых игр.

В активизации познавательной деятельности вопросы имеют едва ли не первостепенное значение. Искусство получения

устной информации от студента заключается в умении задавать вопросы так, чтобы систематически воспитывать у него привычку исследовать имеющийся материал путем наблюдения и рассуждения [3]. Можно привести следующие примеры. Тема «Строение атома» — продвинутый этап обучения химии: «Почему элемент VIII группы таблицы Менделеева — железо — имеет валентность 2 и 3?» — вопрос неожиданный; тема «Неметаллические элементы» — заключительный этап обучения химии. Студентам известно, что азот и кислород — активные неметаллические элементы. Вопрос «Почему воздух — это смесь азота и кислорода, а не соединение?» содержит несоответствие прежним представлениям о химической активности азота и кислорода.

Одним из важнейших факторов повышения активности студентов-иностранцев являются познавательные задачи. Это, прежде всего, задачи с несколькими решениями и задачи с недостающими данными. Например, студентам предлагается задача на определение химической формулы молекулы вещества. Задача решается несколькими способами. Преподаватель нацеливает студентов на выбор и обоснование рационального способа решения. Далее предлагается задача с недостающими данными, которая не содержит в условии информации о значениях плотностей жидкостей, без чего ее невозможно решить. Преподавателю необходимо создать условия творческого типа познавательной деятельности студентов.

Эффективным средством активизации познавательной потребности студентов-иностранцев является внедрение в учебный процесс системы учебных заданий исследовательского характера. Как пример, можно выделить учебно-исследовательскую работу студентов (УИРС). Многообразны организационные формы этой работы [5]. Это индивидуальная работа студентов над конкретными темами учебного материала на протяжении всех этапов обучения; выполнение студентами экспериментальных заданий лабораторного практикума.

Возможность «озадачивания» аудитории всегда, конечно, имеется, поскольку ни одна область знания не является принципиально «беспроблемной». Например, тема «Растворы» — заключительный этап обучения химии, предусматривает проведение демонстрационного опыта. Перед студентами выставляются вещества — соединения одного и того же металлического элемента, сходные между собой по ряду внешних признаков (твердые, белого цвета, растворимые в воде и др.). Их растворяют в воде, но температура получающихся растворов оказывается разной. Этот опыт вызывает у студентов чувство удивления и новизны. Студенты понимают, что в процессе дальнейшего изложения темы этот экспериментальный факт найдет научное объяснение. Тема «Углеводы» — также заключительный этап обучения. В начале лекции в качестве демонстраци-

онного материала выставляются продукты питания: хлеб, масло, сахар, молоко, глюкоза, крахмал. Создается условие несоответствия между житейскими представлениями и научными понятиями о веществах.

Генеральной формой активизации познавательной деятельности студентов является организация деловых игр. Этот вид деятельности очень эффективен. Он способствует совершенствованию речевой деятельности иностранных учащихся. Например, студенческая группа — это технический или плановый отдел металлургического комбината. Она выбирает руководителя, который принимает окончательное решение по выбору (определению) рационального способа получения простого вещества (например, металла) из его природных соединений. С обоснованным предложением выступает каждый студент группы (он же член названного отдела). Проводится конкурс, кто больше назовет окружающих веществ на языке химии.

Организация условий управления познавательной деятельностью учащегося определяется творческой деятельностью преподавателя.

Список литературы: 1. Ильницкая И. А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке.— М., 1985.—150 с. 2. Карденас Э. А. Использование периодического закона при обращении знаний по химии студентов подготовительных факультетов вузов Республики Куба: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.— Л., 1983.—19 с. 3. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе.— М., 1977.—239 с. 4. Табенская Т. В. Управление познавательной деятельностью иностранных студентов в процессе преподавания естественных дисциплин // Тез. докл. на VII Всесоюзн. сем.-совещ. преп. физики и химии подг. ф-тов по пробл. повыш. эффективности учеб.-восп. процесса на подг. ф-тах для иностр. граждан.— Кишинев, 1982.— С. 30—32. 5. Шаповалова Л. Я., Осанова Л. М., Жирный Н. Т. и др. Организация учебно-исследовательской работы студентов-иностранцев при обучении химии на подготовительном факультете // Там же.— С. 11—12. 6. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике.— М., 1971.—128 с.

Поступила в редколлегия 12.09.85

**В. А. ШАЛАЕВ, Г. И. ПРОКОПОВА, Ю. А. КОЛТАКОВ,
В. Т. ПЛАКСИИ**

К ВОПРОСУ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

На необходимость оптимизации процесса обучения и воспитания указывают современные тенденции развития всей экономической, социальной и духовной жизни нашей страны.

Для того чтобы обеспечить наиболее эффективное решение задач обучения, воспитания и интеллектуального развития иностранных учащихся подготовительного факультета, от препода-

давателя требуется целенаправленный выбор наилучшего варианта построения учебно-воспитательного процесса. Этот своеобразный принцип действия преподавателя называют оптимизацией процесса обучения, теоретическая концепция которой уже разработана [2; 3]. Оптимизация учебного процесса — это не какая-то новая форма или новый метод обучения, а специальная система действий педагога по обоснованию и осуществлению в конкретных условиях наиболее эффективных и качественных решений учебно-воспитательных задач при рациональных затратах времени и усилий учащимися и преподавателями.

Рассмотрим процесс оптимизации обучения физике в момент ее ввода в условиях подготовительного факультета.

Одна из трудностей преподавания физики на начальном этапе связана со структурой и содержанием имеющегося учебника по физике для иностранных студентов подготовительных факультетов, в котором изложение многих разделов, особенно первых, неоправданно усложнено. Практика и анализ использования этого учебника показали, что недостаточная адаптация, значительное многообразие специальной научной лексики и грамматических форм препятствуют свободному восприятию и пониманию студентами учебного материала.

Поэтому на этапе ввода физики нами созданы и используются учебно-методические рекомендации [4, с. 18]. Содержание и структура учебного материала в них подобраны с учетом подготовки студентов по русскому языку и минимума общенаучной лексики, которой владеют студенты. Причем материал указанного вводного курса является опорным, т. е. основой для изучения последующих тем курса физики.

Для формирования и усвоения физических понятий, законов и приемов доказательств необходимо владение студентами научным стилем речи. Приступая к изучению физики на подготовительном факультете, студент-иностранец владеет очень ограниченным запасом лексики, отработанной с преподавателем русского языка во вводно-предметном курсе научного стиля речи [1, с. 102]. Таким образом, в момент ввода физики ситуация характеризуется наличием противоречия между тем объемом естественнонаучной лексики, которым владеет студент, и необходимым. Это противоречие создает языковой и смысловой барьеры. Следовательно, одной из основных задач обучения физике на вводном этапе является обучение студентов общенаучной лексике с учетом их реальных опознавательных возможностей. С точки зрения оптимизации процесса обучения объяснение структуры конструкций и активизация их в ограниченной речевой ситуации — это задача преподавателя русского языка, а дальнейшее наполнение усвоенных моделей лексикой языка физики и их активизация осуществляется на занятиях по физике, где есть реальная языковая ситуация для высказывания.

Поэтому оптимальной задачей обучения физике на этапе ввода является развитие речевого поведения студентов, актуализация их прежних знаний на родном языке и овладение этими знаниями на русском языке.

На этапе ввода физики деятельность студентов должна выражаться преимущественно в слушании, осмысливании и последующей репродукции в устной и письменном виде. Поэтому доминирующими методами обучения на этом этапе должны быть словарные, применяя которые преподаватель передает знания студентам главным образом посредством слова с иллюстрацией записей, схем и зарисовок, чем и достигается оптимальная на данном этапе обучения языковая и смысловая доступность.

На наш взгляд, на этапе ввода физики одним из путей повышения эффективности учебного процесса является поэлементное усвоение знаний. При этом новый материал подразделяется на небольшие логические целостные элементы, каждый из них основательно отрабатывается на занятиях до тех пор, пока не будет усвоен студентами. При таком построении занятия сообщение новых знаний, их закрепление и проверка становится единым процессом. Каждый шаг в овладении новым материалом подкрепляется разнообразными видами учебной деятельности: чтение записей на доске, составление студентами вопросов и поиск правильных ответов, написание коротких физических диктантов, выполнение упражнений творческого характера, анализ полученных формул и графиков, изложение учебного материала в виде эвристической беседы, что способствует обучению студентов делать самостоятельно обобщения и выводы. В этом случае преподаватель получает возможность оперативно проконтролировать ход усвоения студентами учебного материала, что особенно важно на этапе ввода физики. Следует отметить, что на этом этапе студенты, как правило, утомляются не деятельностью, а ее однообразием, односторонностью. Студенты усваивают знания лучше, если на занятии чередуются разнообразные и непродолжительные виды деятельности.

Из технических средств обучения на этапе ввода (как показывает опыт преподавания) эффективными являются лингафонные занятия, которые создают условия успешного формирования речевого поведения студентов, и статические проекционные средства, которые обеспечивают максимальное взаимодействие всех потоков информации.

Использование графопроектора позволяет до минимума снизить временные затраты и усилия преподавателя во время занятий, так как наиболее трудоемкие рисунки, схемы и записи выполняются до занятий. При объяснении учебного материала преподаватель делает только необходимые пояснения.

Целесообразно применять графопроектор для «уплотненного» опроса. Для этого на графопозитивах заранее записываются вопросы. Письменные ответы студентов проецируются на экран. Ошибки, сделанные студентом, и их анализ становятся обозримы для всей аудитории. В качестве заданий могут быть использованы различной сложности задачи, построение графиков и т. д. Методическая ценность этого приема и его эффективность заключаются в том, что он дает возможность дифференцированного и индивидуального подхода к слабоуспевающим, наиболее подготовленным и всем другим студентам.

Несомненно, что преподаватель, постоянно совершенствуя свою деятельность, систематически пополняя и углубляя свои знания, накапливая опыт, так или иначе приходит к построению оптимального процесса обучения и воспитания. Но это медленный путь, требующий продолжительного времени. Целенаправленное же овладение теорией и методикой оптимизации позволит приобрести высокий уровень профессионализма, компетентности значительно раньше.

Список литературы: 1. Аросева Т. Е., Рогова Л. Г., Сафьянова Н. Ф. Пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов СССР.— М., 1980.—255 с. 2. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности.— М., 1981.—96 с. 3. Бабанский Ю. К. Как оптимизировать процесс обучения.— М., 1978.—64 с. 4. Шалаев В. А., Олейник П. И. Методические указания и упражнения по физике (вводный курс) для студентов-иностранцев подготовительного факультета.— Х., 1980.—48 с.

Поступила в редколлегию 07.11.85

С. П. ОЛЕЙНИК, канд. филол. наук,
А. С. ПОНОМАРЕВ, канд. техн. наук

О СОДЕРЖАТЕЛЬНОМ И ЯЗЫКОВОМ АСПЕКТАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН В УСЛОВИЯХ РАБОТЫ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПО КОМПЛЕКСУ «СТАРТ»

Процесс изучения дисциплин естественнонаучного цикла на подготовительных факультетах является первой конкретной учебной ситуацией для успешного освоения иностранными студентами научного стиля современного русского языка. Отличительными особенностями этого процесса являются, во-первых, наличие базовых знаний по этим дисциплинам, полученных дома на родном языке, и, во-вторых, наличие значительного контингента учащихся, не имеющих по тем или иным причинам необходимого уровня знаний.

Первая особенность предполагает, что приоритетными должны быть языковые цели преподавания, освоение студентами не

содержательной стороны конкретной учебной дисциплины, а ее языкового оформления — лексик и грамматических конструкций, характерных для языка науки. Задачей познавательной деятельности студентов становится своеобразное перекодирование известного им материала на новый для них язык, целью преподавания — формирование навыков свободного восприятия, понимания и воспроизведения в требуемый момент текстов определений и теорем, формулировок свойств изучаемых объектов. Вторая особенность — недостаточная базовая подготовка значительной группы учащихся — делает доминантной понятийно-содержательную сторону естественных дисциплин. На занятиях складывается такая своеобразная ситуация, что русский язык становится не только целью познания, но и основным инструментом познания. Если для первой категории учащихся превалирует целевая функция языка, то для второй, не снимая и не умаляя ее роли, важное место приобретает и инструментальная его функция, так как здесь появляется еще одна цель познания, более близкая к традиционной, — освоение конкретно-научного содержания учебных дисциплин. В то же время по сравнению с формами обучения в любых других учебных заведениях характер познавательной деятельности учащихся на подготовительном факультете существенно отличается слабыми коммуникативными возможностями учебного процесса и вытекающим из этого резким возрастанием роли и объема языковой работы преподавателя каждой общенаучной дисциплины.

В реальной ситуации отсутствует глубокая дифференциация учебных групп по уровню базовых знаний. Часто она невозможна, к тому же до сих пор остается спорным вопрос, необходима ли такая дифференциация, при которой искусственно создаются группы потенциальных отличников и группы заведомо слабоуспевающих студентов. Тем более заранее невозможно прогнозировать языковые способности учащихся. Практика преподавания естественных дисциплин в условиях отсутствия научно разработанных рекомендаций ставит вопрос соотношения содержательного и языкового аспектов этих учебных предметов в ряд актуальных проблем методики и педагогики подготовительных факультетов.

С переходом кафедр русского языка на работу по единому учебно-методическому комплексу «Старт» острота проблемы стала еще яснее. Текстовые материалы существующих пособий (вводный и основной курсы технического профиля) комплекса по научному стилю русской речи [1] и учебные пособия по общетеоретическим дисциплинам [2—4] в речезыковом отношении представляют собой явления совершенно различного характера и уровня. Так, пособия по научному стилю русского языка, ставя ограниченные цели помочь студентам овладеть основами этого стиля речи и характерными для него грамма-

тическими конструкциями, используют естественнонаучную лексику и тексты по конкретным дисциплинам как фоновый учебный материал, на котором отрабатываются собственно лингвистические задачи. Этим объясняется их определенный понятийно-содержательный примитивизм, невозможность овладеть основами наук по этим пособиям. В то же время, являясь составной частью комплекса «Старт», пособия логически построены на хорошо знакомом студентам языковом и синтаксическом материале и поэтому сравнительно легко усваиваются ими.

Учебники и учебные пособия по естественным дисциплинам, отражая логику и структуру соответствующих наук и учебных предметов, системно и полно излагают программный материал, овладение которым позволяет выпускникам подготовительных факультетов успешно продолжать учебу в советских вузах и техникумах. Однако в этих пособиях нет строгого закономерного нарастания объема и характера презентации материала, усложнения его лексического и синтаксического оформления в соответствии с перманентным повышением языкового уровня студентов. Практически полное отсутствие координации с материалами комплекса «Старт», с их изучением на занятиях по русскому языку серьезно осложняют работу преподавателя и студентов, приводит к нарушению важнейшего принципа дидактики подготовительных факультетов — обеспечения динамической адекватности коммуникативных потребностей обучаемых с их возможностями, к разрыву между освоенным языковым материалом и его практическим применением, служащим надежной гарантией прочности и сознательности усвоения.

В учебное время такой разрыв может быть ликвидирован опытными преподавателями-предметниками, знакомыми с актуальным уровнем языковых знаний студентов-иностранцев на каждом этапе обучения. Внеаудиторная работа студентов по естественным дисциплинам, их самостоятельная работа не обеспечена необходимыми текстовыми материалами, которые были бы доступны с языковой стороны и отличались содержательной полнотой. Убедительный пример такого несоответствия дает новое пособие по математике [4], в котором хорошо представлена содержательная сторона, выдержан уровень строгости доказательств, все теоретические положения иллюстрируются примерами, однако в языковом плане пособие совершенно недоступно учащимся, всего полтора-два месяца изучающим русский язык. Ни о коммуникативных принципах, ни даже об элементарной адаптации текстов авторы, видимо, совершенно не заботились.

Поэтому возникает проблема конструирования такой дидактической системы преподавания дисциплин естественнонаучного цикла, которая обеспечит оптимальное соответствие имеющихся у студента к каждому занятию языковых средств с содержа-

тельными потребностями курса, безусловно мотивированный ввод новой лексики, а иногда и грамматических конструкций, не вызывающий непреодолимых трудностей у студентов и создающий необходимые психолингвистические предпосылки повышения эффективности восприятия и понимания каждого учебно-научного текста. При этом реализация понятийно-содержательного аспекта преподавания должна основываться на широком использовании дидактического принципа системности подачи материала при максимальной опоре на базовые знания учащихся, на логику науки и межпредметные структурно-логические связи. Системность предполагает также регулярное обращение к характерным для языка науки параллелизмам в синтаксисе формулировок, определений и других текстов на русском и родных языках студентов или языках-посредниках. Реализация языкового аспекта преподавания естественных дисциплин достигается систематичностью использования соответствующих речевых средств, широким применением диалоговых методов на каждом занятии, перенесением центра тяжести на активные виды речевой деятельности учащихся, организацией их внеаудиторной и самостоятельной работы под эффективным педагогическим управлением. Существенным условием является также обеспечение этой работы соответствующими дидактическими материалами. Неотъемлемым элементом предлагаемой дидактической системы должна стать разработка специальных пропедевтических курсов естественных дисциплин, призванных заменить нынешние вводные и начальные курсы. Отбор их содержания необходимо подчинить задачам, решаемым в первые недели после ввода этих дисциплин: освоение понятийно-концептуального аппарата науки на базе повторения хорошо знакомого элементарного материала; интенсивное формирование навыков аудирования, понимания и спонтанного говорения по теме изучаемого текста; фиксирование в памяти учащихся устойчивых словоблоков и микротекстов, с помощью которых можно сравнительно легко передать смысловое содержание изучаемого материала. Длительность пропедевтических курсов может колебаться от четырех до шести недель, а их результатом должно стать свободное (в рамках употребления освоенной лексики) общение и взаимопонимание между студентами и преподавателями при последующем систематическом изложении всего программного материала учебной дисциплины.

Важнейшее значение приобретает языковой режим учебного процесса по естественным наукам, требующий напряженной работы преподавателей над повышением своей языковой культуры, знания и строгого соблюдения динамики уровня владения студентами языковым материалом, правильного построения всей стратегии языковой работы, по крайней мере, на осенний семестр. В этих условиях автоматически отпадут просьбы и

требования предметников относительно ввода необходимой лексики на занятиях по русскому языку. Ее ввод в учебном процессе по конкретным дисциплинам в естественной речевой коммуникации окажется и более мотивированным, и облегчит закрепление ее в активной памяти учащихся.

Предлагаемая система будет успешно функционировать при глубокой организационной и методической координации работы языковых и общеобразовательных кафедр. Особенно необходима такая координация в создании нового типа пособий по естественным дисциплинам, которые, не нарушая логики конкретного учебного предмета, базировались бы в содержательном и временном плане на языковом уровне, усвоенном студентами по пособиям комплекса «Старт». Это позволит ускорить и интенсифицировать речезыковую подготовку студентов, что, в свою очередь, повысит эффективность усвоения ими понятийно-содержательной стороны дисциплин естественнонаучного цикла.

Список литературы: 1. Аросева Т. Е., Рогова Л. Г., Сафьянова Н. Ф. Пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов СССР.— М., 1980.—255 с. 2. Капустян А. И., Табенская Т. В. Химия для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов.— М., 1982.—352 с. 3. Корочкина Л. И. Физика для студентов-иностранцев.— М., 1983.—392 с. 4. Шишкин А. А., Евсин В. И., Корнева Н. А. Алгебра и начала анализа.— М., 1984.—256 с.

Поступила в редколлегию 03.11.85

Н. Е. ДУБРОВСКАЯ

К ВОПРОСУ О МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЯХ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В период обучения иностранных студентов в Советском Союзе русский язык является для них основным средством общения и получения знаний по избранной специальности.

Цель обучения предметам на подготовительном факультете заключается в том, чтобы исходя из начального уровня подготовки студентов повторить на русском языке уже известный учебный материал, обучить студентов чтению, переводу и конспектированию литературы по специальности, т. е. обучить их языку специальности.

При обучении иностранцев на неродном языке немаловажную роль играет степень подготовки по предмету, которую студенты получили дома, однако на начальном этапе обучения очень важное значение приобретает степень подготовки по языку, на котором ведется обучение. И здесь, кроме языкового

барьера, существенным препятствием для свободного усвоения материала является обилие специальной научной лексики.

Чтобы облегчить работу студентам, помочь им ориентироваться в этом многообразии, нужно тщательно определить объем информации, который должен быть представлен учащимся и усвоен ими за время, планируемое для всего процесса обучения. А для этого необходима прежде всего четкая координация в преподавании химии, физики, математики и других специальных предметов с обучением русскому языку.

Проблеме межпредметной координации в процессе обучения студентов-иностранцев русскому языку должно уделяться самое серьезное внимание, так как она способствует повышению научности и доступности обучения, усилению познавательной деятельности, улучшению качества знаний, умений, навыков [1; 2].

Подготовительный факультет Харьковского университета постоянно обращается к проблеме межпредметных связей, решая вопросы координации в преподавании учебных дисциплин.

Преподаватели кафедры русского языка университетской секции многие годы работают в тесном контакте с преподавателями-предметниками, осуществляя таким образом межпредметные связи в преподавании русского языка и физики, русского языка и математики, русского языка и химии. Интересно было выяснить, каким образом и в какой степени осуществляются на начальном этапе обучения межпредметные связи в преподавании естественных дисциплин. С этой целью решено было проанализировать вводные курсы — учебник по русскому языку «Старт-1» и вводно-предметные курсы по математике, физике, химии.

Схема работы была следующей: а) расписана лексика по неделям — русский язык и естественные дисциплины; б) отобрана общая для всех предметов лексика, т. е. выделено лексическое ядро, чтобы на его основе можно было создать унифицированные, интеграционные спецтексты для начального этапа обучения.

Существует большой опыт составления спецтекстов по разным дисциплинам — отдельно по математике (*м*), физике (*ф*), химии (*х*). Количество таких спецтекстов растет и преподаватель русского языка оказывается в затруднении при выборе текстов для изучения на уроках русского языка. Особенно остро стоит этот вопрос на начальном этапе. Создание унифицированных спецтекстов могло бы облегчить работу в группах университетского профиля, так как в них учатся студенты по разным специальностям — будущие химики, физики, математики, инженеры, географы, а единого учебника нет.

Для определения лексического ядра было составлено пять словарей, каждый из которых, выполняя свою функцию, являлся ступенью к следующему этапу обучения.

В первый — *алфавитный словарь* — вошла вся лексика вводных курсов по математике, физике, химии. В нем указывалась частотность слов и неделя ввода. Это дало возможность определить наиболее употребительные в научной речи слова, необходимые для начального этапа обучения, и слова малоактивные.

Вторым был составлен словарь слов по *убывающей частотности*. (Оказалось, например, что самым активным словом является указательное местоимение *это*, его частотность равна 193: в математике — 98, физике — 66, химии — 29).

Во избежание дублирования лексики при вводе новых тем по различным предметам составлялся *понеделный словарь по предметам*. Второй и третий словари предназначены для преподавателей-предметников. Третий — может быть использован и преподавателями русского языка при работе над спецтекстами.

Следующий словарь предназначен для студентов. Это *сводный понеделный словарь* с переводом на несколько языков (английский, французский, испанский, арабский, фарси). В нем дается список всей лексики, изучаемой в течение определенной недели с указанием предмета, на котором вводилась эта лексика.

В пятый словарь понеделно вошла лексика, общая для двух или трех предметов с частотностью больше трех раз, и лексика, характерная только для одного из предметов, но с большой частотностью. Например, слово *единица* используется только в математике 10 раз, *действие* — 15, *деление* — 17; в физике — *двигаться* — 36 раз, *механический* — 21; в химии — *атомный* — 13 и т. д. Кроме того, здесь указывалась неделя ввода слов по предметам и общее количество употреблений в течение вводного цикла по всем предметам. Здесь же — понеделные специальные конструкции по предметам. Этот словарь — рабочий. Вошедшая сюда лексика и специальные конструкции могут служить базой для унифицированных спецтекстов для групп университетского профиля на начальном этапе обучения.

В результате этой работы была обнаружена разница в общем количестве предлагаемых студентам слов в течение одной недели по всем предметам и количестве слов, реально необходимых студентам для активного использования. Например, на 5-й неделе вводится математика. Студентам предлагается всего 34 слова. Исключив малочастотные слова, мы получаем лексическое ядро — 11 слов. Из этого количества исключаются слова, ранее известные студентам (их — 4). Следовательно, студентам реально необходимы только 7 слов. На 6-й неделе вводится физика и количество предъявляемых студентам слов увеличивается до 130. В последующие недели их количество возрастает, так как затем вводится химия, и в ходе предьяв-

ления студентам новых слов на уроках математики, физики, химии происходит дублирование общепредметной лексики (см. таблицу).

Неделя ввода слова	Общее количество слов по всем естественным предметам	Лексическое ядро	Слова, изученные на уроках русского языка	Количество реально необходимых слов
5	34 (м)	11	4	7
6	130 (м—60, ф—70)	33	12	21
7	189 (м—54, ф—49, х—86)	30	7	23
8	165 (м—46, ф—70, х—49)	42	6	36
9	196 (ф—94, х—102)	2	—	2

Прodelанная работа позволяет выделить все основные учаемые понятия по естественнаучным дисциплинам, определить пересекающиеся понятия, носящие межпредметный характер, и тем самым выделить лексику научного стиля речи, необходимую студентам для *активного* использования на начальном этапе обучения, и разработать критерии составления спецтекстов для чтения на занятиях по русскому языку.

Список литературы: 1. Брандон В. Методика преподавания физики: Координация с обучением русскому языку // Методологические и методические вопросы преподавания физики, химии и математики.— М., 1974.— С. 116—117. 2. Смолин А. А. Лексический минимум для изложения начального курса физики при программном обучении студентов-иностранцев // Там же.— С. 127—128.

Поступила в редколлегию 28.09.85

М. А. ЧЕКАРЕВ, канд. физ.-мат. наук, А. М. БОНДАРЬ

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ ЗАНЯТИЙ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Одним из актуальных направлений работы по повышению результативности занятий является обеспечение единства текущего, тематического и итогового контроля, создание гибкой неформальной системы проверки знаний и умений учащихся. Текущий учет знаний и умений должен органически сливаться с процессом обучения. Контроль нужно сделать обучающим*.

Особое значение приобретают данные требования в условиях работы подготовительного факультета (ПФ), основной задачей которого является обучение русскому языку как языку специальности при опоре на знания, полученные на родине. Одновременно с этим ставится задача ликвидировать пробелы

* Физика в шк. -- 1985.— № 5.— С. 5.

в знаниях учащихся по математике, физике и химии, т. е. привести в соответствие знания учащихся с требованиями, предъявляемыми к абитуриентам при поступлении в вузы СССР. На подготовительном факультете существует определенная система контроля знаний и умений, которая включает в себя стартовый, текущий и итоговый контроль.

Стартовый контроль или контроль знаний и умений учащихся по математике, физике и химии, приобретенных ими на родине, проводится, как правило, в первые дни пребывания иностранных учащихся на ПФ. В процессе контроля учащимся предлагается ответить на родном языке (или языке-посреднике) на ряд вопросов, решить несколько задач. Результаты стартового контроля учитываются при планировании учебного процесса, подборе учебного материала, изучению которого нужно будет уделить максимальное внимание.

Опыт последних лет показал, что между результатами стартового контроля и выпускными экзаменами существует большое расхождение. Так, в процессе тестирования было получено, что только 5—15 % учащихся в состоянии ответить на поставленные вопросы, т. е. в соответствии с существующими на ПФ тестами только эти учащиеся могли обучаться на факультете, однако выпуск составлял 90—95 %. Обучить же математике, физике или химии за 8—9 месяцев пребывания на ПФ практически невозможно. Полученные результаты свидетельствуют о несовершенстве системы контроля знаний на начальном этапе.

С целью совершенствования системы контроля знаний разработаны новые наборы вопросов, задач и упражнений, исключаящие громоздкие вычисления. На предлагаемые вопросы нужно было дать ответ в виде записи формулы, уравнения, решить задачу или указать «не знаю», «не изучал», «изучал, но забыл». Было увеличено до семи число языков-посредников, на которых предлагались вопросы. Причем вопросы на всех языках предлагались учащимся одновременно, что позволяло им выбирать язык по своему усмотрению, а иногда пользоваться и двумя языками параллельно. Кроме того, было учтено, что первые дни пребывания на ПФ являются наиболее трудными для иностранных учащихся (идет процесс адаптации к новым условиям). Проведение стартового контроля в это время приводило к тому, что учащиеся сознательно выбирали ответы «не знаю», «не изучал», «изучал, но забыл», поскольку их ответы никоим образом не влияли на дальнейшую учебу, на выбор специальности и не увязывались осознанно с ролью той или иной дисциплины в учебе по избранной специальности.

Нами было предложено проводить стартовый контроль не в первые дни пребывания учащегося на ПФ, а в момент ввода соответствующего предмета, т. е. через 4—6 недель обучения русскому языку. Тестирование должен был проводить тот же

преподаватель, который продолжит обучение студентов по предмету тестирования. На этом этапе после разъяснительной работы преподавателя русского языка и появившейся возможности общения с иностранными учащимися на русском языке предполагалось, что у учащихся появится заинтересованность в поиске правильных ответов на вопросы тестов.

Проведенный эксперимент подтвердил наши предположения — примерно 40 % учащихся правильно ответили на поставленные вопросы (почти в 4 раза больше, чем раньше). Сравнивая эти данные с процентом выпуска (40 и 95 %), можно утверждать, что получены более объективные данные об уровне знаний и умений учащихся. Однако и они не дают еще полного представления о глубине знаний, умений и навыков, которыми обладают иностранные учащиеся.

Опыт показывает, что для более полного определения уровня знаний, умений и навыков необходимо разрабатывать комплект тестов, который обеспечивал бы поуровневый контроль знаний по каждой дисциплине для тех учащихся, которые на большую часть вопросов ответили «изучал, но забыл». Контроль знаний желательно начинать с уровня, соответствующего 6—7 классам советской средней школы.

Тестирование нужно проводить в два этапа: а) в момент ввода соответствующего предмета и б) во время зимней экзаменационной сессии. На втором этапе должна проверяться не только степень усвоения русского языка и специального материала, но и возможность обучения студента во втором семестре. При такой постановке вопроса тестирование позволит определить перспективу дальнейшего обучения студента и ознакомить его с объемом изучаемого во втором семестре материала.

Двухэтапный контроль поможет преподавателю лучше определить знания каждого учащегося, выявить его слабые и сильные стороны, эффективнее проводить индивидуальную работу с учащимися, а последним — более реально оценивать свои силы и способности.

Поступила в редколлегию 23.09.85

Л. П. КРАСОВСКАЯ

КОНТРОЛЬ КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Установление системы контроля за состоянием учебного процесса, определение мер и способов его регулирования, стабилизации и усовершенствования — компоненты системы обучения. Для объективной оценки знаний, навыков и умений

учащихся при проведении поэтапного системного контроля необходимо учесть специфику контролируемого вида речевой деятельности (ВРД), текстового материала и индивидуальных психологических особенностей учащихся.

Контроль рецептивных ВРД — чтения и аудирования — представляет особые трудности, так как осуществляется посредством говорения или письма. Он отвечает естественным потребностям общения, обладает обучающим характером, но информирует большей частью о развитии навыков и умений в продуктивных видах речевой деятельности в то время как при определении стартовых, исходных и итоговых показателей за определенный период обучения необходима информация об уровне владения рецептивными ВРД. Без нее трудно организовать поэтапное обучение и системный контроль, выполняющую функцию регуляции, управления учебным процессом.

Наиболее эффективными формами контроля чтения и аудирования считаются объективные формы, т. е. задания, оформленные в виде тестов, машинные программы. Они рассматриваются как один из способов устранения субъективизма оценок при определении уровня владения языком. Однако традиционные тестовые задания на уровне выявления основной информации представляются не вполне корректными. Основная информация спецтекстов уже известна учащимся. В данном случае контроль речевой деятельности подменяется контролем знаний учащихся по специальности. Тестовой контроль на уровне выявления новой научной информации, вводимой преподавателем русского языка, также неправомерен, поскольку не отвечает естественным условиям и требованиям учебного процесса. Трудность тестовой обработки материалов по специальности связана часто с невозможностью представления контролируемой информации хотя бы в трех реальных вариантах.

Таким образом, традиционный объективный контроль понимания текстов по специальности сопряжен с определенными трудностями, нуждается в дальнейшей разработке. Работа в данном направлении должна вестись в тесном контакте с преподавателем-предметником, методистами подготовительного факультета и преподавателями кафедры русского языка основных факультетов. Необходимо подчеркнуть особую важность межпредметной преемственности по отношению к контролю. Согласованность контролирующих действий, точная информация об уровне и объеме знаний по специальности необходимы для организации поэтапного системного обучения и контроля. Методистами признано, что в некоторых случаях не знание лексико-грамматического материала или недостаточное владение навыками чтения и аудирования, а недостаточный предметный опыт, невозможность соотнесения новых научных представлений с уже имеющимися, становятся препятствием к пониманию

текста. Крайне затрудняется при этом вероятностное прогнозирование информативной (смысловой) стороны текста, которое важно не менее прогнозирования его синтаксической структуры в процессе восприятия информации.

Имея в виду сложную иерархическую систему смысловых блоков текстов по специальности, необходимо организовать работу по анализу смысловой структуры текстов. Задания, направленные на определение смысловых вех, текстовых субъектов и предикатов, отношений между текстовыми суждениями стимулируют мыслительную активность учащихся и способствуют лучшему осмыслению научной информации. Нужны также задания, учитывающие психологические основы чтения и восприятия: антиципацию (предвосхищение), реципацию (возвращение к ранее воспринятому в тексте в связи с новой мыслью или осмысление его в новой связи), задания на переформулирование информации, ранжирование текстовых субъектов и предикатов, определение основных смысловых блоков (проблема, гипотеза, ее уточнение, определение понятия, примеры, выводы, новая формулировка гипотезы, ее подтверждение). Подобная работа предопределила бы и качественно другой вид тестового контроля, контроля на уровне структурно-логической характеристики отдельных компонентов, составляющих текст. Такой контроль нам кажется вполне оправданным, так как он выявляет навыки установления логических связей между смысловыми блоками и их группами, что является одним из основных условий понимания научного текста.

Обсуждая вопросы контроля, нельзя не остановиться на необходимости учета индивидуальных психологических особенностей учащихся. Процессы восприятия, осмысления, запоминания информации зависят не только от уровня развития навыков и умений в том или ином ВРД, но и от того, какой вид памяти, тип мышления, восприятия у данного индивидуума. Так, учащемуся с конкретным эмпирическим типом мышления, склонному к механической памяти, будет недоступен текст, насыщенный абстрактными рассуждениями, без достаточной конкретно-фактической опоры. Он может восприниматься во время чтения или аудирования как понятный, но при попытке воспроизведения будет иметь вид фрагментов с утраченными или искаженными логико-смысловыми связями. Таким образом, объективность контроля находится в прямой зависимости от учета структуры, содержания текста, обуславливающих его восприятие.

Пути повышения объективности контроля, на наш взгляд, это увеличение заданий по структурно-смысловому анализу текстов, разнообразие учебных и контрольных текстовых материалов, разнородных по структуре и содержанию, а также знание показателей индивидуального тестирования на родном языке, связанных с речью, восприятием, памятью, мышлением.

Готовность преподавателя работать в группе определяется не только достаточным уровнем профессионализма, но и его осведомленностью о стране учащихся, пониманием сложившихся в ней приоритетов, национального стереотипа мышления, мотивированных ориентировок учащихся, их социальных ролей в коллективе. Педагог должен быть информирован об индивидуально-психологических особенностях членов своей учебной группы, чтобы избежать просчетов при организации условий реального речевого общения в коллективе. Индивидуальный подход в обучении наиболее полно реализуется, если учтены не только потребности, но и возможности, резервы каждой личности. Так, роль лектора, выступающего с монологом на заданную тему, не всегда может быть психологически оправдана, поскольку не у всех она стимулирует речевую деятельность. Методически обоснованной в данном случае может быть роль комментирующего события или переводчика. Таким образом, изменение позиции говорящего (слушающего), разработка наиболее приемлемой для данного индивидуума психологической установки создают оптимальные условия для обучающей и контролирующей деятельности, а значит, и способствуют интенсификации процесса обучения.

В целях повышения объективности контроля немаловажным является соблюдение преемственности самих контролирующих и обучающих действий преподавателей-предметников и преподавателей русского языка. Имеется в виду соблюдение такой преемственности, которая нашла бы свое выражение в определенной системе заданий, учитывающих специфику структуры и содержания текстов по специальности. Подобные задания необходимы учащимся, не владеющим или слабо владеющим навыками смыслового анализа научного текста, так как в этом случае не происходит переноса навыков восприятия и осмысления научной информации в сферу иностранного языка. В данном случае приходится формировать и развивать их. Помочь в этом могут обучающие и контролирующие задания по выявлению коммуникативной направленности текстов, по расширению и активизации особого терминологического словаря, абстрагированного от данной в тексте информации, но позволяющего ее правильно осмыслить и оценить, а также разнообразные задания по анализу сложной структуры и содержания научного текста, о которых уже упоминалось.

Поступила в редколлегию 19.11.85

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Лебедева В. А., Мороз Л. Т.</i> Обучение навыкам разговорной речи на основе повседневных интересов учащихся	3
<i>Никольская И. А., Варфоломеева С. В.</i> О возможностях развития речи на занятиях по математике	6
<i>Ружинский А. Л.</i> К вопросу о функционально-коммуникативном моделировании диалога для обучения иностранных студентов	9
<i>Иванченко А. А., Заика Е. В., Сергеева Т. В.</i> Исследование взаимосвязи в проявлениях интерференции и переноса на разных языковых уровнях в различных условиях обучения иностранцев	12
<i>Рязанова О. С., Филатов Л. К.</i> Проблемы синтаксиса простого предложения в обучении русскому языку англоговорящих студентов на подготовительном факультете	15
<i>Кальниченко Н. Н.</i> Синтаксис текста и некоторые вопросы методики обучения русскому языку как иностранному	18
<i>Волков С. А.</i> Семантическая структура глаголов «борьбы» и ее методическая значимость	22
<i>Левитская Э. В.</i> Именные словосочетания в языке газетных заголовков	25
<i>Мелихов В. Г.</i> Рубрика как компонент структурно-стилистической характеристики текстов газетных сообщений	28
<i>Безкоровая Л. С.</i> Семантизация реалий как компонент содержания обучения русскому языку студентов-нефилологов	31
<i>Оржицкий И. А.</i> Взаимопознание культур на занятиях по русскому языку в иностранных группах	34
<i>Сусорова М. М.</i> Из опыта использования узколокального страноведческого материала в практике преподавания русского языка в медицинском институте	38
<i>Солонская Е. П.</i> Об одном подходе к исследованию акцента	40
<i>Захарова Н. Н.</i> Занимательность в обучении русскому языку иностранных учащихся на начальном этапе	43
<i>Бысов И. Е., Петренко И. П.</i> Использование обучающих машин «Лингва М-1» на подготовительном факультете	46
<i>Виноградова И. Ф., Ясницкая И. А.</i> О путях индивидуализации обучения письму на начальном этапе	49
<i>Шаповалова Л. Я.</i> Условия управления познавательной деятельностью иностранных студентов при обучении на подготовительном факультете	52
<i>Шалаев В. А., Прокопова Г. И., Колтаков Ю. А., Плаксий В. Т.</i> К вопросу оптимизации обучения физике иностранных учащихся подготовительного факультета на начальном этапе	55
<i>Олейник С. П., Пономарев А. С.</i> О содержательном и языковом аспектах преподавания естественных дисциплин в условиях работы иностранных студентов по комплексу «Старт»	58
<i>Дубровская Н. Е.</i> К вопросу о межпредметных связях на начальном этапе обучения языку специальности	62
<i>Чекарев М. А., Бондарь А. М.</i> Совершенствование системы контроля занятий иностранных учащихся	65
<i>Красовская Л. П.</i> Контроль как один из компонентов системы обучения при работе с текстом по специальности	67

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

ВЕСТНИК
ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 305

Проблемное обучение иностранных учащихся
русскому языку и общенаучным дисциплинам

Редактор А. Ф. Балабуха
Художественный редактор В. Е. Петренко
Технический редактор Г. П. Александрова
Корректор И. В. Балакирева

Н/К

Сдано в набор 04.02.87. Подп. в печать 19.03.87. БЦ 09120. Формат 60×90/16. Бумага типогр. № 2. Лит. гарн. Выс. печать. Печ. л. 4,5. Кр.-отт. 4,75. Уч.-изд. л. 5. Тираж 500 экз. Изд. № 1482. Зак. 7-32. Цена 70 к. Заказное.

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

Отпечатано с матриц Харьковской книжной фабрики «Коммунист»
в Харьковской городской типографии № 16. 310003, г. Харьков-3, ул. Университетская 16. Зак. 1584.

