

К-14038

ПЗ11814



ХАРЬКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

280 '85

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

»ВИЩА ШКОЛА«

70 к.

Вестн. Харьк. ун-та, 1985, № 280, 1—73.



V.N. Karazin Kharkiv National University



00295232

7

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Баратова В. В., Куприй И. Д.</i> О работе над произведениями В. И. Ленина на уроках русского языка	3
<i>Виноградова И. Ф., Ясницкая И. А.</i> Роль и место глагола при обучении общению в профессиональной сфере	6
<i>Левитская Э. В.</i> Лингвострановедческий аспект некоторых атрибутивных словосочетаний в общественно-экономическом тексте	9
<i>Лигацева Ю. А., Селиванова Л. В.</i> Использование языкового материала словарей сочетаемости в качестве источников обогащения речи иностранных студентов на начальном этапе обучения	12
<i>Богуславский В. М.</i> Культурный компонент как фактор, определяющий сочетаемость прилагательных с оценочным значением	16
<i>Мелихов В. Г.</i> О некоторых способах эмоционально-оценочной выразительности в языке газетных сообщений	19
<i>Волков С. А.</i> Роль и место иноязычных источников в системе обучения студентов-иностранцев публицистической речи	23
<i>Науменко А. В.</i> Место средств локации в структуре тезауруса и текста	26
<i>Пиротти Н. В.</i> Коммуникативный минимум и система ориентиров для чтения текстов по специальности	30
<i>Бей Л. Б.</i> Смысловое восприятие иноязычного художественного текста в условиях учебной деятельности	33
<i>Лебедева В. А.</i> Об итоговой проверке на подготовительном факультете	37
<i>Вештак И. И.</i> Учет психологических факторов при организации контроля в учебном процессе	39
<i>Иванченко А. А.</i> К вопросу о межъязыковой графемно-фонемной интерференции	43
<i>Дубровская Н. Е.</i> Способы экономии языковых средств и их использование в конспектировании	46
<i>Егорова О. Ю.</i> Изучение основ планомерного развития социалистической экономики в курсе преподавания политекономики на подготовительном факультете	49
<i>Проценко С. В.</i> Изучение опыта коммунистических партий капиталистических стран в борьбе за повышение классового сознания трудящихся в курсе «Советский Союз»	53
<i>Варфоломеева С. В.</i> К вопросу объективных трудностей в овладении специальной терминологией русского языка студентами-иностранцами	58
<i>Куликова С. Л.</i> Восприятие учащимися подготовительного факультета теоретических вопросов курса биологии	61
<i>Шаповалова Л. Я., Жирный Н. Т.</i> Особенности структуры материала по химии для подготовительных факультетов	63
<i>Шалаев В. А.</i> Активизация познавательной деятельности иностранных учащихся подготовительного факультета на занятиях по физике	66
<i>Каплун С. В., Песин А. И., Хохлов В. И., Чекарев М. А.</i> О материализации текстов задач по физике в процессе их решения	68
<i>Доценко Н. П.</i> Функции языковых единиц прямой речи персонажей в речевом моделировании социально-культурных типов в русской художественной литературе	72

МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО
СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УССР



ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 280

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Основан в 1985 г.

ХАРЬКОВ
ИЗДАТЕЛЬСТВО ПРИ ХАРЬКОВСКОМ
ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ
ИЗДАТЕЛЬСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ «ВИЩА ШКОЛА»
1985

В вестнике рассматриваются проблемы отбора и презентации языкового материала в коммуникативных задачах обучения в профессиональной и общественно-политической сферах, функционально-стилевые и структурно-смысловые различия публицистических текстов и текстов по специальности, вопросы межъязыковой и внутриязыковой интерференции и некоторые проблемы психологии обучения. Исследуются также вопросы совершенствования процесса обучения политэкономии, курсу «Советский Союз», математике, биологии, химии, физике.

Для преподавателей подготовительных факультетов.

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

Адрес редакционной коллегии: 310077, Харьков-77, пл. Дзержинского, 4, университет, кафедра русского языка подготовительного факультета для иностранных граждан, тел. 40-18-03

Редакция гуманитарной литературы

ВЕСТНИК ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 280

**Вопросы методики обучения
иностранных учащихся**

Редактор *Н. И. Юркевич*
Художественный редактор *Т. П. Короленко*
Технический редактор *Л. Т. Ена*
Корректор *Л. В. Варавина*

Н/К

Сдано в набор 31.07.85. Подп. в печать 29.10.85. БЦ 09405. Формат 60×90/16. Бумага типогр. № 3. Лит. гарн. Выс. печать. 4,5 печ. л. 4,75 кр.-отт. 5 уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Изд. № 1263. Зак. 1195. Цена 70 к.

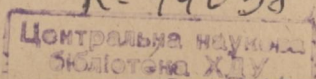
Издательство при Харьковском государственном университете
издательского объединения «Вища школа», 310003, Харьков-3,
ул. Университетская, 16.

Харьковская городская типография № 16
310003, Харьков-3, ул. Университетская, 16

В 4309010000-093
М 226(04)-85

© Харьковский университет,
1985

K-14038



В. В. БАРАТОВА, канд. филол. наук, И. Д. КУПРИЙ

О РАБОТЕ НАД ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ В. И. ЛЕНИНА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Иностранные учащиеся проявляют живой интерес к произведениям В. И. Ленина, стремятся познакомиться с работами великого вождя в оригинале на всех этапах их жизни и учебы в стране Ленина. Это знакомство может происходить не только на занятиях по общественным дисциплинам, но и, с учетом специфики предмета, на занятиях по русскому языку; не только на основных факультетах, но и, как показывает наш опыт (эксперимент проводился в ряде групп с 1978 г.), на завершающем этапе обучения (апрель—май) на подготовительном факультете. Знакомство с работами В. И. Ленина в этот период играет важную роль в осуществлении преемственности между подготовительным и основными факультетами, где изучение произведений В. И. Ленина входит в учебную программу. Обращение к ленинским работам на раннем этапе обучения требует поисков форм, методов работы, соответствующих уровню владения студентами русским языком и конкретным учебным задачам.

Содержательная насыщенность произведений В. И. Ленина, необходимость бережного отношения к идейному богатству ленинских работ требуют совместной работы преподавателя русского языка и обществоведа при подготовке учебных материалов, начиная с отбора текстов и кончая постановкой и реализацией конечных целей изучения произведений В. И. Ленина.

Чтобы изучение работ В. И. Ленина на уроках русского языка дало максимальный эффект, необходимо соблюдать следующие методические условия:

во-первых, органичная увязка работы над произведениями В. И. Ленина на уроках русского языка с конкретными задачами учебного процесса, стоящими перед иностранными учащимися (и понимание студентами этой связи);

во-вторых, отбор и использование форм и методов работы, которые соответствуют реальному уровню владения студентами языком на данном этапе (предъявление к студентам завышенных требований может вызвать у них чувство неуверенности, неприятие материала).

Для занятий на уроках русского языка отобраны произведения В. И. Ленина (или фрагменты из них), знакомство с кото-

рыми предусматривается в изучаемом на подготовительном факультете курсе «Советский Союз» [7] и которые изучаются в курсе истории КПСС основных факультетов [6]. Таким образом, студенты видят естественные мотивы работы по произведениям В. И. Ленина. Из произведений В. И. Ленина отбирались фрагменты и работы объемом 1,5—2 с., которые, обладая относительной смысловой завершенностью и структурной целостностью, давали возможность учащимся произвести полный анализ содержания и языка текста. Работа по ленинским текстам на уроках русского языка проводилась после прохождения соответствующей темы курса «Советский Союз». Таким образом, студенты, приступая к чтению произведения В. И. Ленина, уже имеют представление об исторической ситуации, вызвавшей написание данной работы, и в общих чертах знакомы с ее идеями. Краткая, минимального объема характеристика работы, объяснение встречающихся имен, дат, названий организаций и др. представлены в комментариях к конкретным словам, местам текста. Комментарии в зависимости от учебной ситуации могут читаться студентами полностью или выборочно, в аудитории или дома.

Такие традиционные при завершении изучения научного текста виды работы, как конспектирование, монологическое высказывание, тем более дискуссия, при работе с ленинскими произведениями являются непосильными для студентов. Конечная цель работы над произведениями В. И. Ленина на подготовительном факультете — глубокое и точное понимание материала в результате изучающего чтения [1; 8]. Известно, что чтение — это не только средство обучения языку, но и самостоятельный вид речевой деятельности [4].

Чтению текста предшествует предтекстовая работа: отыскание в словаре или ввод различными способами новых слов и словосочетаний. Далее следует комментированное чтение текста преподавателем. Студенты в это время следят за чтением по тексту. Следующие после чтения притекстовые задания направлены на детальный анализ студентами содержания работы и языковых средств его выражения [2; 5]. Задания строятся и формулируются таким образом, чтобы в центре внимания студента постоянно были содержание, относительно завершенная мысль [3]. Задания могут быть следующего характера: найти в тексте и прочитать ответы на вопросы по содержанию; прочитать описание, характеристику объекта; прочитать обстояительные, причинно-следственные, условно-временные и другие характеристики процессов, явлений; прочитать фразы, части фраз, детализирующие или обобщающие факты, явления. Лексико-грамматические задания также служат задаче полного и точного усвоения содержания. Это замена слов и словосочетаний текста синонимами; отыскание в тексте слов и выражений, синонимичных данным; опознание групп субъекта, предиката,

объекта, распространенного определения; отыскание определения к определяемому (при их отдаленности); осмысление синтаксически сложных структур, «перевод» их в более простые; устное сокращение фраз и др.

Послетекстовые задания (они же контролирующие) — это задания по направляющим, предлагаемым преподавателем: устные ответы на вопросы преподавателя по содержанию текста (с предварительной подготовкой по тексту или без него); ответы на укрупненные вопросы преподавателя (ответ может содержать одну—три фразы); вычитывание (выписывание) студентами опорных фраз к пунктам плана, предложенного преподавателем.

Изучение произведений В. И. Ленина в оригинале на относительно раннем этапе обучения имеет огромное идейно-воспитательное значение и оказывает большое психологическое и эмоциональное воздействие на студентов. Тщательный, детальный анализ с помощью преподавателя содержательной стороны произведений В. И. Ленина в пределах фрагмента, абзаца, даже одной ленинской фразы привлекает внимание студентов к ленинским идеям, вызывает желание разобраться в них, осмыслить в их свете проблемы, актуальные для нашего времени. Проявляя в процессе работы главный интерес к содержанию ленинского произведения, учащиеся не могут не проявлять интереса и к языку произведения — средству выражения идей. Студенты знакомятся с лучшим образцом русского языка — с богатством, точностью, гибкостью языка В. И. Ленина. Усиливается мотивация изучения языка. Обращение к оригинальным ленинским работам, успешное выполнение посильных заданий помогают студентам преодолеть боязнь нового в изучении русского языка, вселяет в них уверенность, повышает учебную активность, готовит их к работе над произведениями В. И. Ленина на основных факультетах.

Список литературы: 1. Гапочка И. К. Обучение чтению. — Рус. яз. за рубежом, 1978, № 4, с. 37—43. 2. Гапочка И. К. О системности методики обучения чтению. — В кн.: Преподавание русского языка студентам и специалистам нефилологического профиля: Лингвистика и методика/Под ред. А. А. Амельчинок, О. А. Лаптевой, М., 1978, с. 56—65. 3. Митрофанова О. Д. Учебный принцип активной коммуникативности на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. — Рус. яз. за рубежом, 1979, № 1, с. 58—64. 4. Мотина Е. И. Учебный текст по специальности как особая коммуникативная единица. — Рус. яз. за рубежом, 1978, № 1, с. 42—46. 5. Новиков Л. А. Методология и практика лингвистического толкования художественного текста. — Рус. яз. за рубежом, 1978, № 3, с. 53—60. 6. Программа курса истории КПСС для высших учебных заведений. М., 1983. 56 с. 7. Советский Союз/Под ред. Н. Н. Софинского, М., 1980. 334 с. 8. Трубецкая И. И. Общественно-политические тексты на занятиях со студентами-иностранцами I курса. — В кн.: Международный симпозиум. Язык и специальность: обучение русскому языку студентов-нефилологов (тезисы докладов и сообщений). Баку, 1977, с. 116—118.

Поступила в редколлегию 30.11.83.

РОЛЬ И МЕСТО ГЛАГОЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ОБЩЕНИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ

Аспект, в котором мы рассматриваем глагол, представляется нам интересным, так как ставит во взаимосвязь его языковые (системные) характеристики с речевыми (коммуникативными).

Многолетние наблюдения над речевым общением иностранных учащихся показывают, что в тех случаях, когда у иноязыщего на русском языке в первую очередь сформированы умения и навыки владения необходимыми семантическими и грамматическими характеристиками глагола (имеется в виду его лексическое значение, грамматическая и лексическая сочетаемость), коммуникативный акт совершается быстрее и легче, чем в тех случаях, когда у иностранных учащихся в первую очередь сформированы навыки и умения владения теми же характеристиками имен. Действительно, будучи заданным, глагол, как некая пружина, разворачивает высказывание, являясь прямо или опосредованно связанным со всеми его компонентами.

Наиболее отчетливо это свойство глагола проявляется в тех случаях, когда акт коммуникации совершается в профессиональной сфере общения учащихся, так как последняя обслуживается научной речью, которая представляет собой явление более типизированное, чем речь разговорная, явление в большей степени индивидуализированное и подчас мало прогнозируемое.

Не требует специального подтверждения мысль о том, что различные грамматические разряды слов в процессе речевой деятельности проявляют неодинаковую активность и занятость. Подобное положение приводит к тому, что в настоящее время целесообразно рассматривать упомянутые нами разряды слов с позиции их большего или меньшего значения для коммуникативного акта.

Мы считаем наиболее результативной ту методику обучения иностранных учащихся языку специальности, которая в качестве отправной точки берет глагол и все дальнейшие операции производит с учетом его семантико-синтаксических особенностей. В этом плане представляются интересными высказывания В. Грабе о валентности глагола как существенного конструктивного элемента предложения [1], М. Кацауровой о характере объектно-субъектных связей глаголов, отличающихся большой избирательностью, и об ограниченном характере субъектов и объектов [2], И. М. Луцхиной о том, что «наиболее значимыми для носителя языка являются предикативные связи, комплективные связи типа управления... и координационные связи»

[3, 72]. Наши лингводидактические принципы обучения иностранных учащихся языку специальности на начальном этапе станут более ясны, если мы скажем, что при выработке методических приемов опирались на работы Д. Н. Шмелева, А. А. Уфимцевой, Ю. Д. Апресяна, Н. Г. Комлева, Э. В. Кузнецовой, А. И. Кузнецовой и других советских ученых, которые рассматривают лексику современного русского языка как систему.

Наблюдения за характером усвоения лексических единиц, их количественным и качественным усвоением показали, что подход к обучению лексике неродного языка, который предполагает введение лексических единиц блоками (блоки объединяют близкие по значению и функции слова, закрепленные за ситуациями, которые отражают существенные для изучаемого предмета стороны реальной действительности), можно считать вполне мотивированным. Это объясняется тем, что ввод лексических единиц блоками, т. е. в системе парадигматических и синтагматических связей, быстро расширяет активный словарь учащихся и формирует в их сознании ассоциативные связи, способствующие развитию ассоциативной памяти, увеличивает потенциальный словарь учащихся за счет знания вариативных замен слова, обеспечивает правильное понимание лексических единиц, создает в процессе обучения условия для сопоставления и противопоставления их лексического значения. Рассмотрим, как учитываются парадигматические и синтагматические связи.

Парадигматические связи. При работе над текстом глаголы, актуальные для темы изучаемого текста, вводятся не изолированно, а в составе парадигм. Задача преподавателя состоит в том, чтобы раскрыть наличие в языке смысловых связей слов, показав комплексный характер значения: семантические компоненты, которые сближают слова (их инвариантное значение), и семантические компоненты, которые противопоставляют их в лексической системе языка (дифференциальные признаки). Только такой подход обеспечивает правильное понимание слов и сводит до минимума возможность ошибки в его употреблении. В процессе работы объясняются особенности глагольных парадигм по сравнению с именными.

При изучении лексической парадигмы учитываются особенности смысловых связей, характерных для той или иной группы слов. При этом следует различать — является данная парадигма фактом языка или речи, что коренным образом меняет методику работы над ней.

Синтагматические связи. Семантическая дифференциация слов в составе парадигмы объясняется путем иллюстрации возможности их сочетаемости с одними и невозможности сочетаемости с другими семантическими разрядами слов.

Поскольку один и тот же глагол в силу своей многозначности может входить в различные парадигмы, задача преподавателя состоит в том, чтобы показать, что появление нового зна-

чения не сопровождается изменением его валентности, а требует только использования новых семантических групп слов.

При работе над десемантизированными глаголами и глаголами с ослабленным лексическим значением, которые являются одной из характерных особенностей языка науки, важно показать, какими группами существительных восполняется эта смысловая недостаточность.

Поскольку обучение общению на языке будущей специальности учащихся проводится обычно на научном тексте в письменной или устной форме, необходимо, чтобы преподаватель четко представлял себе, как связана глагольная основа текста с его содержательной структурой и типом текста (имеется в виду повествование, описание, рассуждение). На подготовительных факультетах, где изучают основы наук, предусмотренных учебной программой, преобладают тексты описательные, которые в большинстве случаев представляют собой описание структурных частей различного рода классификаций, образующих фундамент любой научной дисциплины. В математике это, например, описание групп функций, уравнений и их графиков, различных множеств, в химии — элементов периодической системы Д. И. Менделеева, классов простых и сложных веществ, групп реакций, в физике — видов движения, энергий, различных сил в экономической географии — описание отраслей промышленности, экономических районов, сопоставительных характеристик роста и развития отраслей промышленности; в политэкономии — общественно-экономических формаций и т. д.

Вопрос о типе текста теснейшим образом связан с вопросом о его содержательной структуре, так как очевидно, что тексты, представляющие собой описание структурных элементов одного уровня какой-либо классификации, обладают однотипной содержательной структурой. Например, структура текста-описания химических элементов такова: принадлежность элемента к разряду металлов (неметаллов), физическое состояние при нормальных условиях, период (группа) подгруппа периодической системы, физические свойства, химические свойства, местонахождение в природе, использование в промышленных целях.

В экономической географии содержательная структура текстов-описаний различных отраслей промышленности делится на следующие смысловые компоненты: значение данной отрасли промышленности для народного хозяйства страны, состояние ее до революции и в годы советской власти, структура данной отрасли промышленности, размещение предприятий на территории страны и их продукция, перспективы развития в следующей пятилетке.

Однотипность содержательной структуры подобных текстов описательного характера ведет к однотипности глагольной лексики, обслуживающей отдельные компоненты текстов с одинаковой структурой. Эта глагольная лексика может быть легко

перенесена из текста в текст. Последнее обстоятельство объясняется главным образом тем, что глагол в научной речи менее информативен, чем именная основа текста, заключающая в себе основную информацию. Роль глагола сводится к обслуживанию структуры каждого компонента однотипного описания и объединению вокруг себя именных (субъектных и объектных) групп слов.

Список литературы: 1. Грабе В. Валентность глагола как существенный конструктивный элемент предложения. — В кн.: Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы. Варшава, 1976, с. 201—202. 2. Кацаурова М. Семантика и синтаксическая валентность глагола в языке математики. — В кн.: Язык и специальность: Обучение русскому языку студентов-нефилологов. Баку, 1977, с. 62—63. 3. Луцихина И. М. Соотношение семантической и грамматической информативности элементов текста. — В кн.: Психология грамматики. М., 1968, с. 66—76.

Поступила в редколлегию 30.11.83.

Э. В. ЛЕВИТСКАЯ

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ НЕКОТОРЫХ АТРИБУТИВНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ В ОБЩЕСТВЕННО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Страницы центральных газет пестрят заголовками следующего плана: «Утро над Байкалом», «Певцу Урала», «У воинов БАМа», «Успех земледельцев Узбекистана», «Тюменские трассы», «Для энергогиганта Казахстана», «Энергетический плацдарм Забайкалья», «С концертами на БАМ», «Ритм Курской Магнитной», «Зовут склоны Хибин», «Энергетический каскад Закавказья».

Русские топонимы встречаются постоянно не только в текущих изданиях. Попадают они и в учебные тексты. Собственные имена становятся составной частью учебного материала по русскому языку для иностранцев. В специализированных подъязыках общественно-экономического содержания («Экономическая география СССР», «Советский Союз») географические названия образуют особую функционально значимую группу лексики.

Место и значимость топонимов в общей системе преподавания русского языка как иностранного определяется не только их удельным весом в словаре. Собственные географические имена имеют ярко выраженный страноведческий аспект: «При внимательном прочтении карта СССР — это летопись революции, гражданской и Отечественной войн, всей истории русского, Советского государства». Ср.: Волгоград, Ворошиловград, Горький, Днепропетровский, Жданов, Жуковский, Калинин, Киров, Комсомольск-на-Амуре, Краснодар, Куйбышев, Мичурин и т. д. Использование и изучение топонимов на уроках языка, их вклю-

чение в учебный материал с целью ознакомления учащихся с культурой, географией, историей и современностью, отражаемыми в языке, находятся в русле требований современной методики преподавания иностранных языков.

Многие русские географические названия обладают широкими коннотациями историко-социального плана (Москва, Питер, Волга-матушка, Новгород, Ясная Поляна, Курская дуга). Обращение к географическим названиям, оживляя занятия и повышая общеобразовательный уровень обучающихся, «несет с собой немалый воспитательный заряд» [1, с. 88].

Собственные личные имена (ононимы) и русские географические названия (топонимы) также трудны для иностранных учащихся. Трудность для усвоения составляют как фонетическая форма и морфологическая структура русских топонимов, так и двуплановая соотнесенность («семантика») некоторых из них.

Русские географические наименования обладают рядом особенностей, которые позволяют выделить топонимы в особую функциональную подсистему, лексический пласт, в тех сферах, где они особенно употребительны: в языке массовой коммуникации, в газетно-информационном стиле, в общественно-политическом подстиле, в подязыке экономгеографии. Топонимы как языковые знаки особого типа характеризуются исторической мотивированностью, относительной устойчивостью, органичностью связи (родо-видовой) с обобщающим географическим термином, частотностью и высокой повторяемостью, способностью к определенному варьированию, многоязычным происхождением. «Многоязычие» советской топонимии, наличие в ее составе огромного числа названий иноязычной этимологии связано с интернациональным характером Советского государства.

Осознание системного характера словообразовательной микроструктуры географических названий, помогая нерусским учащимся усваивать этот лексический пласт, может тем самым представлять лингвометодический интерес.

Говоря о собственно географических названиях, следует различать топонимы физической географии, образующие топоклассы **река, озеро, остров, море, океан, низменность** и т. д. (гора Арарат, пустыня Каракум, залив Кара-Богаз-Гол) и топонимы экономической географии, образующие топоклассы **населенный пункт, республика, область, край, экономический район** и т. д. (Братская ГЭС, Поволжье, Центральный экономический район). Среди наименований экономической географии топокласс «населенный пункт» занимает такое же значительное место, как топокласс «река» в группе собственных имен физической географии [3, с. 12]. Частотен также топокласс «экономический район».

Среди структурно-синтаксических типов собственных имен экономической географии выделяется по своей распространен-

ности и продуктивности атрибутивное словосочетание, состоящее из собственно топонима и общего экономико-географического термина (Новосибирская область, Братская ГЭС, Иркутский угольный бассейн, Урало-Кузнецкий бассейн, Красноярский завод).

С формальной стороны эти атрибутивные словосочетания представляют собой в основном двусловные (иногда трехсловные) образования, служащие составными наименованиями различных объектов экономической географии: областей, краев, экономических районов, каналов, электростанций, предприятий и т. д. (Курская атомная электростанция, Дашавское газовое месторождение, Волго-Вятский район, Кемеровская область).

Отличительной чертой собственно топонимов, входящих в состав этих конструкций, является производный характер их морфемно-словообразовательной структуры (Львовско-Волынский, Иркутский).

Преподавателю русского языка как иностранного следует обращать внимание учащихся на словообразовательные связи такого рода топонимов с производящей основой, в качестве которой в большинстве случаев выступает основа слов — названий населенных пунктов.

Иностранному учащийся должен узнать о наличии в русском языке специализированных морфем, участвующих в образовании названий населенных пунктов. К числу таких топоформантов относятся суффиксы *-ск-*, *-ово-*, *-ино-* и их варианты. Отмечают высокую продуктивность топоформанта *-ск-*, с помощью которого созданы и создаются сотни новых наименований населенных пунктов: Ульяновск, Братск, Ангарск, Устинов, Комсомольск-на-Амуре, Красноармейск [2, с. 9]. Тот факт, что в основе многих названий на *-ск* находятся личные имена, фамилии выдающихся деятелей Советского государства (Кировск, Свердловск, Дзержинск, Котовск), имеет страноведческий интерес и должен быть использован в преподавательской практике.

Среди топонимов с формантом *-ск-* немало сложных по составу наименований, характеризующихся повторяемостью типичных топонимических «начал»: *ново-, красно-, верхне-, ниже-, средне-*, (Новокуйбышевск, Новокузнецк, Новополоцк; Красноуральск, Красноярск, Краснотурьинск; Нижнекамск, Среднеколымск, Верхнедвинск). После начала *ново-* обычно следует основа слова — названия населенного пункта, уже существовавшего ранее или существующего (Новочебоксарск — Чебоксары, Новошахтинск — Шахты, Новомосковск — Москва). Начала *верхне-, ниже-, средне-* имеют обозначения населенных пунктов, расположенных в верхнем, нижнем или среднем течении рек (Нижнеколымск, Среднеколымск).

Известно, что в топонимическом классе «населенный пункт» возможны эллипсисы терминов, обозначающих статус топонимов, при соотносительных собственных именах. Особенно употребительны

такие случаи, когда топоним соотносится с термином «город» и обладает при этом высокой частотностью, являясь хорошо известным слушателю или читателю (Новосибирск вместо **город** Новосибирск, Иркутск — город Иркутск).

Иностранным учащимся необходимо сообщать статус топонимов, предъявляемых им впервые без соответствующих родовых наименований (топонимических терминов). И в этом плане уместны сведения о том, что топоформант *-горск* потерял смысловую связь со словом «гора» и равнозначен слову «город»; что формант *-град*, выполняя функцию топонимических детерминантов, определенно обозначает статус топонимов, в состав которых он входит (Зеленогорск — город, Волгоград — город).

Собственные имена, соотнесенные с нарицательным наименованием «населенный пункт», составляют основную подсистему функционирующей в подязыке экономической географии топонимии. «Карта действенна, если ясны отношения между географическими реалиями, выраженные с помощью топонимических названий» [1, с. 89], — эти слова подтверждают выводы, сделанные на основе опыта: работа над составом и закономерностями конструирования трудных русских географических имен проясняет перед иностранными учащимися внутреннюю форму топонимов и способствует в конечном счете более легкому их усвоению.

Список литературы: 1. *Вережанин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура. М., 1973. 233 с. 2. *Горбачевич К. С.* Русские географические названия. М.; Л., 1965. 64 с. 3. *Селезнева Л. Б.* Географические собственные имена в текстах газеты. Иркутск, 1973. 73 с.

Поступила в редколлегию 01.12.83.

Ю. А. ЛИГАЧЕВА, канд. пед. наук,

Л. В. СЕЛИВАНОВА, канд. филол. наук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА СЛОВАРЕЙ СОЧЕТАЕМОСТИ В КАЧЕСТВЕ ИСТОЧНИКОВ ОБОГАЩЕНИЯ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

При обучении русскому языку как иностранному сочетаемость слов вызывает большие трудности, но в методической литературе эта проблема не нашла пока достаточного отражения. Опубликованные пособия [2, 3, 6] адресованы преподавателю русского языка и иностранным студентам-филологам старших курсов, изучающим русский язык в СССР или за рубежом.

Правильное понимание русской речи в устной и в письменной форме, общение на русском языке студентов-иностранцев невозможно без освоения достаточного количества «наборов»

наиболее частотных словосочетаний. Особенное значение имеют словосочетания, приобретающие при обучении иностранных студентов общественно-публицистическому стилю. Важность овладения ими обусловлена тем, что многие словосочетания этого стиля не менее употребительны, чем их лексические синонимы, а некоторые выступают в качестве единственных обозначений явлений и фактов. Незнание подобных словосочетаний приводит к непониманию высказываний даже тогда, когда, казалось бы, все составляющие их слова хорошо известны. Непонимание же часто употребляемых словосочетаний общественно-публицистического стиля ведет к тому, что студент вынужден обращаться к дословному переводу и возникающие при этом трудности воспринимает как отрицательное отклонение русского («чужого») языка от родного языка-эталона. А это, в свою очередь, вызывает чувство отчуждения, неприязни к изучаемому языку и, понятно, психологически не способствует эффективному овладению им [4].

В связи с этим понятен интерес к словосочетаниям общественно-публицистического стиля. Однако необходимыми пособиями для студентов-нефилологов подготовительных факультетов, где поэтапно были бы разработаны приемы и способы изучения словосочетаний и определены их активные и пассивные пласты, преподаватель-практик не располагает.

Задача обогащения лексического запаса иностранного студента на раннем этапе может быть решена путем выборочного использования в учебных целях опубликованных словарей сочетаемости слов.

Как известно, надежным критерием отбора лексического материала признается частотность. Однако русские словосочетания общественно-публицистического стиля, являющегося предметом нашего исследования, не подвергались достаточной лингвостатистической обработке. Поэтому на начальном этапе, не имея исчерпывающих данных об объективной частотности рассматриваемых словосочетаний, следует, по-видимому, руководствоваться субъективной частотностью с учетом принципа методической целесообразности, примененного в процессе отбора учебного материала, скоординированного с курсом «Советский Союз».

Следующим принципом отбора является нормативность словосочетания: в словарь студента следует включать единицы литературного языка изучаемого стиля.

Наконец, важным принципом отбора должен явиться учет системных связей словосочетаний. Названные принципы в процессе работы над обогащением словаря студента выступают в определенном взаимодействии.

Принцип отбора устойчивых словосочетаний и рассмотренные критерии их отбора должны согласоваться с условиями обеспечения коммуникативности в обучении, которые заключа-

ются в соответствующем представлении и организации языкового материала.

Одной из форм представления материала, обеспечивающей формирование у иностранных студентов речевых навыков и умений, является текст. Не случайно возник новый аспект лингвистики — лингвистика текста, которая стала наукой о коммуникации [5, 307]. Многие языковые явления могут быть удовлетворительно объяснены лишь с точки зрения их функционирования в тексте. При этом выбор текста в качестве основной единицы материала позволяет сгруппировать языковой материал таким образом, что становится возможным увидеть каждую единицу и выполняемые ею функции в построении текста, в ее естественной связи с другими единицами. Подход с позиций текста дает возможность показать взаимодействие и иерархию языковых единиц, представленных в их функционировании. Число отобранных словосочетаний может быть предварительно определено с учетом названных принципов.

С целью активизации усвоения устойчивых словосочетаний отобранных преподавателем типов можно организовать их изучение по словарям-справочникам [1, 2], предназначенным для продвинутого этапа.

Примерными темами могут быть следующие: 1) словосочетания, имеющие одинаковую грамматическую характеристику (например, одинаковое управление); 2) словосочетания, образуемые данными глаголами (например, словосочетания с глаголами **оказывать, получать, проводить** и др.); 3) словосочетания, образуемые синонимичными глаголами (например, глаголами **делать—совершать—производить**); 4) адекватные словосочетания, употребляющиеся в разных стилях речи (нейтральном, научном, публицистическом); 5) синонимичные и антонимичные словосочетания с характеристикой их управления.

Ниже предлагаются методические рекомендации для ввода глагольно-именных словосочетаний.

Работа по ознакомлению с основными группами словосочетаний часто требует приведения эквивалента в родном языке учащихся и может вестись с использованием методики, разработанной киевскими специалистами под руководством А. В. Швеца [7] применительно к их профилю работы на факультете международных отношений и международного права. Это один из возможных этапов начального периода.

На втором этапе формируются умения и навыки находить предлагаемые глагольные сочетания в процессе анализа микро-текстов, составляемых преподавателем (раздаточный материал). При этом необходимо разработать задания, связанные с выявлением устойчивых словосочетаний в текстах.

На третьем этапе используются задания, которые закрепляют приобретенные навыки. Это умение подбирать глагольные сочетания в соответствии со смысловой частью текста; умение

вести пассивную работу со словарем под руководством преподавателя.

Такие занятия по раннему вводу необходимых словосочетаний общественно-публицистического стиля, являясь составной частью обучения русскому языку, требуют создания четко продуманной системы упражнений и заданий. Они должны быть направлены на формирование навыков употребления в речи изученных словосочетаний, на достижение одной из задач подготовительного факультета — научить иностранных учащихся общению в общественно-публицистической речевой сфере на русском языке, знакомство с которой необходимо начинать уже с одиннадцатой недели, с ввода курса «Советский Союз».

На кафедре русского языка ХГУ был разработан вводный курс к курсу «Советский Союз», предназначенный для работы с иностранными студентами в группах различных специальностей подготовительного факультета (начальный этап).

В качестве дополнения к этому курсу необходимо 1) создать учебный словник из наиболее устойчивых глагольно-именных словосочетаний, используемых в текстах, которые тематически ограничены программой, из имеющихся словарей сочетаемости; 2) соотнести полученный учебный словник с рекомендациями учебной программы для подготовительных факультетов; 3) скоординировать имеющийся лексический материал со словарем учебного комплекса «Старт», поэтапно восполнив недостающие лексические единицы; 4) составить серию микротекстов с устойчивыми словосочетаниями, которые частично будут введены «Стартом» впоследствии.

Поставленную задачу можно решить путем поэтапного включения этого материала в учебный процесс и проведения цикла занятий по русскому языку.

Таким образом, при тщательном отборе, обработке языкового материала словарей сочетаемости и разработке его ввода в учебное занятие они могут служить источниками обогащения речи иностранных студентов на начальном этапе обучения.

Список литературы: 1. Учебный словарь сочетаемости слов русского языка / Под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина, Денисов П. Н., Зеленова Н. К., Кочнева Е. М. и др.: М., 1978. 686 с. 2. Дерибас В. М. Устойчивые глагольно-именные словосочетания русского языка. М., 1975. 239 с. 3. Крючкова М. П. Особенности глагольного немотивированного управления в современном русском языке. М., Рус. яз., 1979. 118 с. 4. Мыркин В. Я. Сверххарактеризация и сверхнейтрализация грамматических значений в речи. — Иностр. языки в школе, 1978, вып. 1, с. 7—12. 5. Николаева Т. М. Лингвистика текста и проблемы общей лингвистики. — Изв. АН СССР. Сер. литературы и языкознания, 1977, № 41, с. 304—313. 6. Прокопович Н. Н., Дерибас Л. А., Прокопович Е. Н. Именное и глагольное управление в современном русском языке. М., 1975. 187 с. 7. Швеиц А. В., Костева Н. Н., Нагорняк С. А. К вопросу об особенностях перевода устойчивых словосочетаний и методика работы над ними в иностранной аудитории. — Вестн. Киев. ун-та, 1978, вып. 2, с. 102—109.

Поступила в редколлегию 06.12.83 г.

**КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК ФАКТОР,
ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ СОЧЕТАЕМОСТЬ
ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ С ОЦЕНОЧНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ**

Одной из наиболее актуальных проблем методики преподавания русского языка иностранцам является разработка приемов презентации лексики с культурным компонентом (КК). Численно большой разновидностью такой лексики являются прилагательные с оценочным значением (ПОЗ). Методисты выделяют три основных разряда лексики с КК — фоновую, безэквивалентную и коннотативную [4, с. 104]. ПОЗ совмещают с КК своего значения особенности второго и третьего разрядов, поскольку они служат для выражения оценок — словесной фиксации познавательного-эмоционального мыслительного акта, содержащего не только гносеологические, но и социальные, культурно-исторические, психологические моменты, которые в совокупности своей не только преломляют специфику отражения действительности, но и социально детерминированное отношение к ней данного языкового коллектива. Наличие КК компонента в значении ПОЗ во многом определяет семантико-синтаксические особенности сочетаемости этих слов с существительными, обозначающими объект оценки. Между тем эти особенности еще не описаны ни в теоретическом, ни в практическом плане.

В лингвометодической литературе высказывалась мысль о необходимости системного изучения сочетаемости прилагательных, в том числе и ПОЗ [5, с. 190], поскольку эти слова при кажущемся отсутствии ограничений на сочетаемость составляют особую проблему ввиду «разной относительной ценности (значимости) русских слов типа *хороший* и их иноязычных аналогов» [9, с. 94], а также их безэквивалентности. Справедливо отмечая необходимость специальной презентации сочетаемости ПОЗ в учебных лексикографических пособиях, указанные авторы вместе с тем приходят к неправомерному, на наш взгляд, выводу, что эти слова наиболее целесообразно представлять либо перечислительно, либо свернуто в целях уменьшения объема пособий. Неправомерность заключается в том, что именно при такой подаче ПОЗ утрачивается специфика этих слов как безэквивалентной лексики, поскольку словосочетания с ПОЗ (СПОЗ) являются «отражением понимания кусочка действительности и его отношений к элементам той же действительности» [2, с. 12]. подача СПОЗ перечислительно или в свернутом виде значительно снижает познавательную ценность таких пособий.

311814

В настоящее время перед языковедами стоит задача описания «элементов языка как единств грамматического и лексического, формального и концептуально-семантического начал» [3, с. 15]. Именно такой подход способен вскрыть особенности взаимосвязей экстралингвистического и языкового, в том числе и специфику сочетаемости ПОЗ. В современном синтаксисе словосочетаний выделяются две основные категории, служащие основой для понимания их семантико-синтаксических особенностей — коллигация и коллокация [9, с. 33]. Применительно к СПОЗ под коллигацией следует понимать такую морфосинтаксически обусловленную связь имен прилагательных как специфически категориальных классов слов, обозначающих социально детерминированный качественный признак, с именами существительными как специфически категориальными классами слов, обозначающими объект оценки, при которой реализуется корреляция между реально существующими объектами действительности, их взаимосвязи в процессе познания и в языке. Сущность такой взаимосвязи выражается в том, что ПОЗ как атрибутивные признаковые слова, объединенные в семантические классы, во многом предопределяют семантику классов существительных, семантически связанных с ними, причем эта взаимосвязь реализует социально значимые корреляции и накладывает известные ограничения на свободу их сочетаемости. В то же время такая взаимосвязь проявляется и в том, что классы существительных предопределяют семантику классов признаковых слов, причем в ней находят отражение наиболее типичные ассоциации, фиксирующие социально значимые отношения.

Системно организованную совокупность взаимосвязей семантических классов ПОЗ и классов существительных, которые обозначают онтологические классы объектов оценки, отражающую действительность в социально детерминированных отношениях, мы называем **оценочной характеристикой объекта (ОХ)**. ОХ является специфической реализацией коллигации — взаимосвязи понятийного и языкового. ОХ мотивирует ситуативную сочетаемость ПОЗ с существительными, обозначающими классы объектов оценки, и накладывает, как было показано, ограничения на нее, в которых имплицитно реализуется и КК.

Еще более важной для определения возможностей и ограничений сочетаемости ПОЗ является коллокация — семантико-синтаксическая категория, мотивирующая взаимосвязи конкретных слов в речи, их лексико-фразеологическую обусловленность. Коллокация реализуется в таких параметрах, как социолингвистическая обусловленность, концептуальная полноценность, коннотативность, клишированность. Эти параметры отражают взаимосвязь между экстралингвистическим и лингвистическим, влияние экстралингвистического на конкретную сочетаемость ПОЗ. Наиболее значимыми для СПОЗ являются категории со-

циолингвистической обусловленности и коннотативности, находящие прямое отражение в культурном и эмоциональном компонентах значения ПОЗ. Параметр социолингвистической обусловленности предполагает наличие фонового знания, обеспечивающего адекватность понимания между говорящим и слушающим, пишущим и читающим в процессе коммуникации. Фоновое знание и является экстралингвистической основой СПОЗ, оказывающей существенное влияние на их употребление, однако оно не всегда реализуется эксплицитно, нередко требует анализа обертонов понятийного содержания, зависит от роли и значения оцениваемого объекта в социуме, культуре психологии и традициях словоупотребления языкового коллектива. Отсутствие такого знания у иностранцев должно восполняться целенаправленной работой над СПОЗ, толкованием их содержательного наполнения. В противном случае ПОЗ в процессе коммуникации будут выступать как десемантизированные знаки, указывающие лишь на концептуальную отнесенность оценки. Не менее важной для адекватного понимания в процессе коммуникации является параметр коннотативности — реализация в СПОЗ эмоционально-экспрессивно-оценочных коннотаций, не получающих материального выражения в значении слова, но в силу традиций словоупотребления языкового коллектива являющихся разновидностью фонового знания и находящих отражение в эмоциональном компоненте ПОЗ. Учет этого параметра особенно важен для такого вида оценок, преимущественным содержанием которых является выражение эмоционального отношения к объекту оценки. По данным психологов, изучавших оценки, вызываемые незнакомым объектом, именно с определения эмоционального отношения субъекта к незнакомому объекту начинается процесс познания и оценки этого объекта и в большинстве случаев определением эмоционального отношения он и исчерпывается [1, с. 25—34]. Эти данные свидетельствуют о большой представленности в реальной действительности ситуаций подобного рода, а следовательно, и оценок, ограничивающихся выражением эмоционального отношения. Отражением потребности в выражении такого отношения различной степени интенсивности является наличие в русском языке численно больших групп ПОЗ, выражающих высокую положительную оценку и эмоциональное отношение к объекту: **прекрасный, великолепный, чудесный, чудный, удивительный, изумительный, прелестный** и т. п. Эти группы слов характеризуются предельной близостью значений, что затрудняет разграничение их сочетаемости [6, с. 71]. Однако в силу традиционного использования их в составе СПОЗ, зафиксированного в контекстах, такая дифференциация возможна с учетом того, что традиции словоупотребления также отражают фоновое знание.

Нами проанализирована сочетаемость ПОЗ, соотносимых с оценочным концептом «человек». Источники наблюдений —

материалы картотеки Словарного сектора ЛО ИЯЗ АН СССР, художественные и газетные тексты, а также данные опроса информантов. Выделенные СПОЗ были тематически систематизированы по методике, используемой в социологии для описания образа жизни личности [7, с. 25—26], что позволило описать четкую по структуре совокупность оценок человека как физической особи с учетом возрастных и половых различий, как носителя сознания, личностных качеств и свойств, как представителя определенного вида трудовой и общественной деятельности. Названные основные сферы оценок человека были сегментированы на более мелкие понятийные совокупности по способу описания, названному нами ОХ. Анализ сочетаемости ПОЗ, связанных синонимическими отношениями с существительными, обозначающими людей по указанным признакам, подтвердили высказанное нами положение о необходимости учета коллигационных и коллокационных особенностей СПОЗ по взаимосвязи с КК.

Список литературы: 1. *Артемова Е. Ю.* Психология субъективной семантики. М., 1980. 128 с. 2. *Виноградов В. В.* Основные типы лексических значений слова. — *Вопр. языкознания*, 1953, № 5, с. 12. 3. *Гвишиани Н. Б.* Полифункциональные слова в языке и речи. М., 1979. 115 с. 4. *Зиновьева М. Д., Златкина С. И.* Особенности презентации лингвострановедческого материала на начальном этапе обучения. — В кн.: *Литература и страноведение*. М., 1978, с. 104—117. 5. *Кондратенко И. А.* Презентация атрибутивных словосочетаний в иностранной аудитории. — В кн.: *Проблемы учебной лексикографии и обучение лексике*. М., 1978, с. 186—190. 6. *Котелова Н. З.* Значение слова и его сочетаемость. Л., 1975: 163 с. 7. *Мансуров Н. С.* О системообразующих понятиях общественной психологии. — В кн.: *Методологические проблемы социальной психологии*. М., 1975, с. 11—27. 8. *Морковкин В. В.* Русско-иноязычный словарь сочетаемости, его лингвистические основы и структура. — В кн.: *Проблемы учебной лексикографии*. М., 1977, с. 84—89. 9. *Тер-Минасова С. Г.* Словосочетание в научно-лингвистическом и дидактическом аспектах. М., 1981. 144 с. 10. *Учебный словарь сочетаемости слов русского языка*. М., 1978. 688 с.

Поступила в редколлегию 05.12.83.

В. Г. МЕЛИХОВ

О НЕКОТОРЫХ СПОСОБАХ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ЯЗЫКЕ ГАЗЕТНЫХ СООБЩЕНИЙ

В практике преподавания русского языка иностранным учащимся все более важное место отводится изучению общественно-публицистического стиля, работе над общественно-политическими текстами. Этому способствует применение учебного комплекса «Старт» с его ярко выраженной публицистической направленностью, обучение иностранных учащихся чтению советских газет по учебным пособиям и в оригинале, использование в учебном процессе материалов съездов КПСС и Пленумов ЦК КПСС, других партийных и государственных документов.

Для решения этих задач необходимо четкое понимание специфики публицистического стиля как функционального выражения «интересов определенных социальных групп, орудия классовой борьбы, в силу чего его основная цель — воздействие на ценностную ориентацию адресата в соответствии с ценностной ориентацией автора» [1, 96].

Изучение особенностей публицистического стиля приобретает особо важное значение в связи с усилением на современном этапе идеологической борьбы между социализмом и империализмом.

Публицистический стиль, являясь видом социально ориентированного общения, включает в себя достаточно широкую область подстилей: подстиль газеты, информационно-политического журнала, публицистических радио- и телепрограмм, выступлений государственных деятелей и т. п.

Мы остановимся на подстиле газеты, взяв для анализа такие жанры, как международный комментарий, мнение политического обозревателя (рубрика газеты «Известия»), международное обозрение, колонка комментатора (рубрика «Правды»), международный фельетон, реплика, памфлет.

В отличие от кратких заметок информационного характера такие жанры, как «международный комментарий» и «международное обозрение» знакомят учащихся с точкой зрения советских людей по вопросам международной политики, с оценкой советской стороной международных событий, фактами и аргументами, разоблачающими ложь и клевету буржуазных средств массовой информации.

Известно, что публицистическому стилю свойственны наличие определенной целевой установки, специфичность сферы общения и особый отбор языковых средств, реализующих функцию оценочного воздействия с целью убеждения [2, 112]. В указанных выше жанрах ярко и насыщенно представлены языковые средства, выполняющие задачу эмоционально-экспрессивной окраски текста и отдельных единиц выражения в негативном плане. Важно отметить, что эти оценки являются не фактом субъективного мнения автора газетного сообщения, а опираются на социально санкционированное отношение, закрепленное в общественном сознании.

Не ставя задачи всестороннего анализа всех основных путей формирования средств эмоционально-оценочной выразительности в языке газетных сообщений, остановимся на тех из них, которые, на наш взгляд, характерны для газетно-публицистического стиля сегодняшнего дня и актуальны в лингводидактической практике.

Использование элементов разговорной речи является одним из самых распространенных приемов создания экспрессивного эффекта. В данном случае этот эффект достигается текстовым объединением элементов книжного и разговорного стилей. Раз-

говорный стиль может быть представлен как общеупотребительными фразеологизмами, так и жаргонными, и просторечными выражениями.

«При Картере «ястреб» Бжезинский **положил на обе лопатки** более умеренного госсекретаря Вэнса» [4, 1983, 21 марта]; «Принц **выкидывает** новое **коленце**» [3, 1982, 20 нояб.]; «Монополии США готовы **пошерстить** Западную Европу до последнего франка или последней марки» [4, 1983, 23 мая]; «Сколько затрачено пропагандистского пороха, но **номер явно не проходит**» [3, 1983, 8 янв.]; «Или он (Уайнбергер) **наводит именно ту тень на плетень**, из-за которой дело **ясное превращается в дело темное**» [4, 1983, 21 февр.].

Наряду с большим числом прилагательных, чья оценочная коннотация однозначна (варварский, примитивный, враждебный, милитаристский и т. п.) актуализируются прилагательные обычно иностилевого характера с нейтральным значением: например, «зоологический» в значении «фанатический» («И теперь Ростоу уж чуть ли не «либерал» для зоологических противников разоружения» [3, 1983, 28 февр.]; «косметический» в значении «поверхностный, притворный» («косметические узы, наложенные на ФБР, сдаются в архив» [4, 1983, 17 окт.]; «пещерный» в значении «примитивный» («С выпадами, выдержанными в духе «пещерного» антикоммунизма...» [3, 1983, 2 окт.].

В сферу политики переносятся образования, характерные для служебно-канцелярского обихода: «задействовать войска» (сравни «задействовать средства»); «сскостить милитаристские подвиги» («сскостить расходы, долги»); «выполнить под копирку план подрывных действий», «провести агрессию по графе оказания помощи»; а также — «толкач» (агент крупных монополий в конгрессе США), «сменщик» (преемник на посту президента), «навар» (прибыль от повышения учетной ставки кредита).

Одним из средств достижения эмоционально-оценочной выразительности является использование отечественных историзмов для характеристики политических процессов в зарубежных странах: «Шумно обставляемые турне всегда сопровождали его (Н. Сианука) карьеру, если не считать... периода правления полпотовских **временщиков**» [3, 1982, 7 июля]; «Одним из воплощений этой **черносотенной** идеи в жизнь явилась пресловутая «программа публичной дипломатии» [3, 1983, 28 июня]; «Мы действительно можем применить это оружие», — заявил **натовский главоверх** американский генерал Роджерс» [5, 1982, 26 дек.]; «Новоявленные «спасители» вломились в чужой дом (Гренаду) с готовым **полицаем** в лице Поля Скуна» [4, 1983, 28 нояб.].

Этим же целям служит и номинация политических противников по довольно прозрачной аналогии: пентагоновцы, рейгановцы, натовцы (США), хаддадовцы (сторонники предателя

ливанского народа С. Хаддада), бундесмариновцы (военнослужащие ВМФ ФРГ) и хадээсовцы (члены партии ХДС в ФРГ).

Особый оценочный эффект создает «свертывание» названий политических организаций и лиц, критикуемых советской печатью: госдеп — государственный департамент США, госсекретарь — государственный секретарь США, демохристиане — христианско-демократическая партия Италии, соцпартия — социалистическая партия Португалии.

Очень интересен процесс своеобразной оценочной «перекодировки», когда слова с устойчивыми «положительными» семантическими характеристиками (полпред, слет, ходок, смычка) монтируются в чуждый им социальный контекст, создавая отчетливое ироническое звучание: «Пришлось Белому дому спешно выпустить на арену своего новоявленного **полпреда** и дать ему пошуметь о „мире“ [4, 1983, 14 июля]; «Зимние атлантические **слеты** проходили в обстановке строжайшей конспирации» [3, 1982, 12 дек.]; «Встревоженные союзники шлют в Вашингтон одного **ходока** за другим» [3, 1983, 27 апр.]; «Поразительная **смычка** сил неофашизма и сионизма в наши дни уже не поражает» [4, 1982, 2 сент.].

Таким образом, одним из средств создания эмоционально-оценочной выразительности языка газетных сообщений является «включение «неожиданных» разговорных, метафорических и других иноstileвых элементов с сохранением их семантики, что при компоновке их в новой речевой среде вызывает эффект искомого прагматического эвалюативного (оценочного) звучания.

Как правило, изучение газетных сообщений указанного типа вызывает у иностранных учащихся большие трудности из-за слабого знакомства их со средствами эмоционально-оценочной выразительности и коннотативной значимостью, присущими русской речи. Уяснение внутренних механизмов экспрессивности политических текстов позволяет преподавателю методически верно комментировать газетные сообщения, осуществлять анализ и тематическую классификацию соответствующих лексических и фразеологических единиц.

Список литературы: 1. Цвиллинг М. Я. Лексико-фразеологические особенности общественно-политического текста. — В кн.: Функциональные стили и преподавание иностранных языков. М., 1982, с. 358. 2. Стриженко А. А. О некоторых особенностях публицистического стиля в сопоставлении с научным. — Там же. 3. Правда. 4. Известия. 5. Красная Звезда.

Поступила в редколлегию 10.12.83.

**РОЛЬ И МЕСТО ИНОЯЗЫЧНЫХ ИСТОЧНИКОВ В СИСТЕМЕ
ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ
ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОЙ РЕЧИ**

Разносторонняя деятельность иностранных студентов нуждается их вступать в различные сферы общения [4], среди которых общественно-политическая является одной из наиболее важных. Данная сфера предполагает целенаправленную коммуникацию на русском языке (под руководством преподавателя) и стихийную (возникающую в условиях внеучебного процесса). Анализируя формы реализации стихийной коммуникации и мотивы, детерминирующие речепроизводство, можно констатировать, что речевой акт в данных условиях осуществляется на родном языке или языке-посреднике*, а иногда вперемишкy с русским языком.

Думается, что процесс оперирования в иноязычной языковой среде средствами родного языка подчинен потребностям учебного процесса, в частности, при работе над газетно-публицистическим стилем речи на подготовительном факультете.

Чтобы обосновать высказанную точку зрения, определим методическую целесообразность использования материалов на родном языке учащихся с целью выработки аналитических речевых навыков на русском языке.

Во-первых, без предварительного изучения на родном языке проблематики будущего занятия происходит взаимное наложение трудностей лингвистического и экстралингвистического характера. Ознакомление с состоянием вопроса на родном языке по материалам периодической печати подготовит учащихся к восприятию информации на русском языке. Во-вторых, изучение источников на родном языке развивает у обучаемых способность к планированию (ср. программирование и прогнозирование) единиц высказывания различного порядка в лексико-грамматическом отношении. В-третьих, многие специфические трудности чтения и аудирования материалов общественно-политического содержания снимаются благодаря сопоставлению идентичных речевых ситуаций [5].

Газетно-публицистический стиль речи осложняется большим числом единиц, употребляемых в переносном смысле и не поддающихся точному определению. Имеющиеся в словаре варианты перевода не всегда удовлетворительны, так как отсутствие абсолютных эквивалентов в языках крайне затрудняет подбор адекватных единиц в каждой конкретной ситуации. В данном случае с целью раскрытия значения слова можно обратиться к такому количеству контекстов, с помощью которого воссоздается семантический образ слова. Однако в условиях

* Далее мы будем употреблять термин «родной язык».

учебного процесса на подготовительном факультете предлагается ограниченный набор контекстов, поэтому значение слова сужается, и, следовательно, не находит воплощения в широкой практике. Наличие же контекстов на русском и на родном языках, их сопоставление * позволит выявить подобные элементы на лексическом (фразеологические единицы, словосочетания-клише) и синтаксическом уровнях, позволит, таким образом, установить границы функционирования их в речи.

Для определения места компаративного анализа речевых ситуаций как методического приема в обучении функционально-стилистической разновидности речи представляется существенным рассмотрение этапов (видов **) работы с периодическими изданиями на нерусском языке: 1) предварительное знакомство с информацией, предложенной преподавателем-билингвом и (или) подобранной студентами на основании заданной тематики будущего занятия (на данном этапе обучаемый приобретает или совершенствует знания не только информативного, но и фонового характера); 2) использование иноязычных материалов непосредственно на занятиях по русскому языку как вспомогательного средства, служащего для более точного понимания вводимых базисных структур и распространенных в языке газет словосочетаний, для более глубокого проникновения в «вертикальный контекст» публицистического текста; 3) параллельное чтение текстов на родном и русском языках. Действия по синхронному сопоставлению речевых произведений выполняются студентами самостоятельно. Этот этап, как и первые два, предполагает контроль.

На первый взгляд может показаться, что перечисленные виды работы порождают рецептивный, в лучшем случае репродуктивный билингвизм. В действительности это не так. Реальным источником моделирования типичных вариантов ситуаций, гарантирующего общение, может стать словарь (как результат и подцель проводимой работы). Такой словарь репрезентирует регулярно проявляющиеся в достаточном количестве контекстов межъязыковые явления — корреспонденты. Причем они включают в себя смысловые предикации [2], т. е. единицы текста, между которыми устанавливаются некоторые связи, отношения. Последнее предопределяет направленность чтения (и аудирования) на понимание основного содержания информации. Правильно составленный словарь способствует предупреждению интерференции родного языка, наблюдаемой у обучающихся в процессе речепроизводства в связи с расширением задач речевой деятельности. При обучении без опоры на родной

* Сопоставление контекстов с указанной целью возможно в силу специфики общественно-политических текстов, не отличающихся повышенной авторской индивидуальностью [1, с. 68—78].

** В учебной деятельности независимые друг от друга этапы выступают в качестве видов работы.

язык учащихся выявляются также интерференции, причину которых нужно искать в ненормативном употреблении в структуре словосочетания слов, составляющих одну ЛСГ (например, словосочетание «взять независимость» встречается в речи англоговорящих студентов вместо «завоевать (получить) независимость» — «to gain independence»; «направляться по пути социализма» вместо «идти по пути социализма» — «to follow the socialist path»; «одержать свободу и независимость» вместо «обрести свободу и независимость» — «to win/gain freedom and independence») *, и/или интерференции-переносы ЛСВ слова из одного словосочетания в другое (так, комбинация «взять независимость» появляется в речи по аналогии с «взять власть», «повысить позиции трудящихся» по аналогии с «повысить роль трудящихся», «одержать свободу и независимость» по аналогии с «одержать победу»).

Такие интерференции неизбежны потому, что иногда семантизация абстрактной лексики русского языка (особенно на начальном этапе обучения) «превращается в цепь толкований, чаще затуманивающих, чем проясняющих значение иноязычного слова» [3, с. 191]. Однако это не означает отказа от толкований как способа соотнесения знака с реальной действительностью. Толкования уточняют смысловое наполнение единиц речи, указывают на различия в семантической структуре слов-корреспондентов.

Требование осуществления акта коммуникации, стремление к соблюдению нормы речи обуславливают потребность не только в словаре, но и в том, чтобы установить, какие конструкции, относящиеся к различным языковым системам, соответствуют друг другу в одной речевой ситуации. Анализ таких конструкций даст возможность прогнозировать появление интерферирующих явлений на синтаксическом уровне и, следовательно, предупреждать их. Так, для русского текста характерны именные конструкции, а для французского и чаще для английского — причастные обороты, инфинитивные конструкции (например, «под аккомпанемент чего-либо» — «accompanied by», «accompagné de»; «технические работы по оборудованию чего-либо» — «the technical operations to equip sth»).

Некоторые типы русских предложений (часто бессоюзные) трансформируются при переводе на английский язык в два самостоятельных предложения.

Наблюдается несоответствие в отнесенности членов предложения друг к другу в русском и английском вариантах. Например: «...первая батарея «Першингов-2» на западно-европейской земле будет готова к бою...» и «...the first Pershing-2 battery will be ready to fire from West German soil...»

* Приведенные английские эквиваленты дают основания утверждать, что мы имеем дело именно с указанным типом интерференции.

При этом нужно помнить, что иноязычный материал скрывает в себе потенциальные средства синонимии, допускаемые нормой русской речи.

Итак, проведение межъязыкового сопоставления в практике преподавания русского языка как иностранного интенсифицирует процесс обучения, помогает преодолеть психологические трудности, связанные с большим нервным и умственным напряжением при восприятии-понимании информации на русском языке, повышает интерес учащихся к чтению газет, слушанию радио- и телепередач, способствует коммуникации студентов вне учебного процесса. Принятый нами методический прием является вспомогательным средством для достижения конечной цели изучения газетно-публицистического стиля речи на подготовительном факультете.

Список литературы: 1. Долинин К. А. Стилистика французского языка. Л., 1978. 344 с. 2. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958. 370 с. 3. Лизунов В. С. Роль и место учебного перевода в преподавании русского языка иностранцам. — В кн.: Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. М., 1982, с. 186—194. 4. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981. 248 с. 5. Страмнова Т. В. Об аспекте общественно-политической тематики при обучении русскому языку зарубежных филологов-русистов. — Рус. яз. за рубежом, 1983, № 4, с. 91—93.

Поступила в редколлегию 26.11.83.

А. В. НАУМЕНКО

МЕСТО СРЕДСТВ ЛОКАЦИИ В СТРУКТУРЕ ТЕЗАУРУСА И ТЕКСТА

Анализ положения средств локации в структуре тезауруса и текста и соотношения структур тезауруса и текста, рассматриваемых в этом аспекте, актуален в связи с задачей теоретического представления процесса порождения тезаурусом текста. Это, в свою очередь, практически значимо в связи с разработкой методов обучения быстрому ориентированию в тексте и быстрому продуцированию спонтанной речи (у студентов, изучающих русский язык), а также при составлении конспектов, написании тезисов, сочинений и т. д.

Операцией локации задается система координат, характеризующих высказывание и его обозначаемое (автор высказывания, место и время обозначаемого в высказывании события): «акт речи содержит три координаты — «я — здесь — сейчас». Отношения «я — здесь — сейчас» ситуации говорения переносятся на любую другую ситуацию, становясь применительно к ней отношениями «он — там — тогда» [5, с. 139, с. 253].

Если текст определяется в свете прагматического критерия и рассматривается как способ сложной и расчлененной номинации некоторой совокупности событий, то в связи с этим возни-

кает вопрос, какими средствами осуществляется необходимая локализация названного и семантически представленного внеязыкового явления «в пространстве и времени относительно говорящего» [5, с. 249].

Задача данной работы — установить место средств локации в семантической структуре текста и их роль в процессе порождения текста тезаурусом. В соответствие с этим местом и этой ролью средств локации может быть поставлена и систематизация знаков в структуре тезауруса.

При изучении семантики и в особенности семантико-синтаксических структур высказывания, предложения и т. п. исследователи противопоставляют поверхностный уровень и уровень (или уровни) семантического представления, обозначаемого предложением «положения дел» [2, с. 48—49].

Применительно к задачам исследования представляется целесообразным предложить четырехуровневую концепцию порождения текста.

1. *Уровень логической структуры ситуации (ЛСС).* ЛСС представляет участников ситуации и отношения между ними вне зависимости от того, какими средствами выражаются в данном языке оператор отношения (предикат) и актанты, какова валентность лексически выраженного предиката данного языка. Иными словами, ЛСС представляет все потенциальные семантические валентности, которые предопределяются числом и семантическими характеристиками актантов ситуации. ЛСС есть смысл ситуации, еще не связанный со способом его выражения посредством какого-либо языка. ЛСС является результатом логического анализа ситуации, осуществляемого порождающим текст отправителем.

2. *Уровень семантической структуры (СС).* ЛСС можно представить в разных языках посредством различных предикатов. СС должна быть связана с семантическими валентностями предиката конкретного языка. В этом специфика СС по отношению к ЛСС. Сама СС репрезентируется через структуру предикатного выражения (но не предложения!), вершинное положение в котором занимает предикат, выраженный лексемой (но не словоформой) данного конкретного языка, а места предиката занимают символы актантов, соответствующих реальным валентностям данного лексически выраженного предиката.

Таким образом, построение СС завершает анализ ситуации и представляет его результат посредством выбора лексически выраженного предиката.

3. *Уровень глубинной структуры (ГС).* ГС представляет собой прямую номинацию ситуации. Е. В. Падучева указывает, что «глубинная структура должна быть инвариантом относительно системы синтаксических трансформаций» [4, с. 39]. Конкретизируя понятие ГС, В. Г. Гак приводит ее реальные актанты: 1) субъект (отправитель); 2) объект; 3) адресат; 4) ини-

циатор, орудие, причина; 5) пространственный конкретизатор; 6) временной конкретизатор; 7) субстанция, которой принадлежит или часть которой составляет субъект или объект [3, с. 80].

Существенное отличие от СС в том, что указываются отношения субъекта и объекта, связь ситуации с другими ситуациями (инициатор), а также вводятся пространственный и временной конкретизаторы. Таким образом, в ГС предикат представлен в отношении к другим предикатам. Но ГС не есть цепочка актуализованных словоформ, в которой реализованы залоговые трансформации, актуальное членение и тому подобные явления, характерные для поверхностной структуры.

4. *Уровень поверхностной структуры (ПС)*. Под ПС понимается косвенная номинация. Например, ГС Плотники строят дом может быть представлена следующими ПС: Дом строится плотниками. Строя дом, плотники разговаривали. Плотники на стройке дома и т. д. Очевидно, что ГС может выражаться омонимичной ей ПС.

Как соотносятся уровни между собой? ЛСС связана с такой микроситуацией, которую может отражать один предикатный знак. СС связывает ЛСС с предикатным знаком и соответственно с предикатным выражением определенного языка. Этот этап построения текста отражает аналитическую деятельность носителя языка: макроситуацию субъект расчленяет в сознании на микроситуации, которым соответствуют ЛСС; затем на уровне СС происходит выбор лексем. Такая последовательность представляется обоснованной потому, что «... мышление состоит столько же в разложении предметов сознания на их элементы, сколько в объединении связанных друг с другом элементов в единство. Без анализа нет синтеза» [1, с. 41].

Далее следует этап синтеза, порождения высказывания. ГС есть первичный результат синтезирующей деятельности. В начале синтеза происходит выбор координат (средств локации), затем актуализируются средства языкового выражения. Локация предстает здесь как способ связать СС с ситуацией речи и с макроситуацией в целом.

Следовательно, в отношениях между уровнями построения текста наблюдается известная симметрия: аналитическая и синтетическая части строятся по принципу смысл—средство. Для аналитической части смысл задается посредством ЛСС. Выбор СС происходит как оформление содержания (в зависимости от того, на каком языке строится текст). Для синтетической части ГС представляется содержанием, оформляемым поверхностно-синтаксическими реализациями.

Внеязыковая ситуация существует в единстве своей формы и содержания. Конечный результат семантического представления этой ситуации — ПС, которая тоже является единством формы и содержания. Все остальные, промежуточные, уровни

оформляют предыдущий уровень и одновременно являются содержанием для последующего. Действительно, СС не имеет прямого соответствия с ПС; на уровне семантическом происходит выбор лексем, но не словоформ. Чтобы предикатный знак получил поверхностно-синтаксическое выражение, нужно установить его модальные и временные характеристики, его связь с макроситуацией, т. е. выбрать средства локации. Этот процесс происходит на первом этапе синтеза, на уровне ГС («строить» + реальная модальность + прошедшее время и т. д.). От того, какие средства локации будут использованы на уровне ГС, зависит результат на поверхностно-синтаксическом уровне.

Этап синтеза связан со сферой прагматики языка, ибо смысловой предикат связывается с модальным. «Локация определена как первичный аппарат прагматики» [6, с. 243], поэтому всякий текст открывается именно средствами локации. Само понятие текста предполагает точное знание его координат в рамках семиозиса.

Средства локации выполняют двоякую функцию: вводят текст в семиозис (внешняя локация) и вводят высказывание в дискурс.

В предикатном выражении выбор предиката предопределяет характер заполнения его аргументных мест. Средства внутритекстовой и внешней локации связаны с предикатным выражением. Взаимоотношения между этими классами знаков отражены на рисунке.

Знаковая система

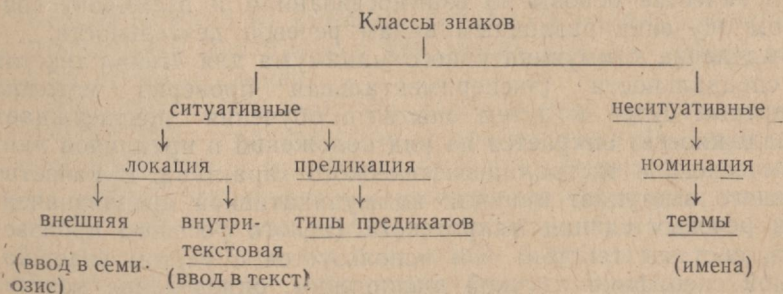


Схема порождения тезаурусом связного текста

В процессе синтеза текста идет движение «по цепочке» слева направо. Вначале происходит выбор средств внешней локации, затем средства внутритекстовой локации организуют отмеченные ими высказывания в некоторое единство. Иными словами, при порождении текста строится система координат, заполнение которой связано с вводом и последовательным развертыванием предикатных выражений.

Список литературы: 1. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т. 20, с. 5—338. 2. Богданов В. В. Семантико-синтаксическая организация предложения. Л., 1977. 204 с. 3. Гак В. Г. К проблеме синтаксической семантики (семантическая интерпретация «глубинных» и «поверхностных» структур). — В кн.: Инвариантные синтаксические значения и структура предложения. М., 1969, с. 77—85. 4. Падучева Е. В. О семантике синтаксиса. М., 1974. 292 с. 5. Степанов Ю. С. Основы общего языкознания. М., 1975. 271 с. 6. Степанов Ю. С. Имена, предикаты, предложения (Семиологическая грамматика). М., 1981. 360 с.

Поступила в редколлегию 29.11.83.

Н. В. ПИРОТТИ

КОММУНИКАТИВНЫЙ МИНИМУМ И СИСТЕМА ОРИЕНТИРОВ ДЛЯ ЧТЕНИЯ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Основополагающим в обучении русскому языку как иностранному признается коммуникативная природа речи. Реализацией акта коммуникации при чтении является понимание текста, извлечение определенной информации.

На современном этапе развития методики оптимизировать процесс обучения чтению, на наш взгляд, призван коммуникативный минимум — такой учебный материал, который, отражая основные коммуникативные потребности учащихся и являясь достаточным при обучении языку специальности речевым материалом, служит базой для отбора необходимого лексического и грамматического минимумов и последующего его использования в качестве основы во взаимосвязанном и взаимообусловленном обучении различным видам речевой деятельности.

Выделение коммуникативного минимума для чтения текстов по специальности (экспериментальная проверка методом экспертных судей и путем опытного обучения подтверждает его надежность) опирается на ряд положений и принципов лингвистического и экстралингвистического характера. В качестве основного выступает принцип коммуникативной предназначенности речевых единиц макротекста (целого речевого произведения, системы текстов). Он используется с учетом содержательной специфики научной дисциплины, определения конститутивной единицы макротекста, закономерностей членения текста при комплексном его анализе.

Определение содержательной специфики научной дисциплины и конститутивной единицы ее макротекста, в свою очередь, требует использования результатов классификации межпредметных связей на уровне знаний; данных о межпредметной координации, решаемой в трех аспектах (предметно-содержательном, мировоззренческом и языковом); основных положений системно-структурного подхода к содержанию учебных дисциплин; лингвистических, дидактических и психолингвистических

критериев, соотносенных с целевой направленностью обучения, стадиями формирования умений и навыков [1—7].

Так, в качестве психолингвистической основы анализа были избраны положения, выдвинутые И. А. Зимней, которая выделяет в тексте три плана: собственно предметный план, план смыслового содержания и план его языкового оформления [4]. При таком толковании текста существенны его характеристики как продукта не только внешней, но и внутренней речи. Анализ этих характеристик мы проводили на материале макротекстов учебных дисциплин «Химия» и «Физика», избрав в качестве конститутивной единицы этих дисциплин «Теорию» как особую форму организации научного знания [1, 3, 5].

Лексико-грамматический анализ 110 текстов (из 10 разных учебников по названным учебным предметам), раскрывающих коммуникативно-смысловую и предметно-содержательную специфику этой формы организации научного знания на уровне текста, позволил установить в макротексте «Теория» 20 функционально-семантических рядов, языковые выражения которых, как показало исследование, являются постоянными смысловыми компонентами — смысловыми вехами, маркерами коммуникативного назначения речевых единиц текста.

Комплексный анализ макротекста «Теория», в процессе которого текст рассматривался в единстве его структурного, коммуникативного и смыслового аспектов, позволил нам определить коммуникативную предназначенность 20 повторяющихся в данных текстах в разных комбинациях речевых единиц (микротекстов, высказываний), коммуникативно-смысловое содержание каждой из которых сводимо к одному инварианту и может быть представлено как эталон для построения аналогичных речевых единиц.

Текст понимается нами как целое речевое произведение, как семантический, стилистический и прагматический комплекс, который возникает в мышлении автора в соответствии с замыслом, целями и условиями коммуникации. При этом замысел осуществляет прогнозирующее согласование начала и конца текста за счет отбора тех тем, подтем и субподтем, с помощью которых развивается информация текста. Замысел состоит из совокупности денотатов, отражающих иерархию тем, подтем и субподтем. При этом денотат мы рассматриваем как обобщенное представление содержания, выраженного данной речевой единицей в целом, как функцию этого содержания [7].

Комплексный анализ макротекста «Теория» позволил выделить денотатную структуру, которая отражает коммуникативно-смысловую специфику макротекста и может быть представлена как перечень, каталог функций его коммуникативно ценных единиц. Выявленные функции мы соотнесли со схемой логического развертывания информации процесса познания и его

этапов в соответствии с принятой в естественнонаучных дисциплинах логикой теоретического обобщения знаний.

Схема, составленная в результате вычленения структурно-коммуникативно-смысловых единиц и логического осмысления соотношения их функций, способствует образованию в мышлении как бы «внутреннего текста», представляющего собой систему коммуникативных задач, на решение которых в первую очередь должно быть направлено внимание студентов-иностранцев при чтении литературы по специальности.

Данный каталог коммуникативных задач, или функций, можно считать тем минимумом, который отражает основные цели учебно-познавательной деятельности студентов-нефилологов и является базовым, так как он составляет коммуникативно-смысловую основу любой из дисциплин естественнонаучного профиля.

Отобранный коммуникативный минимум представляется методически целесообразным использовать в учебном процессе в виде коммуникативных задач в смоделированных и проверенных учебных текстах, выделив таким образом систему ориентиров для его осмысления:

- перечень функций коммуникативно ценных речевых единиц, вынесенных в колонку с левой стороны текста, направляет мыслительную активность студентов в процессе понимания коммуникативно-смыслового содержания текста;

- смысловые вехи, выделенные в учебном тексте при его моделировании и провешивании, отражают план языкового оформления коммуникативно-смыслового содержания речевых единиц текста;

- выраженность коммуникативно-смысловых компонентов определенными структурными единицами и порядок их следования способствует адекватному осмыслению предметного содержания учебного текста;

- мотивационно-побудительной и ориентировочной основой при изучающем виде чтения служат схема «Соотношение коммуникативных функций речевых единиц макротекста учебных дисциплин естественнонаучного профиля и этапов процесса познания» и методические указания — комментарии к схеме.

Предлагаемая система ориентиров направляет и интенсифицирует деятельность реципиента при изучающем виде чтения, позволяет организовать учебный процесс в соответствии с требованиями современного уровня развития методики: «... активное, проблемное и развивающее обучение можно обеспечить лишь, если строить процесс обучения как систему задач, предлагаемых учащимся для решения (в нашем случае коммуникативных задач)» [2, с. 74].

Список литературы: 1. Алексеевко Л. А., Чурюмова Н. Ф., Семчинская З. А. Изучение преемственности в обучении на подготовительном факультете и в средних специальных учебных заведениях. — Вестн. Киев. ун-та. Методика обучения студентов-иностранцев, 1982, вып. 6, с. 91—98. 2. Виншалец А., Леонтьев А. А., Степанова Л. В. Научные основы принципа активной коммуникативности. — В кн.: Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. — М., 1982, с. 72—80. 3. Гуминская Н. А., Каурова А. С., Корочкина Л. Н., Табенская Т. В. Совершенствование межпредметных связей в процессе обучения иностранных студентов естественнонаучным дисциплинам и русскому языку. — Вестн. Киев. ун-та. Методика обучения студентов-иностранцев, 1982, вып. 6, с. 80—87. 4. Зимняя И. А. Обучение говорению на иностранном языке в структуре учебника неязыкового вуза. — Сб. науч. трудов МГПИИЯ им. М. Тореца. М., 1979, вып. 137, с. 3—25. 5. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. М., 1978. 128 с. 6. Метс Н. А., Митрофанова О. Д., Одинцова Т. Б. Структура научного текста и обучение монологической речи. М., 1981. 141 с. 7. Новиков А. Н., Чистякова Г. Д. К вопросу о теме и денотате текста. — Изв. АН СССР. Сер. литературы и языка, 1981, 40, № 1, с. 48—56. 8. Фоломкина С. К. Принципы обучения чтению на иностранном языке. — Сб. науч. трудов МГПИИЯ им. М. Тореца. М., 1974, вып. 85, с. 5—35.

Поступила в редколлегию 30.11.83.

Л. Б. БЕИ

СМЫСЛОВОЕ ВОСПРИЯТИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В работе со студентами-нефилологами основных факультетов художественные тексты используются не только для развития и совершенствования коммуникативных умений учащихся в различных видах речевой деятельности. Художественное произведение приобретает здесь самостоятельность как часть русской национальной культуры. Акцент в изучении художественного текста переносится на обсуждение проблем исторического, этического, нравственного характера. Этот перенос акцента с языковых явлений текста на проблемные является практической реализацией принципа активной коммуникативности, который «задает стратегию обучения и овладения языком» [2, с. 8]. Эту стратегию ведущие советские методисты видят в том, чтобы «представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной деятельности» [2, с. 9]. А это значит, что языковые формы и структуры должны изучаться «в ситуациях, в которых они естественно употребляются теми, для кого данный язык — родной» [2, с. 9]. Чтение на основе усвоенного языкового материала и последующее обсуждение проблематики произведения с использованием языковых форм и конструкций, употребленных в тексте, представляется нам той учебной ситуацией, которая наиболее приближена к реальному общению на изучаемом языке.

Осмысление художественного текста в условиях учебной деятельности может быть названо **интерпретационной деятельностью**. Тем самым мы указываем на процессуальный характер смыслового восприятия, предполагаем возможность вариативности понимания смысла произведения. Однако следует разграничивать такие понятия, как многозначность художественного текста и вариативность интерпретации. Первая обусловлена природой художественного образа и не столь безгранична, как иногда кажется, так как замысел автора в художественном произведении может быть выражен только так, как он выражен, а не другими синонимическими высказываниями. Вторая обусловлена индивидуально-психологическими особенностями читателя. Поэтому многозначность текста относительно объективна, а вариативность интерпретации субъективна. В учебном процессе преподаватель должен направить деятельность студента на интерпретацию текста, соответствующую замыслу автора.

Формирование у студентов необходимой для этого лингвистической и страноведческой компетенций составит нужный для понимания текста тезаурус.

В **лингвистическую компетенцию** в данном случае должны быть включены не только единицы общелитературной лексики и «коммуникативно-обязательной» (Е. И. Иванчикова) грамматики, но и художественно значимые явления лексики и грамматики, выполняющие в тексте эстетическую функцию. К последним относятся не только экспрессивные явления фонетики, лексики, синтаксиса, но и композиционные приемы и способы сочетания текстовых сегментов, больших, чем предложение, и несущих в себе относительно замкнутый смысл: информацию об одном событии художественной действительности. Поэтому работа с художественным текстом должна быть направлена на формирование у учащихся структурно-композиционной, а не только лексико-грамматической ориентации в тексте.

Страноведческая компетенция в работе с литературным произведением состоит из двух частей: текстовой и внетекстовой информации. Под текстовой информацией мы понимаем те сведения страноведческого характера, которые можно извлечь непосредственно из текста, а также те, которые становятся понятны студенту после лингвострановедческого комментирования преподавателем страноведческих понятий, встречающихся в тексте. Внетекстовая информация включает в себя сведения об авторе, о его творчестве и мировоззрении, историческую справку о времени написания произведения, о реакции на произведение современников.

Любой читатель обладает **литературной компетенцией**, т. е. абстрагированным, сформированным предшествующим опытом представлением о структуре художественного текста и законах его функционирования.

Иностранный студент имеет некоторые навыки и умения толкования художественного текста на родном языке. Задача преподавателя — обеспечить перенос имеющихся навыков и умений (при родственных культурах) или сформировать новые (при культурах, далеко отстоящих друг от друга).

Для определения *набора речевых навыков и умений* интерпретационной деятельности мы должны исходить из того, что понимание текста — речемыслительная деятельность, так как это понимание осуществляется на основе письменной речи — текста; самоосознание смысла прочитанного происходит в форме внутренней речи («внутреннего кода»), но даже для себя он часто оформляется или может быть оформлен в речевых структурах; понятое в случае необходимости может быть передано в речевой форме свободного изложения, например, в беседе с друзьями, на занятиях.

Чтение с пониманием осуществляется благодаря навыкам и умениям *смыслового прогнозирования* на основе понимания значений грамматических структур и текстовых объединений — структурно-композиционных блоков. Как известно, общий смысл текста формируется как параллельный с восприятием процесса накопления «квантов» смысла, переходящий в качественно новое состояние — общий смысл. Этот процесс, как считают психологи, происходит на трех уровнях: первый уровень — монтаж, когда читаемый текст как бы монтируется в сознании из последовательно сменяющих друг друга отрезков, относительно законченных в смысловом отношении; одновременно на втором уровне происходит сопоставление элементов текста и в результате этого — перестройка их первоначального соотношения в процессе отражения в сознании структуры содержания текста как целого; на третьем уровне параллельно появляется общий смысл (концепт) текста [1, с. 154].

Названная выше литературная компетенция предполагает формирование навыков и умений *образного анализа произведения*. Для нефилологов требования к уровню владения этими навыками не могут быть высокими. Но тем не менее с некоторыми средствами создания образа (например, сравнение, инверсия, аллегория, антитеза) мы вынуждены знакомить иностранных студентов с целью обеспечения правильности понимания основной идеи произведения.

Правила интерпретации — это последовательность действий и мыслительных операций, которые должны привести к раскрытию смысла произведения. Но так как применительно к художественному тексту не может быть дано жесткой системы правил интерпретации, то, вероятно, следует говорить о гибкой ориентационной основе действий.

В самом общем виде можно выделить два этапа интерпретации иноязычного художественного текста: 1) осмысление пред-

метно-образного содержания текста; 2) идейно-смысловая интерпретация текста.

Первый этап проходит на лингвистическом уровне и обеспечивается анализом лексических и синтаксических особенностей, заканчивается обычно анализом явлений экспрессивной стилистики. Но для обеспечения перехода к пониманию смысла целого текста необходимо обращение к анализу структурно-композиционных способов сочетания текстовых отрезков, существенных для рассматриваемого типа текста. Таким отрезком текста, который может стать методически значимой текстовой единицей, является ситуативно-временной фрагмент художественного текста. Это — грамматически оформленный и завершенный в смысловом отношении отрезок текста, который представляет собой упорядоченную «образом автора» совокупность разных речевых форм и типов речи, служащую для обозначения отдельного события художественной действительности. Нахождение и осмысление этих структурно-композиционных блоков и осознание их взаимосвязи на «поверхностном» и «глубинном» уровнях позволяет представить динамику формирования смысла произведения и создает основу для дальнейшей работы с текстом. Вывод об идейно-смысловом содержании произведения является результатом всей интерпретационной деятельности.

Каждый шаг интерпретации, как и всякой другой речемыслительной деятельности, будет иметь четыре фазы: ориентировку в коммуникативной задаче и условиях ее разрешения, планирование действия, осуществление и контроль за правильностью его осуществления.

Таким образом, смысловое восприятие иноязычного художественного текста в условиях учебной деятельности может быть определено как речемыслительная деятельность учащихся, направленная на извлечение проблемного содержания художественного произведения в соответствии с поставленными целями. Знание основных компонентов этой деятельности поможет преподавателю правильно организовать работу с художественным текстом и более эффективно управлять учебной деятельностью студента.

Список литературы: 1. Брудный А. А. Подтекст и элементы внетекстовых знаковых структур. — В кн.: Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). М., 1976, с. 152—158. 2. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Учебный принцип активной коммуникативности в обучении русскому языку иностранцев. — В кн.: Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. М., 1982, с. 3—20.

ОБ ИТОГОВОЙ ПРОВЕРКЕ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Подводя итог пройденному курсу, преподаватель русского языка подготовительного факультета должен четко представлять себе цель итоговой проверки (экзамена) по русскому языку. Специфика русского языка как учебного предмета выдвигает перед преподавателем две задачи: 1) контроль степени умений и навыков у выпускников подготовительного факультета *в области изученного* в течение учебного года материала (тем, текстов, языковых единиц); 2) определение уровня владения иностранцами русским языком на новом материале, т. е. языковой готовности к обучению в вузе.

Это в сущности две взаимосвязанные стороны одного явления: от того, чем занимались учащиеся в течение года, зависит их «конечное» состояние. И здесь имеют место две целевые установки, а следовательно, два подхода к итоговой проверке.

На подготовительном факультете Харьковского университета принят второй подход — целью годовой проверки является *определение у учащихся уровня владения русским языком*, выявление степени их языковой готовности к моменту начала занятий в вузе. Проводится экзамен, и в качестве экзаменационного материала предлагаются для чтения и последующего устного воспроизведения (речь идет о таком речевом аспекте, как научный стиль речи) тексты на темы, близкие изученным. Так, в экономической секции на выпускном экзамене учащимся предлагаются темы «Машиностроение», «Тяжелая промышленность», изучаемые ими на протяжении года. Практика показала недостаток такого вида контроля: студенты воспроизводят на экзамене «давний» текст, а не предъявленный им, и таким образом, объективность оценки умений и навыков учащихся значительно снижается. В связи с этим представляется, что тексты на экзамене должны быть обязательно новыми — тогда иностранный учащийся сможет проявить свое знание лексико-грамматического минимума, организованного на основе новых смысло-содержательных ситуаций. Только в этом случае можно выявить степень «языковой готовности» и подготовленности выпускника подготовительного факультета к продолжению учебы в вузе.

Итоговая проверка в конце подготовительного факультета должна быть *расчленена на экзамен и предшествующий ему зачет*, преследующие различные цели. *На зачете* проверяются знания, умения и навыки учащихся в русском языке — в монологическом говорении и в чтении на *изученном* материале. *На экзамене* выявляется степень сформированности речевых умений и навыков на *новом* (тематически и ситуативно организованном) языковом материале.

В подтверждение сказанному приведем следующие рассуждения.

В конце изучения курса, предусмотренного Программой [2], студент подготовительного факультета должен уметь *строить типовые высказывания*, непосредственно связанные с изучаемыми дисциплинами (биологи — по биологии и анатомии, экономисты — по экономической географии и т. д.), в ограниченном перечне тем, используемых преподавателем русского языка [1, 3].

Число таких текстов по каждой из дисциплин ограничено, что дает возможность *представить* их в специализированных учебных пособиях с учетом будущей профессии студента. Типовые тексты строятся по типовым планам, в ограниченной темой совокупности микротем и смысловых ситуаций. Приведем типовой план для текста по анатомии — описание органа человеческого тела: строение органа; описание органа; функция органа и т. д.

Типовой план для текста по экономической географии — описание отрасли народного хозяйства: состав отрасли; ее место и значение в народном хозяйстве; связи с другими отраслями; размещение отрасли по территории СССР; развитие отрасли до Великой Октябрьской социалистической революции; развитие за годы Советской власти; перспективы развития отрасли.

Типовые планы и структура типовых текстов должны быть усвоены выпускниками подготовительного факультета (в этом также цель работы преподавателя русского языка подготовительного факультета, обучающего иностранцев научному стилю конкретного подстиля).

Обучение научной речи на подготовительном факультете, таким образом, строится на конкретном материале подязыка *конкретной* научной дисциплины в рамках перечня тем, типов текстов и лексико-грамматического материала, их обслуживающего. Основным средством обучения является *учебный научный текст* [4, 5].

Следовательно, итоговая проверка сформированности навыков и умений выпускников подготовительного факультета в области научного стиля, степени их подготовленности к обучению в вузе должна включать и проверку их умения строить типовые высказывания на заданную тему по типовому плану, используя актуальные для каждой дисциплины языковые средства, стабильные в пределах конкретных смысловых ситуаций. Будущие экономисты должны быть в состоянии, к примеру, составить план темы «Машиностроение», построить по этому плану связное монологическое высказывание (без опоры на текст, на основе долговременной памяти), правильно использовать в рассказе необходимый набор лексико-грамматических средств, предъявленных на карточке преподавателем. Проверяется также умение учащегося создать более самостоятельное высказывание по изученной теме. Например, студенту предлагается

рассказать о машиностроении своей страны. Проверку *такого рода знаний и умений* в научном стиле речи целесообразно проводить в форме предшествующего экзамену *зачета*. Параллельно подводятся итоги работы за год: выявляется знание конкретного содержательного и языкового учебного материала.

Уровень же владения языком как *предметом обучения*, под которым понимается вся совокупность знаний, умений и навыков, располагаемых учащимися в заданный момент времени, предполагает ориентированность учащихся в незнакомом (по теме, по ситуации), с ограниченным числом незнакомой лексики языковом материале. Это, на наш взгляд, составляет задачу *экзамена*, на котором учащемуся предъявляется по Программе [2] *научный, но уже не учебный* текст в 300 слов. Прочитав его за указанный срок (15—20 мин), учащийся должен воспроизвести содержание текста в форме связного монологического высказывания.

Итак, итоговая проверка уровня владения русским языком на подготовительном факультете, преследуя названную нами ранее двуединую цель, реализовать которую во время одного вида контроля не представляется возможным, нуждается в расчленении на зачет и экзамен (в устной форме).

Список литературы: 1. *Пособие* по научному стилю. Вводно-предметный курс. М., 1983. 85 с. 2. *Программа* по русскому языку для студентов иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР. М., 1977. 122 с. 3. *Учебное пособие* по русскому языку для студентов-иностранцев подготовительных факультетов. М., 1971. 362 с. 4. *Мотина Е. П., Гришунин В. П.* Обучение реферированию на основе рассмотрения текста как особой коммуникативной единицы. — Рус. яз. за рубежом, 1982, № 5, с. 41—44. 5. *Чеботарев П. Г.* Выявление уровня владения устно-речевыми навыками и умениями к моменту начала занятий на краткосрочных курсах. — Рус. яз. за рубежом, 1981, № 5, с. 38—42.

Поступила в редколлегию 04.12.83.

И. И. ВЕШТАК

УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Важность контроля при обучении студентов-иностранцев русскому языку не вызывает сомнений. Более того, контроль является неотъемлемой частью учебного процесса. Невозможно представить себе учебу без контрольных работ разнообразнейших типов, зачетов, экзаменов. Все эти формы проверки роднит одно — объект контроля, при помощи которого проверяется у учащихся усвоение конкретных знаний, заданных учебной программой, и сформированность языковых навыков (произносительных, грамматических, лексических).

Исходя из позиций советской психологии [7, с. 166; 11], обучение русскому языку рассматривается как деятельностный процесс, но контролируется при этом лишь конечный продукт

деятельности, и потому контроль лишается его организующей и воспитательной функций.

Высказываемое же в современной методике обучения русскому как иностранному мнение о том, что основными объектами контроля должны являться коммуникативная компетенция учащихся, их речевая деятельность [3, 8], еще недостаточно учитывается при создании контрольных и экзаменационных материалов.

Современная психология обучения рассматривает общение как специфический вид деятельности. Следовательно, функциональный строй действий при общении представляет собой своеобразную микросистему управления, включающую ориентировочную часть — «управляющий орган», исполнительную — «рабочий орган» и контрольную — следящий и сравнивающий механизмы [11, с. 81].

Контроль следует рассматривать не только как результат определенных умственных усилий учащихся, но и как самостоятельное действие, входящее в речевую деятельность. В качестве последнего он подчиняется психологическим требованиям, необходимым для успешного протекания речевого процесса.

Остановимся подробнее на основных условиях, вытекающих из психической природы контроля, как элемента деятельности, так как их учет обеспечит эффективность учебного процесса. Контрольное действие должно включаться в содержание цели действия и содержать в себе определенную учебную проблему, ибо наиболее полно и прочно запоминается и осмысливается лишь тот материал или действие, которые входят в содержание основной цели деятельности [7, с. 276]. Включение в контроль проблемной задачи превращает ее решение в естественную познавательную потребность для студента, удовлетворение которой подкрепляет положительную мотивацию учебы в целом. При этом необходимо обратить внимание на один немаловажный фактор: решение в процессе контроля даже не очень сложных проблем снимает эмоциональное напряжение у учащихся, снижает стрессовое возбуждение, которое сопутствует обычно контролю и тормозит процессы памяти и продуцирования.

В основе обучения русскому языку как иностранному лежит учет аспектов коммуникативной деятельности. Естественно, что к контролю также предъявляется требование аспектности. Представление речевой деятельности как системы отдельных действий и операций требует от контроля не только проверки степени сформированности навыков слушания, говорения, чтения, письма, но и всех звеньев речевой деятельности, включая отдельные операции: операцию выбора слова, операцию обобщения, расчленения и т. д. Процесс порождения речевого высказывания не есть простая «выдача» готового текста, хранящегося в памяти. Это творческая деятельность, осуществляемая по определенным правилам [6]. Вот почему пользование речью

предполагает наряду с повторением готовых фраз умение творчески пользоваться усвоенным материалом. Творческое же использование языкового материала возможно благодаря его обобщению и расчленению [12].

Если речевая деятельность — не имманентный процесс, замыкающийся в сфере языка, и если необходимой предпосылкой ее процессов является мышление, разносторонняя деятельность сознания [4], совершенно правомочно выделение в процессе порождения речи трех основных ступеней: семантической (речемыслительной), лексико-морфологической и фонологической. В современном обучении русскому как иностранному контролируются, как правило, вторая и третья ступени, в то время как контроль первой ступени, контроль деятельности сознания, контроль перехода от «синтаксиса значений» к «словесному синтаксису» [1] еще предстоит исследовать.

Следующим моментом, на котором следует остановиться, является утверждение того, что действие по заданному образцу, в том числе и речевое действие на иностранном языке, выражает общественную природу человеческого обучения, а контроль за этим действием — характерное общественное отношение к своему действию как бы со стороны других людей и с помощью ими данного критерия [2]. Место самоконтроля, характерного для неучебной речевой коммуникации, в учебном процессе занимает контроль «со стороны». Игнорирование этих положений социальной психологии при осуществлении учебного контроля снижает его эффективность. Чувствуя в преподавателе человека, контролирующего усвоение темы, а не собеседника, студенты сводят свою речь к умению пользоваться данным кодом, т. е. к умению, представляющему собой простую вербализацию, а не творческую деятельность, направленную на выражение своих мыслей [9, с. 46—50, 85].

Большое влияние на активизацию коммуникативной деятельности студентов может оказать формулировка контрольных заданий. Часто задания к упражнениям или текстам формируют готовность к осуществлению учебного, а не коммуникативного действия. Учебная формулировка задания акцентирует внимание на правильном пользовании иноязычным кодом, а не на адекватном использовании иноязычных средств в неречевых целях, как это характерно для речи в естественном общении. Студенты часто привыкают думать прежде всего о форме, а не о содержании речи, что делает общение на занятиях формальным. Чередование речевых и подготовительных форм контрольных работ, вызывающее резкие переходы с коммуникативной установки на учебную и обратно, также снижает коммуникативный настрой учащихся.

Цель данной статьи — назвать основные психологические факторы, способные повлиять на качество учебного контроля,

и на основе их учета предложить ряд рекомендаций общего плана.

1. В содержание контроля должно входить не только усвоение учебного материала, но и действия, составляющие речевую деятельность.

2. Контроль является одним из способов тренировки по выделению опорных пунктов учебного материала. Известно, что «смысловой опорный пункт — это опорный пункт понимания... Выделение опорных пунктов есть перекодирование материала» [10]. Умению выявить такие пункты и соединить их в коммуникативную перспективу целесообразно учить специально.

3. При обучении русскому языку как иностранному контрольные задания должны отвечать ряду требований: а) иметь коммуникативную формулировку, ставить перед студентами экстралингвистические цели; б) иметь бинарный характер, адресоваться одновременно говорящему и слушающему; в) сохранять смысловую связь с предыдущими и последующими актами речи, т. е. следовать одно за другим в коммуникативно-обусловленной последовательности; г) быть индивидуализированными в плане учета социально-обусловленной подструктуры личности учащегося; задания должны соотноситься с такими особенностями личности студента, которые определяют его отношение к обсуждаемой теме, к партнеру по коммуникации.

4. При контроле необходимо использовать принцип коммуникативной коррекции высказывания при помощи переспроса с употреблением правильной формы, без нарушения таким образом процесса общения [5]. Преподаватель и во время контроля должен оставаться собеседником.

5. В процессе контроля не следует забывать о законе «иррадиации успеха», описанного в психологии: добившись успеха в одной теме, вопросе, студент получает такой заряд положительных эмоций, который помогает ему при решении новых вопросов, и наоборот, неумение ответить на первый вопрос приводит нередко к тому, что он не может ответить на все последующие, даже простые. В связи с этим целесообразно ставить вначале более легкие вопросы, задания.

Использование в учебном контроле рассмотренных рекомендаций позволит повысить его эффективность, что в свою очередь положительно отразится на всем учебном процессе.

Список литературы: 1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. — В кн.: *Избранные психологические исследования*. М., 1956. 519 с. 2. *Гальперин П. Я.* Язык, мышление и методика преподавания иностранного языка. М., 1969. 461 с. 3. *Ивлева З. Н.* Отбор грамматического материала для начального этапа обучения русскому языку как иностранному. Дис. ...канд. пед. наук. М., 1977. 172 с. 4. *Кацнельсон С. Д.* Типология языка и речевое мышление. Л., 1972. 216 с. 5. *Кузьмичева И. А.* Психологический анализ развития иноязычной речи в ходе коммуникативного обучения. Дис. ...канд. пед. наук. М., 1975. 131 с. 6. *Леонтьев А. А.* Некоторые психолингвистические аспекты начального процесса овладения языком. — В кн.: *Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе*. М., 1976, с. 3—30. 7. *Общая психология/Под*

ред. А. В. Петровского. М., Просвещение, 1970. 432 с. 8. Протасова Т. Н. Учет индивидуальных особенностей студентов-иностранцев при обучении чтению на русском языке (начальный этап). Дис. ...канд. пед. наук, М., 1973. 222 с. 9. Симеонова И. И. Создание коммуникативной обстановки на уроке иностранного языка как один из способов интенсификации учебно-речевой деятельности учащихся. Дис. ...канд. пед. наук, М., 1978. 198 с. 10. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М., Просвещение, 1966. 423 с. 11. Талызина Н. Ф. Влияние идей А. Н. Леонтьева на развитие педагогической психологии. — В кн.: А. Н. Леонтьев и современная психология. М., 1983, с. 78—87. 12. Цетлин В. С. Методика обучения грамматическим явлениям французского языка в средней школе. М., 1961. 267 с.

Поступила в редколлегию 05.12.83.

А. А. ИВАНЧЕНКО

К ВОПРОСУ О МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ГРАФЕМНО-ФОНЕМНОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

Ввиду большой практической значимости, которую представляет в жизни человека память, вполне обоснованным является повышенный интерес советских и зарубежных исследователей к изучению ее структуры и механизмов. Тщательное изучение функциональных механизмов памяти способствует эффективной организации учебной деятельности. Среди функциональных механизмов памяти важное место занимают интерференция и перенос. Необходимость их исследования обусловлена тем, что в процессе учебной деятельности неизбежно существует взаимодействие ранее воспринятой и вновь поступающей информации, которое может иметь как положительный, так и отрицательный характер. Вопрос о зависимости усвоения вербального материала от явления интерференции уже рассматривался в ряде работ [1, 2]. Изучение ошибок в учебной деятельности требует изучения причин, обуславливающих появление интерференции. Значительный интерес исследователей к явлению интерференции объясняется негативным эффектом ее действия. Облегчение в изучении иностранного языка, которое имеет место при действии переноса, не так ощутимо даже по сравнению с минимальным воздействием интерференции, поскольку в последнем случае происходит нарушение ассоциаций, норм или структуры изучаемого языка.

В лингвометодике различают четыре вида интерференции: фонетическую, грамматическую, лексическую и стилистическую. Однако ошибочное замещение на письме букв иностранного языка буквами родного языка до настоящего времени не являлось предметом специального исследования. Замещение происходит в результате ложной ассоциации изучаемого звука с графемой родного языка, поскольку в изучаемом и родном языке существуют одинаковые графемы, которым соответствуют разные звуки. Последние тоже входят в фонетическую систему обоих языков, но ассоциируются с совершенно другими графе-

мами. Подобные замещения встречаются не только на письме, но и при чтении, когда учащийся озвучивает увиденную графему изучаемого языка так, как в родном языке. Здесь имеет место графемно-фонемная интерференция.

Термин «графемно-фонемная интерференция» уже встречается в работе З. Кольса, который также подтверждает наличие ошибок при неправильной ассоциации графем и фонем в изучаемом языке на начальном этапе обучения [4]. Он утверждает, что такие ошибки можно со временем искоренить с помощью целенаправленных упражнений и путем непосредственной устной проработки. Однако эта работа требует большого количества времени и усилий со стороны преподавателя и учащегося. В результате имеем замедление процесса обучения. Качество обучения в данном случае, естественно, ниже, чем в группах, где проводится профилактическая работа по предупреждению появления графемно-фонемной интерференции.

Анализ взаимодействия родного и изучаемого языков проведен многими советскими и зарубежными исследователями. В частности, установлено, что отсутствие фонемы в изучаемом языке меньше интерферирует, чем ее наличие в несколько иной форме [5]. Трудность, вызванная влиянием на произношение графического изображения отдельных звуков, или трудность, вызванная влиянием на написание фонетически однотипных звуков родного и изучаемого языков, отмечалась в работах исследователей и раньше. Некоторые из них считали, что значительное отдаление по времени одного вида речевой деятельности (чтения) от другого (письма) приводит к ослаблению автоматизма и угасанию навыков [3]. Объясняется это тем, что взаимодействие двигательных и слуховых анализаторов образует в речи единый психофизиологический процесс и определяет произношение. Обучение произношению должно иметь зрительную опору. Качество обучения значительно повышается при целенаправленном обращении к нескольким каналам восприятия. Отсюда вытекает необходимость обучения фонетике в комплексе с графикой, поскольку изучение звуков реализуется посредством слухового аппарата, а изучение графических изображений букв происходит путем функционирования зрительного восприятия.

С целью экспериментального доказательства существования межъязыковой графемно-фонемной интерференции нами проведен эксперимент. Испытуемыми были студенты-иностранцы подготовительных факультетов вузов Харькова, у которых английский язык является либо родным языком, либо языком-посредником. Студентам последовательно предъявлялись две карточки со словами, не связанными контекстуально (на первой карточке — 16 английских слов, на второй — 16 русских). Время предъявления каждой карточки — 45 с., интервал между их предъявлением — 3 с.

Результаты эксперимента показали, что 94,9 % испытуемых сделали разные ошибки интерференционного характера. Причем 92 % студентов сделали ошибки типа графемно-фонемных замещений, которые являются наиболее серьезными погрешностями в речепроизводстве студентов. Другие же виды интерференционных ошибок не так часто встречались в воспроизведениях испытуемых. Полученные экспериментальные данные также были проанализированы в зависимости от степени владения студентами русским и английским языком. В результате можно сделать вывод: графемно-фонемная интерференция по мере изучения русского языка не только не уменьшается, а даже увеличивается; максимальный процент ошибок дали студенты, хорошо владеющие английским языком. Эксперимент был проведен в начале и в конце курса обучения на подготовительном факультете — первая и вторая серии опытов. Механизм этого процесса основан на выработке ложных звуко-графемных ассоциаций. Результаты эксперимента представлены в таблице.

Количество испытуемых, допустивших интерференционные ошибки в зависимости от степени владения русским и английским языком, %

Степень владения русским языком				Степень владения английским языком			
высокая		низкая		высокая		низкая	
Серия		Серия		Серия		Серия	
1	2	1	2	1	2	1	2
93,3	80,0	100,0	100,0	100,0	86,7	94,1	93,3

Итак, проблема исследования графемно-фонемной интерференции достаточно актуальна, так как она непосредственно связана с интенсификацией процесса обучения и повышением его качества. Однако до настоящего времени данный вид интерференции ни в лингвистике, ни в психологии детально не исследовался.

Мы считаем, что профилактическая работа по предупреждению графемно-фонемной интерференции полностью зависит от обнаружения и объяснения механизма ее действия и надеемся, что результаты предполагаемой работы помогут в исследовании этого малоизученного вопроса.

Список литературы: 1. Абдигалиев С. А. Пути преодоления лексической интерференции при обучении немецкому языку: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 1976. — 23 с. 2. Дешериева Ю. Ю. Проблема интерференции и языкового дефицита на материале русской речи носителей английского языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1976. — 15 с. 3. Гез Н. И. Взаимоотношение между устной и письменной формами коммуникации. — Иностр. языки в школе, 1966, № 2, с. 2—11. 4. Кольс З. К вопросу о корреляции, интерференции и прирете устной и письменной речи при введении новых лексико-грамматических единиц. — Методика препод. иностр. языков за

Н. Е. ДУБРОВСКАЯ

СПОСОБЫ ЭКОНОМИИ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В КОНСПЕКТИРОВАНИИ

В жизни современного общества происходит непрерывное накопление информации. Возрастающие потребности в обмене этой информацией вызывают стремление к экономному использованию языковых средств. Принцип экономии в языке может быть определен как «стремление к передаче максимума информации наименьшим из всех возможных в рамках закона данного кода набором средств сообщения» [2, с. 176].

Смысловая компрессия текста как один из способов «сжатия, свертывания» информации связана с различными видами информационно-учебной деятельности — аннотированием, реферированием, конспектированием [1], поэтому к вопросам сжатия текста проявляется большой интерес.

Принцип экономии действует во всех сферах языка, очень важен он и в языке науки, особенно при конспектировании научных текстов, так как здесь требуется максимальная смысловая компрессия материала, экономичная форма использования языковых средств.

На подготовительных факультетах студенты изучают русский язык, который является главным средством овладения языком специальности, научным стилем речи. Чтобы на основных факультетах студенты свободно справлялись с конспектированием специальной научной литературы и первоисточников, их нужно обучать этому на подготовительных факультетах. Студенты должны четко уяснить, что конспект — это не просто сокращение объема текста. При конспектировании текст нужно сворачивать таким образом, чтобы можно было его восстановить без существенной утраты информации даже через довольно длительное время [6]. Конспектированию должно предшествовать абсолютное понимание текста и задач, которые студенты должны решить в процессе конспектирования. При этом необходимо выделить главную информацию и записать ее в сжатом виде, используя все известные уже средства: конструкции-синонимы, общепринятые сокращения, термины и т. д. В данной статье на примерах из учебников, по которым обучаются студенты подготовительного факультета Харьковского университета, даются некоторые практические рекомендации по использованию необходимых языковых средств при свертывании текста в процессе конспектирования.

Сжатие текста можно осуществлять двояко — с уменьшением содержащейся в тексте информации до основной и с сохранением ее в возможно более полном объеме [3].

Рассмотрим второй вид сжатия текста, который состоит в сокращении повторений и в выборе более экономичных средств выражения. Можно назвать три основных способа сжатия текста с сохранением информации: замещение, опущение, совмещение [4].

Замещение представляет собой речевое явление, при котором определенный речевой отрезок выражается другим, более экономичным.

Слова-«заместители», которые используются для замещения предыдущих отрезков речи можно разделить на две группы. Первая группа — неполнозначные слова (личные, указательные и относительные местоимения, местоименные наречия и числительные). Ко второй группе относятся полнозначные слова — собственно синонимы и синонимы контекстуальные.

Опущение — речевое явление, в результате которого опущенный отрезок речи может быть восстановлен в предложении благодаря опоре на сохранившиеся в нем элементы.

При совмещении двух или нескольких предложений, содержащиеся в них тождественные компоненты накладываются друг на друга, образуя сокращенную конструкцию.

В процессе конспектирования происходит замещение, опущение и совмещение отдельных слов, словосочетаний, предложений, абзацев.

Рассмотрим некоторые языковые средства, с помощью которых происходит сжатие научного текста.

Из языковых средств, используемых в замещении при конспектировании научных текстов, наиболее характерными являются неполнозначные слова.

1. Указательные местоимения *этот, эта, это, эти*, стоящие в начале предложения, с существительными, которые назывались в предыдущей части текста.

Увеличение массы является результатом газового обмена, а частично обмена жидкости. Этот обмен всегда совершается через поверхность тела организма.

2. Указательное местоимение *это*, стоящее в начале предложения и замещающее смысл предшествующего отрезка речи, который может быть выражен словосочетанием, целым предложением, абзацем.

Если воздействию и изменению подвергается один из элементов биосферы, неизбежно наступает цепная реакция и изменяются другие ее элементы. Это необходимо учитывать при планировании любых действий человеческого общества.

3. Личные местоимения *он, она, оно, они*, также стоящие в начале предложения и замещающие употребленные раньше слова, фразы.

Разработки переместились в *богатые лесом районы Европейской части СССР и Урала, в Западную и Восточную Сибирь. Они дают 2/3 древесины.*

К полнозначным заместителям относятся причастные обороты, замещающие придаточные определительные предложения.

В 1950 г. количество колхозов, *которые пользовались электроэнергией*, составляло 15 %.

В 1950 г. количество колхозов, *пользовавшихся электроэнергией*, составляло 15 %.

Следует обратить внимание студентов на слова типа «указанный», «сказанный», «нижеследующий» и др., занимающие промежуточное положение между полнозначными и неполнозначными словами-«заместителями». Дополнительная информация, которую они сообщают, способствует, кроме того, четкому оформлению мысли, логичности высказывания, обеспечивает экономию языковых средств выражения.

Его высушивают при помощи сплавленного хлористого кальция, перегоняют с сухим уксусным серебром, а потом с небольшим количеством порошка.

Из сказанного следует, что процесс длительный.

При опущении наиболее распространенным является опущение предиката.

Кислород — газ.

Кровообращение — основа жизни всех позвоночных.

На долю предложений такого типа в научном стиле речи приходится очень высокий процент. Возможно опущение и других членов предложения, но таких предложений меньше.

В первом *сосуде* находится газ, во второй (сосуд) *налили* воду.

В одной *пробирке* раствор был красного цвета, в другой (пробирке) *бурого* (цвета).

При конспектировании экономических текстов, которые изобилуют цифрами, целесообразно пользоваться очень экономичным способом опущения для схематического изображения приведенных данных.

В 1929 г. в колхозах было только около 4 % крестьянских дворов, тогда как в 1937 г. их было уже 93 %, а в 1940 — около 97 %.

1929 г. — 4 %

1937 г. — 93 %

1940 г. — 97 %

крестьянских дворов в колхозах.

Сокращение слов — это тоже опущение, опущение букв, слогов. Использование сокращенных слов, общеупотребительных сокращений, аббревиатур — неременное условие ведения конспекта.

Совмещение двух или нескольких предложений, содержащих тождественные компоненты в одно — третий способ сжатия текста.

При нагревании *тела* расширяются. При охлаждении *все тела* сжимаются.

При нагревании *тела* расширяются, при охлаждении *сжимаются*.

Два самостоятельных предложения с тождественными элементами могут быть совмещены в одно предложение с причастным оборотом.

В колбе содержится жидкое вещество. Оно выделяет резкий запах.

В колбе содержится жидкое вещество, *выделяющее резкий запах*.

Причастный оборот можно использовать при замещении и совмещении — способ зависит от типа предложения. При замещении причастный оборот заменяет придаточное определительное предложение, при совмещении — два самостоятельных предложения объединяются в одно с причастным оборотом.

В процессе конспектирования в одной фразе одновременно можно использовать разные способы сокращения текста.

Список литературы: 1. Вейзе А. А. Смысловая компрессия текста при обучении иностранным языкам. Методика и лингвистика. — Иностранный язык для научных работников, 1981, с. 44—48. 2. Катлинская В. П. Принцип экономии и грамматические варианты (об одном аспекте нормализации). — В кн.: Языковая норма и статистика, М., 1977, с. 173—189. 3. Кобков В. П. Информационная избыточность и способы сжатия текста. — В помощь преподавателям иностранных языков, 1974, вып. 5, с. 49—74. 4. Кобков В. П. Замещение, опущение и совмещение как способы сжатия текста. — В помощь преподавателям иностранных языков, 1974, вып. 5, с. 31—49. 5. Кожина М. Н. О речевой системности научного стиля речи сравнительно с некоторыми другими. Пермь, 1972. 393 с. 6. Павлова В. П. Обучение конспектированию: Теория и практика, М., 1978. 100 с.

Поступила в редколлегию 10.12.83.

О. Ю. ЕГОРОВА

ИЗУЧЕНИЕ ОСНОВ ПЛАНОВЕРНОГО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ ЭКОНОМИКИ В КУРСЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПОЛИТЭКОНОМИИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Согласно программе политэкономии для подготовительных факультетов основы планомерного развития экономики при социализме изучаются на втором занятии темы «Социалистическая система хозяйства».

Значение данного вопроса определяется тем, что содержание отношения планомерности является главным преимуществом социалистической системы хозяйства.

Опыт показывает, что интерес к данной проблеме у студентов-иностранцев появляется гораздо раньше — в темах курса

политэкономии капитализма. У студентов часто возникают вопросы: «Возможно ли планирование при капитализме?», «Может ли государственное регулирование экономики в условиях государственно-монополистического капитализма ликвидировать кризисы перепроизводства?» и другие.

Глубокое, научно обоснованное изучение теоретических основ планомерного развития социалистической экономики — ответ на интересующие студентов вопросы.

Особое внимание, по нашему мнению, необходимо уделить следующим положениям. В каждом обществе, если в нем существует общественное разделение труда, производство предполагает распределение рабочей силы и средств производства между отраслями хозяйства в определенных пропорциях. К. Маркс писал: «...для соответствующих различным массам потребностей масс продуктов требуются различные и количественно определенные массы общественного совокупного труда. Само собой очевидно, что эта *необходимость распределения* общественного труда в определенных пропорциях никоим образом не может быть уничтожена *определенной формой* общественного производства, — измениться может лишь форма ее проявления» [1, т. 32, с. 460—461].

Предпосылки планомерной организации общественного производства возникли на основе крупной машинной индустрии, которая «настоятельно требует планомерного регулирования производства и общественного контроля над ним...» [2, т. 3, с. 545].

Крупное машинное производство складывается при капитализме. Но все попытки государственного регулирования капиталистического хозяйства не способны устранить конкуренцию и анархию производства, не могут обеспечить планомерного развития хозяйства в масштабе общества.

Планомерная организация общественного производства приводит к смене анархической организации с возникновением социалистической общественной собственности на средства производства.

К моменту изучения теоретических основ планомерного развития социалистической экономики студенты подготовительного факультета уже знакомы с содержанием социалистической общественной собственности, фактом существования ее в двух формах, с тенденциями их развития. Они уже являются достаточно подготовленными, чтобы понять, что планомерность хозяйства объективно необходима и возможна лишь в условиях господства социалистической общественной собственности, т. е. при социализме, что это объективная экономическая форма функционирования социалистического производства, которая выражает отношения между трудящимися по согласованному ведению ими общественного производства.

Закон планомерного, пропорционального развития народного хозяйства выражает существенную, причинно-следственную связь между социалистической общественной собственностью и согласованным ведением хозяйства.

Согласованное ведение хозяйства осуществляется социалистическим государством. В. И. Ленин отмечал, что социалистическое государство выступает в качестве «регулятора (определителя) распределения продуктов и распределения труда между членами общества» [2, т. 33, с. 94].

В деятельности по регулированию производства государство использует всю систему экономических законов. Студенты подготовительного факультета должны уметь показать несложные связи, например, между законом планомерного, пропорционального развития народного хозяйства и основным законом социализма, законом планомерного, пропорционального развития народного хозяйства и законом стоимости и т. д.

Закон планомерного, пропорционального развития народного хозяйства в связи с другими экономическими законами социализма используется государством прежде всего в планировании.

Социалистическое планирование основывается на ленинских принципах и использует широкую сеть методов. В ходе изучения планирования народного хозяйства иностранные студенты не только перечисляют принципы планирования, но и раскрывают их содержание и значение.

Важнейшим из принципов планирования является принцип демократического централизма. Его содержание состоит в органическом соединении ведущего централизованного начала в планировании с инициативой, активным участием трудящихся масс в разработке и осуществлении планов.

Плановые задания носят директивный характер. Принцип директивности служит коренным преимуществом социалистического планирования перед государственным регулированием экономики в капиталистических странах и так называемым «индикативным», т. е. рекомендательным планированием.

Планирование народного хозяйства строится на принципе партийности, который неразрывно связан с принципом научности. Планирование предполагает всенародный учет и контроль за ходом выполнения планов, соблюдение государственной плановой дисциплины. В условиях социалистической системы мирового хозяйства важным принципом планирования выступает сочетание национальных и интернациональных интересов.

На XXVI съезде КПСС, в Постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 12 июля 1979 года, материалах последующих Пленумов ЦК КПСС определены главные направления совершенствования планирования на современном этапе в СССР и подчеркнуто их значение. Важнейшие из них сле-

дующие: достижение сбалансированного роста экономики на базе усиления научной обоснованности планов, рациональное сочетание отраслевого и территориального планирования, перспективных и текущих планов, выбор наиболее эффективных путей достижения высоких народнохозяйственных результатов.

Учитывая особенности контингента учащихся подготовительного факультета, хорошо, на наш взгляд, при изучении теоретических основ планирования остановиться на мерах по осуществлению планирования в странах, идущих по пути социализма, и в странах социалистической ориентации.

Так, на Кубе проводится ориентация планирования на конечные народнохозяйственные результаты. Министерство сельского хозяйства Кубы намечает сократить число плановых показателей, характеризующих промежуточные результаты. Намечается уменьшить количество промежуточных, в том числе сезонных отчетов. Помимо этого с целью более эффективного применения новой техники в сельском хозяйстве каждый коллектив сам предлагает годовой план использования машин и оборудования, уделяя особое внимание экономии горюче-смазочных материалов [6, с. 5].

Народ Социалистической Республики Вьетнам успешно решает задачи, поставленные пятилетним планом экономического и социального развития Вьетнама на 1981—1985 гг. В этой пятилетке ежегодный прирост национального дохода должен составить 4,5—5%, промышленности — 4—5%, сельского хозяйства — 6—7%. По сравнению с 1980 г. к 1985 г. предусматривается рост производства продовольствия на 32 % [7, с. 20].

В Лаосской Народно-Демократической Республике также идет успешное выполнение заданий первого пятилетнего плана социально-экономического развития страны (1981—1985 гг.). В республике немало сделано для совершенствования системы планирования. Ведется работа по качественному улучшению его основ. Обращается внимание на увязку планов с торговой-финансовой деятельностью и функционированием свободного рынка. На очереди осуществление планирования производства до 2000 г. [8, с. 20].

В Никарагуа принят и опубликован в печати план экономического развития страны на 1984 г. Его первоочередными целями являются обеспечение потребностей страны в обороне, повышение уровня национального производства и потребления, расширение экспорта и ускорение темпов прироста строительства. Важное место в плане занимают вопросы обеспечения социальных услуг, в частности развития образования и здравоохранения. Планом предусмотрено создать 40 тыс. новых рабочих мест, что позволит снизить уровень безработицы в стране до 18 % [9, с. 22].

Таким образом, особенности изучения закона планомерного развития на подготовительном факультете обусловлены спецификой контингента студентов, обучающихся на факультете.

Список литературы: 1. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. 2. Ленин В. И. Полн. собр. соч. 3. Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981. 224 с. 4. О дальнейшем совершенствовании хозяйственного механизма и задачах партийных и государственных органов. Постановление ЦК КПСС от 12 июля 1979 года. Об улучшении планирования и усилении воздействия хозяйственного механизма на повышение эффективности производства и качества работы. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 12 июля 1979 года. М., 1979. 64 с. 5. Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС. 14—25 июня 1983 года. М., 1983. 80 с. 6. По конечным результатам. — Правда, 1983, 9 окт. 7. СРВ: рубежи созидания. — Экон. газ., 1983, № 36, сент., с. 20. 8. Лаос: Новые рубежи на пути к социализму. — Экон. газ., 1983, № 49, дек., с. 20. 9. Никарагуа: План экономического развития. — Экон. газ., 1983, № 43, окт., с. 22.

Поступила в редколлегию 01.12.83.

С. В. ПРОЦЕНКО

ИЗУЧЕНИЕ ОПЫТА КОММУНИСТИЧЕСКИХ ПАРТИЙ КАПИТАЛИСТИЧЕСКИХ СТРАН В БОРЬБЕ ЗА ПОВЫШЕНИЕ КЛАССОВОГО СОЗНАНИЯ ТРУДЯЩИХСЯ В КУРСЕ «СОВЕТСКИЙ СОЮЗ»

В теме «Современная эпоха и мировой революционный процесс» большое внимание уделяется изучению студентами-иностранцами коммунистического движения на современном этапе. Этот вопрос рассматривается также на заседаниях теоретических семинаров по регионам, студенческого дискуссионного клуба «Мир сегодня» и кружков кафедры общественных наук. Задача преподавателей подготовительного факультета — добиваться понимания студентами роли коммунистических партий капиталистических стран в борьбе за мир, демократию и социализм, осознания ими того, что лишь марксистско-ленинская партия способна вооружить рабочий класс научной теорией, выработать классовое сознание, которое является необходимым условием завоевания политической власти.

Примером последовательной и решительной силы в борьбе за интересы трудящихся масс, повышение их классового сознания служит Коммунистическая партия Великобритании (КПВ), не ставшая пока массовой. Объясняется это прежде всего тем, что большинство рабочих страны находится под влиянием буржуазной идеологии, проповедуемой не только консерваторами, но и правыми лидерами лейбористской партии. Господство правых опирается «на распространенность реформистских идей в массах организованных рабочих» [2, 1974, № 1, с. 8],

которые до сих пор верят в возможность существенного улучшения своего положения в рамках капитализма и в построение социализма путем отдельных реформ. КПВ ведет неустанную борьбу за разоблачение оппортунизма в рабочем движении. Это — нелегкая задача. «Будь тактика буржуазии всегда однообразна или хотя бы всегда однородна, — указывал В. И. Ленин, — рабочий класс быстро научился бы отвечать на нее столь же однообразной или однородной тактикой» [1, т. 20, с. 67]. Трудности этой борьбы заключаются в многочисленных изощренных средствах социального маневрирования буржуазии. Так, социальная политика лейбористского правительства Вильсона (1964—1970 гг.) представляла собой политику компромиссов, отдельных мелких уступок трудящимся в сочетании с мероприятиями антирабочего, антипрофсоюзного характера. В основе этой политики лежала политика доходов. Как и другие виды государственного вмешательства, она вооружала правящий класс новыми средствами социального маневрирования, позволяла в условиях «покорности» профсоюзов добиваться ослабления классовой борьбы. Ее сущность заключалась в ограничении и «замораживании» заработной платы трудящихся, что в условиях постоянного роста цен приносило монополиям огромные доходы. Именно за счет этих средств монополистический капитал намеревался разрешить свои экономические затруднения. Осуществление политики доходов сопровождалось демагогическими утверждениями правительства и руководителей Британского конгресса тредюнионов о том, что в конечном итоге эта политика будет способствовать планированию экономики, приведет к ликвидации безработицы, дефицита платежного баланса страны, к повышению заработной платы низкооплачиваемых рабочих и т. д. Руководители многих профсоюзов страны в 1965—1966 гг. поддерживали правительство.

Коммунистическая партия Великобритании была единственной партией в стране, которая выступила против политики доходов. В своей печати она ежедневно разоблачала классовую сущность этой политики, лживость аргументов ее сторонников, поддерживала рабочий класс в борьбе за повышение его жизненного уровня. Английские коммунисты были активными участниками и организаторами многих забастовок. Эту борьбу поддерживали руководители крупнейших профсоюзов страны. В 1967—1968 гг. подавляющим большинством голосов профсоюзы осудили политику доходов на профсоюзных конференциях и съездах БКТ. Такое отношение рабочего класса к политике правительства не устраивало буржуазию. Она требовала от Вильсона создать нормальные условия для функционирования политики доходов, устранить главное ее препятствие — стачечную борьбу. В свете этих требований лейбористское правительство приступило к подготовке нового антипрофсоюзного

законодательства. Практически его подготовка началась задолго до отклонения профсоюзами политики доходов. Уже в начале 1965 г. была создана специальная Королевская комиссия под руководством лорда Донована для изучения «отношений в промышленности» и выработки соответствующих рекомендаций. Все организации и частные лица могли направить в эту комиссию свои предложения.

Печать КПВ уделяла большое внимание разъяснению целей создания Королевской комиссии, рассматривая ее организацию как «кульминационную точку наступления на права профсоюзов» [2, 1966, № 9, с. 265]. Она раскрыла сущность намечаемой социально-экономической политики правительства, предупреждала трудящихся об угрозе профсоюзам. О намерении правительства ограничить права профсоюзов заявили многие государственные деятели. Так, министр труда Гантер считал, что эти ограничения последуют после опубликования доклада комиссии [3, 1968, 14 июля]. Газета английских коммунистов «Морнинг Стар» подчеркивала, что комиссия подготавливает доклад в духе требований правительства. Об этом свидетельствовал состав самой комиссии: в нее вошли только два представителя профсоюзов, и оба являлись сторонниками политики доходов. Об одностороннем характере деятельности комиссии говорил и тот факт, что из 390 вопросов, на которые комиссия предполагала дать ответы, 234 относились к профсоюзам и только 84 — к предпринимателям. Сама постановка многих вопросов была направлена на дискриминацию профсоюзов и шоп-стюардов [4, 1965, 29 сент.].

За три года работы комиссии в ее адрес поступило 430 различных рекомендаций и предложений. Большинство из них принадлежало представителям и организациям правящего класса. Наиболее полно требования монополистического капитала были выражены в рекомендациях Конфедерации Британской промышленности и консервативной партии, которые увидели в организации Королевской комиссии возможность покончить с самостоятельностью профсоюзов.

Компартия Великобритании на страницах своей печати дала классовую оценку многим рекомендациям представителей большого бизнеса, решительно выступив в защиту профессиональных организаций рабочего класса. В своем Меморандуме, направленном Королевской комиссии, она осудила стремления ограничить политические и социальные права трудящихся, добиться «мира в промышленности». Подчеркнув, что «классовая борьба в условиях капитализма необходима для социального прогресса и радикальных социальных перемен», она обосновала важность борьбы трудящихся за равные права, сокращение рабочего времени, полную занятость, повышение жизненного уровня народа, принятие парламентом законодательства, обязывающего всех предпринимателей признавать проф-

союзы. Меморандум КПВ был издан отдельной брошюрой для широкого ознакомления с ним трудящихся страны [4, 1965, 5 нояб.].

В июне 1968 г. был опубликован и направлен в парламент доклад Королевской комиссии. Комиссия выполнила социальный заказ буржуазии и оправдала таким образом оказанное ей доверие со стороны правительства. Она рекомендовала реорганизовать профсоюзы с целью облегчения их интеграции в систему государственно-монополистического капитализма; узаконить политику доходов; изменить систему заработной платы, поставив ее в зависимость от роста производительности труда; расширить государственное вмешательство во внутренние дела профсоюзов; ограничить роль шоп-стюардов при заключении коллективных договоров; поставить вне закона «неофициальные забастовки», составляющие, по определению комиссии, 95 % всех забастовок. Главный акцент в докладе делался на необходимость устранения классовой борьбы из области промышленности, создание специального органа, который занимался бы «успокоением, арбитражем, призывал к справедливости, честности, равенству». Профсоюзам отводилась роль коллеги и партнера Федерации предпринимателей и правительства. Для решения вопросов «реформирования» профсоюзов было рекомендовано учредить Комиссию по промышленным отношениям [5, 1968, № 8, с. 369—375; 4, 1968, 14 июня].

Текст доклада подтвердил актуальность ленинских слов о том, что английская буржуазия «по искусству обманывать ... не имеет себе равной на свете» [1, т. 24, с. 244]. Все рекомендации Комиссии умело вуалировались. Сравнительно либеральный тон доклада, поддержка в нем некоторых исконных требований рабочего класса и тот факт, что в рекомендациях не говорилось открыто о необходимости на данном этапе применить законодательные ограничения профсоюзной деятельности, способствовали вначале поддержке доклада отдельными профсоюзами и частью левых лейбористов, о чем свидетельствовали дебаты в парламенте 16 июля 1968 г.

Коммунистическая партия Великобритании провела большую работу по разоблачению классовой сущности доклада Donovan. Накануне обсуждения доклада в Палате Общин состоялось заседание Исполкома КПВ. На нем был сделан глубокий анализ рекомендаций комиссии и подчеркнута важность разъяснительной работы среди трудящихся страны о необходимости усиления борьбы за повышение заработной платы в свете всей экономической политики правительства [4, 1968, 15 июля]. Эта задача успешно решалась на страницах газеты «Морнинг Стар», журналов «Марксизм Тудей», «Коммент», «Лейбор Мансли». Они помещали статьи видных деятелей рабочего движения, руководителей крупнейших профсоюзов, ле-

вых лейбористов, которые разъясняли основные положения доклада, и призывали профсоюзы к борьбе против намерения правительства лишить их права на забастовку. Массовым тиражом был издан памфлет КПВ «Разоблачение Donovan» [6]. Руководимый коммунистами «Комитет связи по защите профсоюзов» в первый день опубликования доклада сделал заявление об угрозе интересам профсоюзов и объявил о созыве конференции профсоюзных активистов и шоп-стюардов 20 июля 1968 г. в Лондоне для обсуждения доклада и определения соответствующих данной обстановке задач и приемов классовой борьбы [4, 1968, 14 июня].

Всесторонний и детальный анализ доклада Donovan в печати КПВ способствовал уяснению трудящимися массами классовой сущности его идей. К концу 1968 г. все больше профсоюзов начали высказываться против реализации предложений Donovan. Некоторые профсоюзы стали проводить кампанию разоблачения доклада. Так, Исполком Ассоциации чертежников машиностроительной промышленности утвердил текст памфлета с призывом ко всему профсоюзному движению отклонить его предложения.

Понимание сущности доклада Donovan в рабочем движении явилось важным условием успешной борьбы трудящихся масс против антипрофсоюзного законопроекта «Вместо раздоров», разработанного кабинетом Вильсона в 1969 г. на основе рекомендаций Королевской комиссии.

Систематическое разоблачение теории и практики правого лейборизма, постоянная борьба с ним объективно выступает как составная часть курса коммунистов Великобритании на сотрудничество и единство действий с левыми лейбористами. Главная цель этой борьбы состоит в том, чтобы помочь широким лейбористским массам самим — на основе собственного опыта — осознать всю пагубность идеологии и политики правого лейборизма и, таким образом, содействовать их переходу на позиции последовательной борьбы против монополистической буржуазии.

Список литературы: 1. Ленин В. И. Полн. собр. соч. 2. *Marxism Today*. 3. *Sunday Times*. 4. *Morning Star*. 5. *Labour Monthly*. 6. *Donovan Exposed*. A critical analysis of the Report of the Royal Commission on Trade Unions by Bert Ramelson.

Поступила в редколлегию 28.12.83.

**К ВОПРОСУ ОБЪЕКТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ
В ОВЛАДЕНИИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИЕЙ
РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ**

Одна из основных целей обучения иностранному языку состоит в том, чтобы научить понимать любые произносимые сообщения. Русский язык для студентов-иностранцев является иностранным языком, посредством которого они воспринимают информацию по всем предметам.

Исходя из опыта работы на подготовительном факультете Харьковского университета, мы приступили к исследованию причин, вызывающих трудности у студентов-иностранцев в восприятии учебного материала по естественнонаучным предметам.

Гипотеза нашего исследования сводилась к тому, что очень важно определить лексическое ядро (набор слов, общих для языка различных специальностей), что должно избавить студентов-иностранцев от объективных трудностей в овладении специальной терминологией русского языка. Эффективность процесса обучения при этом возрастает.

В практике трудность восприятия материала студентами-иностранцами часто трактуется как сугубо субъективная характеристика, зависящая только от уровня подготовки студентов. Из наших наблюдений и анализа следует, что объективные трудности восприятия и осмысления естественнонаучного материала студентами и уровень их подготовки по русскому языку связаны чаще всего с трудностями, которые определяются содержанием и организацией обучения.

На начальном этапе обучения восприятие материала затруднено из-за языкового барьера, а также многообразия специальной лексики.

В целях совершенствования подготовки студентов-иностранцев мы обратились к проблеме межпредметных связей, которой уделяется большое внимание психологами, педагогами, специалистами частных методик. Межпредметные связи привлекли наше внимание тем, что они раскрываются разнопланово через содержание учебных дисциплин, через систему формирования умений и навыков, через систему использования методов и форм обучения [1—3].

В своем исследовании мы использовали методы теоретического анализа учебного материала по естественнонаучным дисциплинам на основе указанных особенностей межпредметных связей и статистический анализ характерных затруднений при усвоении материала.

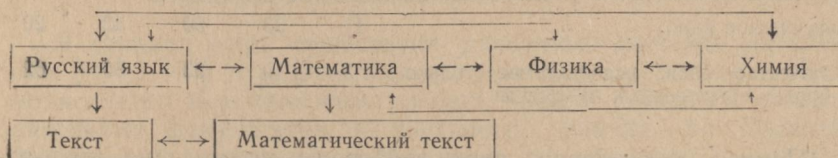
Первый этап. Изучение структуры и логики каждого естественнонаучного предмета (внутрипредметная координация).

Второй этап. Оптимизация информации по каждому естественнонаучному предмету посредством отбора минимально необходимого с учетом межпредметной координации о последовательности ввода учебного материала по времени обучения.

Третий этап. Отбор предметной лексики. Создание текстов по каждому естественнонаучному предмету.

Четвертый этап. Координация процесса преподавания по формированию умений и навыков, что позволяет определить алгоритм мыслительных операций (для математики — решение типичных задач; для русского языка — повторяемость известного набора слов, специальных языковых конструкций).

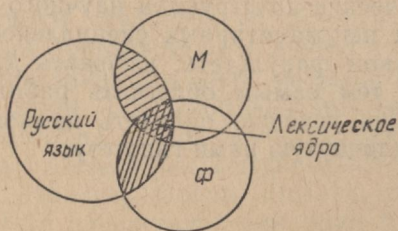
Координацию преподавания естественных дисциплин и русского языка можно представить схематично.



Координация преподавания приводит к 1) идентичности форм и методов работы преподавателя русского языка и преподавателей естественных предметов; 2) единым принципам отбора учебных текстов и создания новых учебных материалов.

При отборе содержания учебного материала мы следовали принципу академика Л. В. Щерба: «От содержания («смысла») к форме». Другими словами, отбор учебного материала начинали с отбора содержания текста по специальности, затем выявляли «смыслы» и соответствующие им синтаксические конструкции, которые необходимы при изучении русского языка с учетом специальности. Анализируя лексику языка специальности, мы учитывали, что существует лексика, терминологически связанная с определенной узкой специальностью, и лексика, общая для языка разных специальностей [4].

Функциональный анализ содержания учебного материала с учетом указанной особенности лексики позволяет выделить лексическое ядро, схема которого приведена ниже.



Разработанную нами методику определения лексического ядра можно представить в следующей последовательности: анализ предметной лексики; отбор общей лексики, т. е. выделение лексического ядра; создание на основе общей лексики так называемых интеграционных спецтекстов для начального этапа обучения.

Лексика	Учебная неделя				
	IV	V	VI	VII	VIII
Количество новых слов, изучаемое по всем предметам (русс. язык; математика; физика; химия)	34	130	189	165	196
Лексическое ядро	11	33	30	42	20
Количество слов, используемое только в курсах естественных предметов	5	19	23	36	62

Поиски лексического ядра требовали составления нескольких типов словарей, каждый из которых имеет самостоятельное значение, а в совокупности представляют собой систему. Частотные словари лексических вводных курсов по математике, физике, химии и русскому языку были составлены группой преподавателей кафедр русского языка и естественных наук. В последний словарь вошла лексика, одинаковая для двух-трех предметов (лексическое ядро) с частотностью более трех раз и слова, характерные для одного из предметов с большой частотностью. В словаре также приводятся специальные грамматические конструкции по предметам. На основании исследования составлена таблица, из которой видно, что на VI неделе общее количество новых слов, которое получает студент по всем предметам, равно 189. Из них лексика, общая для языка математики, физики и химии, состоит из 30 слов. Часть слов известна студентам по урокам русского языка. В этом случае лексика, изучаемая в курсах естественных дисциплин, составит только 23 слова.

Проведенное исследование позволило выделить лексическое ядро и грамматические конструкции научного стиля речи, с которыми студенты негуманитарных специальностей встречаются на подготовительном факультете; избежать дублирования лексики при вводе, тем самым облегчить работу преподавателя и студента, помочь успешно овладеть языком специальности, и подтвердило выдвинутую нами гипотезу.

Список литературы: 1. Зверев И. Д., Максимова В. Н. Межпредметные связи в современной школе. — М., 1981. 159 с. 2. Лернер И. Я. Содержание МПС и пути их реализации. — В кн.: Межпредметные связи в процессе преподавания основ наук в средней школе. — М., 1973, ч. I, с. 111—115. 3. Лошкарева Н. А. Межпредметные связи как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса. — М., 1981, вып. 1, с. 101. 4. Суара Р. Об отборе учебного материала по русскому языку (с учетом специальности). — Рус. яз. за рубежом, 1975, № 3, с. 79—80.

Поступила в редколлегию 06.12.83.

С. Л. КУЛИКОВА

ВОСПРИЯТИЕ УЧАЩИМИСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ВОПРОСОВ КУРСА БИОЛОГИИ

В странах мира существуют различные системы образования [4, с. 100] с различными условиями их реализации. Этим объясняется неодинаковый уровень знаний студентов подготовительных факультетов, в частности, знаний по биологии. В процессе преподавания биологии одновременно решаются задачи предметно-содержательные, языковые и воспитательно-мировоззренческие [3, с. 99].

Двадцатилетний опыт работы на подготовительном факультете позволяет заключить, что иностранцы, изучавшие у себя на родине биологию, как правило, лучше знают зоологию и анатомию человека, т. е. разделы, в которых главное внимание отведено описанию живого. Теоретические вопросы курса биологии советской средней школы, формирующие материалистическое мировоззрение [1], основная масса студентов подготовительного факультета знает недостаточно. У учащихся из развивающихся стран имеются весьма слабые представления о сущности учения Ч. Дарвина об эволюции органического мира, движущих силах антропогенеза, основных направлениях антропогенеза, о роли труда в процессе становления человека, происхождении человеческих рас. Они не знакомы с основными положениями работы Ф. Энгельса о происхождении человека, а также гипотезой А. И. Опарина о происхождении жизни на Земле.

По утверждениям студентов из Бенина, Нигерии, Ганы, Йемена, Иордании, Афганистана и других стран, вопросы эволюционного учения, происхождения человека ими не изучались.

Учащиеся из стран Латинской Америки имеют слабое представление об эволюции живой природы. Учение Ч. Дарвина им преподносилось только как историческая справка.

В учебниках биологии Сирии, Ливана, Мадагаскара, Марокко в общем был представлен материал мировоззренческого

плана. Однако на изучение теоретических вопросов биологии не было отведено время, так как в школьном курсе биологии эти вопросы считались необязательными и не выносились на экзамен. Достоверность рассказов учащихся не вызывает сомнения. Наше знакомство с учебниками биологии для средних школ развивающихся стран подтвердило это. Вопросам эволюции органического мира в этих учебниках отводится весьма незначительное место. В тех же учебниках, где мировоззренческим вопросам отведено достаточное количество страниц и излагаются они с научных позиций, есть в предисловиях ссылка на то, что изучение тем курса определяет учитель.

В школах многих стран мыслительная деятельность учащихся направлена на развитие религиозно-идеалистического мышления специально предусмотренными предметами: наряду с биологией, преподавание которой направлено на пробуждение религиозных чувств [2, с. 15], преподается религия. Поэтому не случайно основная масса прибывших на подготовительный факультет религиозна, не имеет сколько-нибудь устойчивого научного представления о развитии органического мира, о его материальности. Не удивительно, что первая же ознакомительная экскурсия в музей природы Харьковского университета, где широко представлены материалы, подтверждающие эволюцию, рассказывающие о происхождении человека, человеческих рас, повергает их в смятение, так как божественное происхождение человека для них ранее было неоспоримо.

Как известно, переубеждать сложнее, чем учить и воспитывать религиозно настроенных учащихся. Особенно сильны в своих религиозных воззрениях учащиеся-мусульмане. Примеров тому очень много. Так, учащийся-мусульманин Али из Ливана, успевающий в учебе, дисциплинированный, активный участник художественной самодеятельности, заявил преподавателю, что как только он в полной мере овладеет русским языком, обязательно обратит преподавателя-материалиста, вызвавшего у него симпатию, в мусульманина, так как «самые лучшие люди на Земле — мусульмане». Учение об эволюции живой природы, научное объяснение происхождения человека, все, с чем учащийся познакомился в курсе биологии на подготовительном факультете, стало для него личной трагедией, нарушавшей ход мыслей, мировосприятие. Учащийся задумался над степенью правдивости религиозных толкований. В своих переживаниях Али на подготовительном факультете не является единственным. Учащиеся факультета после очередной лекции, раскрывающей закономерности изменений в живой природе, задают массу вопросов, свидетельствующих о том, что курс биологии подготовительного факультета, созданный на основе программы советской средней школы, пошатнул их религиозные воззрения.

Религиозность учащихся подготовительного факультета создает определенный психологический барьер в овладении некоторым материалом по биологии. Имеют место случаи, когда после изложения на семинаре или в реферате основных идей эволюционной теории учащийся заявляет, что это мнение ученых, с которыми он согласиться не может. Однако сам факт привлечения иностранных учащихся к изучению теоретических вопросов биологии с научных позиций — шаг на пути вооружения молодежи диалектико-материалистическим методом познания. Большую помощь в подготовке специалистов на основных факультетах вузов могут оказать спецкурсы для иностранных студентов «Философские проблемы современного естествознания», «Критика буржуазной философской науки».

Список литературы: 1. Дубинин Н. Наследование биологическое и социальное. — Коммунист, 1980, № 11, с. 62—74. 2. Зверев И. Д. О структуре учебников биологии для школ некоторых капиталистических стран. — В кн.: Проблемы учебника биологии в средней школе. М., 1975, с. 15—23. 3. Куликова С. Л. К вопросу подготовки студентов-иностранцев к участию в исследовательской работе в области биологии. — Вестн. Харьк. ун-та, № 226. Новые исследования по возрастной физиологии, биохимии, природе гетерозиса и экологии животных, 1982, с. 98—100. 4. Муратов М. Х. Антикоммунизм — оружие реакции освободившихся стран. Л., 1982. 136 с.

Поступила в редколлегию 01.12.83.

Л. Я. ШАПОВАЛОВА, канд. хим. наук, Н. Т. ЖИРНЫЙ

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО ХИМИИ ДЛЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Обучение химии на подготовительном факультете требует разработки специальных форм и методов обучения. Среди факторов, повышающих эффективность учебного процесса, важная роль принадлежит структуре учебного материала, т. е. способу сочетания элементов системы. Один и тот же по содержанию материал может быть изложен в различной последовательности.

Различают глобальные и локальные структуры учебного материала. Глобальная структура характеризуется определенной последовательностью изучения тех или иных разделов учебного материала. Локальная структура — это определенная система внутренних связей между понятиями и суждениями отрезка материала.

На каждом этапе обучения необходимо определить разделы учебного предмета и последовательность их изучения, т. е. составить глобальную логическую структуру, а затем — систему внутренних связей в каждом разделе.

Изучение логической структуры учебного материала предполагает ее моделирование. При составлении модели нужно

уметь отказаться от несущественного и особо сосредоточить внимание на существенных сторонах учебного материала.

В качестве моделей логической структуры учебного материала удобнее всего использовать структурные формулы учебного материала или графы. Граф — это система отрезков, соединяющих данные точки. Точка или вершина графа обозначает логический элемент (понятие, суждение и т. п.). Отрезок или ребро графа выражает логическую связь. Схематическая наглядность позволяет одновременно рассматривать все данные, легче выявлять логические отношения в учебном материале.

Особую трудность представляет выбор логического элемента графа. Это зависит, во-первых, от целей, ради которых исследуется структурная формула, во-вторых, от уровня знаний учащихся.

Структурные формулы помогают преподавателю повышать эффективность процесса обучения. Они служат моделями тех связей, которые должны быть установлены в процессе обучения. Даже опытный преподаватель углубляет свои представления о связях между понятиями, когда составляет структурную формулу.

Указанные формулы позволяют судить о характере ошибок студентов. Проведенные нами исследования показали, что наибольшее количество ошибок учащихся относится к связям максимально связанных элементов.

С помощью структурных формул можно судить об относительной доступности учебного материала. Показателем доступности того или иного способа изложения учебного материала является средняя степень структурной формулы $p = 2m/n$, где p — средняя степень структурной формулы; m — число ребер; n — число вершин.

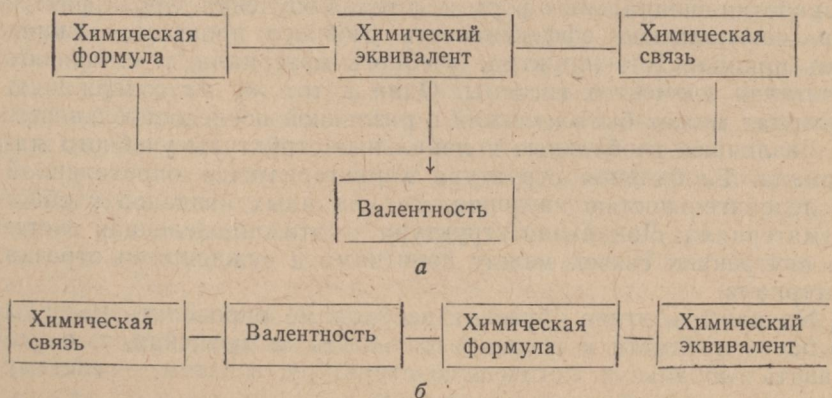


Рис. 1. Сравнительная характеристика двух структурных формул: а — $p = 2,5$; б — $p = 1,5$

Относительная доступность материала тем выше, чем меньше значение средней степени структурной формулы. Из рис 1 видно, что наиболее доступной является структурная формула б.

С помощью структурных формул легко рассчитать время, необходимое для объяснения материала. Оно пропорционально количеству связей. Структурные формулы позволяют исследовать логическую структуру учебных пособий, сравнивать различные логические структуры одного и того же материала.

Рациональная структура учебного материала является одним из факторов повышения эффективности учебного процесса. Поэтому в секции химии кафедры естественных наук подготовительного факультета для иностранных граждан на протяжении последних лет проводился педагогический эксперимент, цель которого — нахождение оптимального варианта структуры учебного материала. Для этого использовались подготовленные нами учебные и учебно-методические пособия (Л. Я. Шаповалова, Н. Т. Жирный. Химия для студентов-иностранцев подгото-

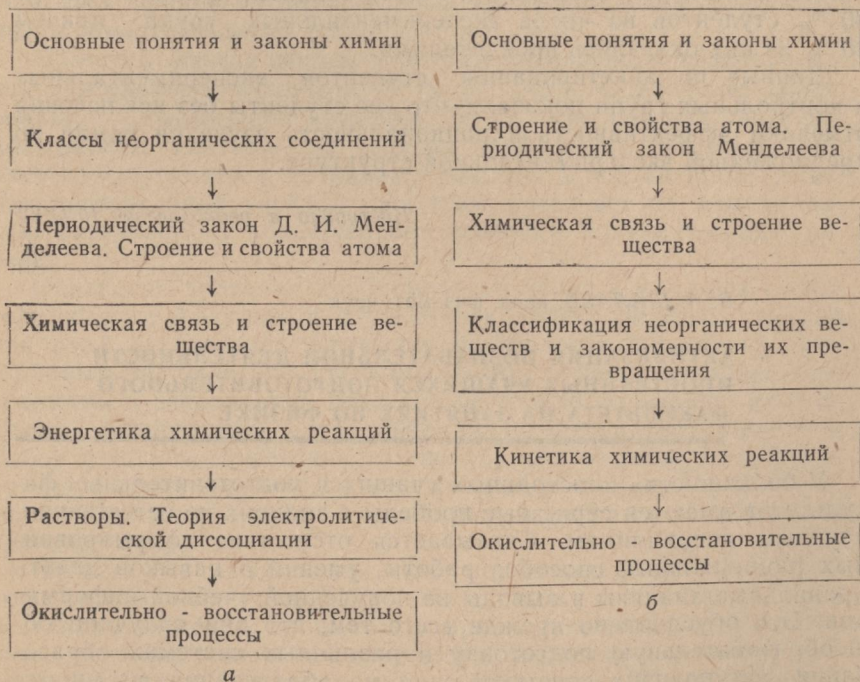


Рис. 2. Сравнительная характеристика логических структур учебного материала по курсу «Общая химия»: а — традиционная структура; б — экспериментальная структура

вительного факультета. Х., 1978. 271 с.; Л. Я. Шаповалова, Н. Т. Жирный. Химия. Методические рекомендации для кратко-

срочных венгерских курсов. Ротапринт ХГУ, 1980. 72 с.). Сравнение структурных формул проводилось для разделов: «Строение атома и периодический закон Д. И. Менделеева», «Химическая связь и строение вещества», «Классификация неорганических веществ и закономерности их превращения», «Кинетика химических реакций».

Педагогический эксперимент предусматривал деление групп на контрольные и экспериментальные. В контрольных группах сохранялась традиционная структура материала, в экспериментальных — предлагалась экспериментальная структура (рис. 2).

Группы подбирались интернациональные, равноценные по числу студентов и по уровню стартового контроля. Основным акцент эксперимента приходился на первый семестр.

Анализ результатов итогового контроля показывает, что усвоение учебного материала в экспериментальных группах выше. Обучение по экспериментальной структуре вызвало повышенный интерес студентов к изучению предмета. Например, в химической олимпиаде, проводимой нашей секцией, приняло участие 80 % студентов из числа экспериментальных групп, причем 40 % из них оказались победителями.

Данные по анкетированию студентов экспериментальных и контрольных групп показали, что все студенты без исключения отмечают эффективность и рациональность изучения химии по предложенной экспериментальной структуре.

Поступила в редколлегию 10.12.83.

В. А. ШАЛАЕВ, канд. физ.-мат. наук

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИКЕ

У большинства иностранных учащихся подготовительных факультетов имеются серьезные пробелы в знаниях по естественнонаучным дисциплинам. Сказывается отсутствие сформированных рациональных способов работы, умений и навыков делать правильные анализы и выводы из полученной учебной информации. Это обусловлено прежде всего тем, что они получили общеобразовательную подготовку в различных системах образования, уступающих советской системе образования во многих принципиальных положениях. Об этом свидетельствуют результаты исследований по определению исходного общеобразовательного уровня и исходного состояния познавательной деятельности иностранных учащихся [2, 4, 9].

Поэтому формирование у иностранных учащихся подготовительного факультета методов и приемов умственной деятель-

ности — задача, решаемая на всех этапах обучения, начиная с вводных курсов, как по русскому языку, так и по другим предметам.

Обучение физике иностранных учащихся на подготовительном факультете ХГУ предусматривает не только изучение ими научных фактов, физических законов и принципов, но и развитие у них творческого мышления, усвоение ими специфических и общих методов науки, способствующих познанию явлений природы. Это предъявляет к преподавателям физики и других дисциплин требования готовить иностранных учащихся к успешной учебе в вузе по профилю будущей специальности, умениям творчески использовать полученные знания, достижения других областей науки и техники. Такие качества у иностранного учащегося нельзя сформировать без воспитания у него интереса к теоретическому мышлению, исследовательского и творческого подхода к информации о научных фактах, законах и явлениях, к опытным наблюдениям, экспериментальным данным, полученным на занятиях или при выполнении лабораторных и самостоятельных работ.

Известны многие формы и методы активизации познавательной деятельности учащихся [1; 3; 8]. Один из наиболее действенных — проблемное обучение [5—7]. Как показал опыт нашей работы, создание на занятии проблемных ситуаций, привлечение учащихся к активному участию в поиске путей решения поставленной учебной проблемы повышает их мыслительную активность и поддерживает глубокий познавательный интерес.

Однако на практике проблемное обучение в условиях подготовительного факультета осуществить далеко нелегко, так как при этом необходимо учитывать поэтапность подготовки иностранных учащихся по русскому языку, уровень владения ими знаниями и специальной лексикой не только по физике, но и по другим дисциплинам, преподаваемым на факультете. При этом выбор наиболее эффективного способа или приема, зависящего от содержания учебного и методического материала, а также от конкретных условий, — показатель мастерства и творчества преподавателя.

На всех этапах обучения нами применяются методы и приемы активизации мышления иностранных учащихся: 1) при постановке учебной проблемы с предварительным использованием рассказа о значении изучаемого явления или закона, эксперимента или решения практической задачи; 2) при решении поставленной учебной проблемы с применением проблемного изложения материала, частично-поискового, или эвристического, и исследовательского метода; 3) при закреплении знаний, когда обращается внимание на развитие у студентов аналитического мышления при исследовании полученных закономерностей, на обучение учащихся умению обобщать полученные знания, де-

лать сравнения и анализ. Раскрытие и использование методов познания должно быть планомерным, систематическим и целенаправленным на протяжении всего курса.

Активизация мышления и воспитание у иностранных учащихся подготовительного факультета навыков и умений применять методы научного познания в процессе учения — эффективное средство развития у них таких качеств мыслительной деятельности, которые им будут крайне необходимы не только для успешной учебы в вузе, но и для научного миропонимания.

Список литературы: 1. *Бабанский Ю. К.*, Рациональная организация учебной деятельности. — Знание, 1981, № 3, с. 96. 2. *Головинский Л. П.* и др. Анализ результатов тестовой проверки исходного общеобразовательного уровня студентов-иностранцев. — Вестн. Киев. ун-та. Методика обучения студентов-иностранцев, 1979, вып. 3, с. 130—134. 3. *Кабанова-Меллер Е. Н.* Учебная деятельность и развивающее обучение. — Знание, 1981, № 6, с. 96. 4. *Корошкина Л. Н.* и др. Принципы построения тестов для определения исходного состояния познавательной деятельности иностранных студентов. — Вестн. Киев. ун-та. Методика обучения студентов-иностранцев, 1979, вып. 3, с. 127—130. 5. *Лернер И. Я.* Проблемное обучение. М., Знание, 1974. 96 с. 6. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972. 56 с. 7. *Махмутов М. И.* Проблемное обучение. М., Педагогика, 1975. 56 с. 8. *Онищук В. О.* Деякі проблеми навчання старшокласників. — Рад. школа, 1975, № 8, с. 48. 9. *Шаповалова Л. Я., Осанова Л. М.* Об уровне знаний химии абитуриентами из развивающихся стран. — Вестн. Харьк. ун-та, № 202. Вопросы физ. химии, 1980, вып. 11, 94 с.

Поступила в редколлегию 10.12.83.

С. В. КАПЛУН, А. И. ПЕСИН, В. И. ХОХЛОВ, М. А. ЧЕКАРЕВ

О МАТЕРИАЛИЗАЦИИ ТЕКСТОВ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ В ПРОЦЕССЕ ИХ РЕШЕНИЯ

Важная задача учебного процесса — активизация мыслительной деятельности учащихся, интенсификация процесса обучения. Одним из путей решения данной проблемы является применение новых форм и методов обучения, в частности, использование средств материализации (предметно-реальной и экранной). Данная проблема приобретает особое значение в обучении иностранных учащихся, поскольку ее решение способствует интенсификации обучения русскому языку как языку специальности.

Среди различных форм организации учебной работы важное место принадлежит практическим занятиям, в особенности занятиям по решению задач. Процесс решения задачи способствует углубленному проникновению в суть явлений, выявлению области применения изученных закономерностей. Очень важно выбрать оптимальную методику решения задач.

В научно-методической литературе неоднократно отмечалось, что традиционная методика решения задач по физике не позво-

ляет производить анализ физической ситуации, словесно представленный в тексте задачи [1]. Поэтому необходимо целенаправленно формировать умение учащихся анализировать и восстанавливать предметную ситуацию, описываемую текстом задачи. Это может быть достигнуто выделением учебного действия, на основе которого будет осуществляться подобный анализ. В качестве такого действия выбрано моделирование, т. е. построение по тексту задачи предметно-реальной модели, отражающей реальную физическую ситуацию.

Использование моделей при решении задач хорошо согласуется с практическими выводами теории поэтапного формирования умственных действий [2, 3].

Необходимо обратить внимание на то, что текст задачи, описывающий физическое явление (процесс), сам является знаковой моделью этого явления (процесса). При традиционной методике решения (без использования средств предметно-реальной наглядности) в качестве первоочередного действия обычно выступает моделирование текста задачи, реализуемое в форме краткой записи и схематического изображения [4].

Рассматривая возможности моделирования физической задачи средствами предметно-реальной наглядности, необходимо учитывать, что это уже «вторичное» моделирование, так как объектом служит не только реальный процесс, но и его первичная модель — текст задачи. Материальным выражением вторичной модели являются различные приборы, устройства и установки, с помощью которых можно предметно воспроизвести текст задачи.

Учитывая описанную выше связь реального явления, текста задачи и вторичной модели, можно представить процесс решения физической задачи с использованием средств предметно-реальной наглядности: 1) на основе анализа текста задачи строится вторичная модель; на этом же этапе высказываются предположения о возможных причинах происходящих изменений, описываемых в условии и демонстрируемых моделью; 2) вычленяются существенные стороны явления, что приводит к осознанию вопроса задачи и краткой записи ее условия; 3) анализируются полученные результаты, дается их интерпретация, формулируются выводы, затем необходимо вернуться к началу, связав реальное явление с полученным результатом.

При решении задачи по рассмотренной схеме могут быть реализованы два варианта: 1) вторичная модель демонстрируется студентам; 2) вторичная модель создается самими студентами по данному тексту задачи. Ориентирующее воздействие преподавателя определяется в этом случае общей подготовленностью группы.

Итак, в данной схеме вторичная модель является катализатором решения задачи, так как позволяет быстрее и лучше понять текст в результате наглядной демонстрации описанной си-

туации. В случае, когда учащиеся самостоятельно создают модель, их отношение к задаче становится более активным, более творческим.

В ряде случаев роль предметно-реальной наглядности может быть изменена — демонстрация модели предваряет готовую формулировку задачи. Дальнейшая последовательность этапов решения задачи та же, что и в рассмотренной ранее схеме. Однако теперь на этапе построения модели вычленяются особенности демонстрируемого явления, высказываются предположения о возможных причинах изменения состояния, предлагается некоторый начальный вариант постановки задачи, приводящий к формулированию условия задачи. Здесь снова можно выделить два варианта: 1) модель демонстрируется учащимся; окончательная постановка задачи принадлежит преподавателю; 2) модель демонстрируется учащимся, им же принадлежит постановка задачи. Второй вариант более ценен, поскольку в первом варианте модель выступает как средство обучения постановке задачи, а во втором она является средством реализации самостоятельных навыков в постановке задачи, в умении увидеть и сформулировать проблему. Здесь происходит как бы прекращение этапов постановки и решения задачи: постановка задачи — уже начало решения. Вопрос задачи формулируется как цель деятельности на данном этапе и является продуктом активности самих обучающихся.

В некоторых случаях предметно-реальное моделирование может перейти в такое моделирование, когда средствами материализации будут являться не реальные объекты, а схемы, рисунки, чертежи, разнообразные экранные пособия.

Один из путей решения проблемы интенсификации обучения и активизации познавательной деятельности студентов — это широкое применение технических средств обучения (ТСО).

Рассмотрим способы использования экранных пособий, опробованные на практических занятиях по физике. Так, весьма полезна демонстрация текста задачи с помощью диапособий (кодо- и диапозитивов). Это дает возможность концентрировать внимание всей группы на данной задаче, что способствует созданию атмосферы, в которой легко проводить общее обсуждение задачи.

С помощью диапособий можно задавать некоторые задачи рисунком (схемой) таким образом, что их решение прямо вписывается в основу, проецируемую с помощью кодоскопа (или диапроектора).

В ходе решения задачи часто возникает необходимость вспомнить ту или иную формулу, вывод которой уже рассматривается. Здесь уместно применить диа- или кодопозитивы. Причем полезно показать не только формулу, но и продемонстрировать схему ее вывода. Этот прием дает возможность связать изучение теоретического курса с практикой.

Диапособия используются также в тех случаях, когда в результате обсуждения решения задачи находились другие способы ее решения. В данном случае можно вернуться к этапу решения, на котором возникла такая возможность. При этом записанное на диапособии решение проецируется на экран. Преподаватель, не тратя времени на выполнение выкладок, обращает внимание на важные моменты решения, комментирует его. Использовался и такой прием: после объяснения преподавателя и изучения готового решения учащиеся самостоятельно воспроизводят его в своих тетрадях. Затем на экране демонстрировалось решение, по которому можно было проверить правильность записи.

Здесь может возникнуть возражение по поводу отсутствия творческой деятельности студентов, их малой активности: ведь предлагается готовое решение. Но на занятиях решаются не одна, а несколько задач. А студентов очень важно научить самостоятельно находить различные способы решения задачи путем их демонстрации.

На занятиях можно не только применять отдельные диапозитивы, но и демонстрировать тематические диафильмы. Полезно использовать средства предметно-реальной наглядности для самостоятельного выполнения некоторых несложных экспериментов, описанных в кадрах диафильма. Опыт показывает, что это активизирует познавательную деятельность обучаемых.

Фактор времени — существенный количественный критерий эффективности занятия. Применение экранных пособий позволяет существенно экономить время в обучении.

Применение визуальных средств интенсифицирует учебный процесс, высвобождая время, необходимое для творческого поиска, постановки проблемы, обсуждения выдвинутых гипотез. Диапособия могут использоваться не только в качестве средства подачи материала или катализаторов учебного процесса, но и как средство, дающее материал для анализа и обсуждения.

Таким образом, пассивность сложившихся методов решения задач и проведения практических занятий преодолевается с помощью применения средств наглядности (предметно-реальной и экранной). Использование наглядности способствует реализации проблемного подхода к решению задач, создает предпосылки для эффективного внедрения семинарского метода при проведении практических занятий. Это требует серьезной подготовки преподавателя и хорошо оснащенной аудитории для проведения занятий.

Список литературы: 1. Котикова С. М. Психолого-педагогический анализ трудностей при решении учебных задач по физике. — В кн.: Программированное обучение. К., 1980, вып. 17, с. 87—91. 2. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. — В кн.: Исследования мышления в советской психологии. М., 1966, с. 236—277. 3. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975,

с. 343. 4. Матвеева Н. И. Психологический анализ структуры учебного действия по анализу и моделированию текста физической задачи. — Вестн. Харьк. ун-та. Психология памяти и обучения, 1978, вып. 11, № 171, с. 56—61.

Поступила в редколлегию 10.12.83.

Н. П. ДОЦЕНКО

**ФУНКЦИИ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ ПРЯМОЙ РЕЧИ
ПЕРСОНАЖЕЙ В РЕЧЕВОМ МОДЕЛИРОВАНИИ
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ТИПОВ В РУССКОЙ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

Важное место в системе художественных средств, направленных на создание определенного литературного типа, занимает речевая характеристика персонажа. Язык изображенных в реалистическом произведении людей прежде всего мотивирован их социально-исторической сущностью.

На протяжении длительной истории изучения языка литературных произведений накоплен большой запас эмпирических наблюдений, но даже при самом серьезном их обобщении нельзя получить «словаря» речевых единиц, приведенных в соответствие с характерологическими компонентами содержания личности.

Предметом нашего рассмотрения являются единицы прямой речи персонажей, несущие социально-культурную информацию о говорящем. Единицы, выступающие в прямой речи литературных персонажей сигналами их социально-культурной принадлежности, названы нами лингвосоциопоказателями. Они характеризуют субъект речи с точки зрения его принадлежности к социальной группе (статуса), его позиции в ролевой структуре общения (социальной роли), его отношения к предмету и адресату речи (социальных установок). Исходя из этого, мы разделяем все лингвосоциопоказатели на две группы: 1) статусные, сигнализирующие о постоянных социально-демографических признаках персонажа; 2) ситуативные, которые выступают в качестве сигналов реализации статуса персонажа в типичных для него ролевых позициях.

Речевые единицы, названные нами лингвосоциопоказателями, полифункциональны [2, с. 163]. Таким образом, взятая вне контекста и вне связей с другими лингвосоциопоказателями отдельная единица прямой речи персонажа не имеет однозначной связи с социально-культурной характеристикой конкретного литературного типа. Лишь взятые в совокупности лингвосоциопоказатели позволяют узнать какой-либо литературный тип. Такая совокупность (комплекс) наиболее характерных для отдельного литературного типа лингвосоциопоказателей названа нами лингвосоциограммой.

Только в результате комплексного подхода к анализу полифункциональных единиц прямой речи литературных персонажей, учитывающего культурные, историко-литературные и лингвистические сведения, можно определить их социально-культурное значение.

Важным в системе художественных средств создания литературного типа является выяснение связей и взаимодействия диалога и авторского повествования. Именно в авторском повествовании часто заданы определяющие параметры коммуникативного акта: статусы участников коммуникативного акта; их ролевые отношения; обстановка или место коммуникации [3, с. 37]. Эксплицирование в авторском повествовании социально-культурных параметров персонажа (указание на его принадлежность к какому-то классу, типу, категории) влечет за собой создание установки на дальнейшее фиксирование в литературном герое определенных качеств, необходимых для выполнения данной социальной роли и раскрывающихся в лингвосоциопознателях прямой речи персонажа.

Анализ социально-культурных функций языковых единиц в речи литературных персонажей осуществляется нами прежде всего с целью выявления общих для разных авторов данного временного периода закономерностей использования указанных единиц. Теоретическим обоснованием возможности предлагаемой нами методики выявления и анализа речевых единиц с социально-культурным значением является следующее: 1) объективность лингвистической базы художественного текста; 2) объективность культурного фона, воссоздаваемого в произведении. Изображая типизированные образы, реалистическое произведение обращается к материалу, который еще за пределами художественного текста прошел культурную обработку: «стоящий за текстом человек уже избрал себе культурное амплуа, включил свое индивидуальное поведение в разряд какой-либо социальной роли. Вводимый в мир художественного текста он оказывается дважды закодированным» [1, с. 52].

Предлагаемый аспект изучения прямой речи персонажей относится к области междисциплинарных исследований и опирается на понятия социолингвистики, лингвистистики, литературоведения. Подобного рода исследования помогают: а) воссозданию языковой действительности в конкретном социально-историческом контексте; б) раскрытию социально-культурного аспекта диалогических единств в структуре художественного произведения.

Список литературы: 1. Лотман Ю. М. О Хлестакове. — В кн.: Труды Тарту-ун-та, 1975, вып. 369, с. 19—54. 2. Мельников А. И. Текст художественного произведения как предмет социолингвистического исследования. — В кн.: Коммуникативные и прагматические особенности текстов разных жанров. М., 1981, с. 156—164. 3. Швейцер А. Д., Мельников А. И. К проблеме социально-коммуникативного анализа диалогической речи. — В кн.: Лингвистические проблемы текста. М., 1980, с. 33—40.

Поступила в редколлегию 18.12.84.

циб-1