

K-14038

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ

ISSN 0453-8048



**ХАРЬКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

368'92

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ**

«ОСНОВА»

67-90

« ОСНОВА »

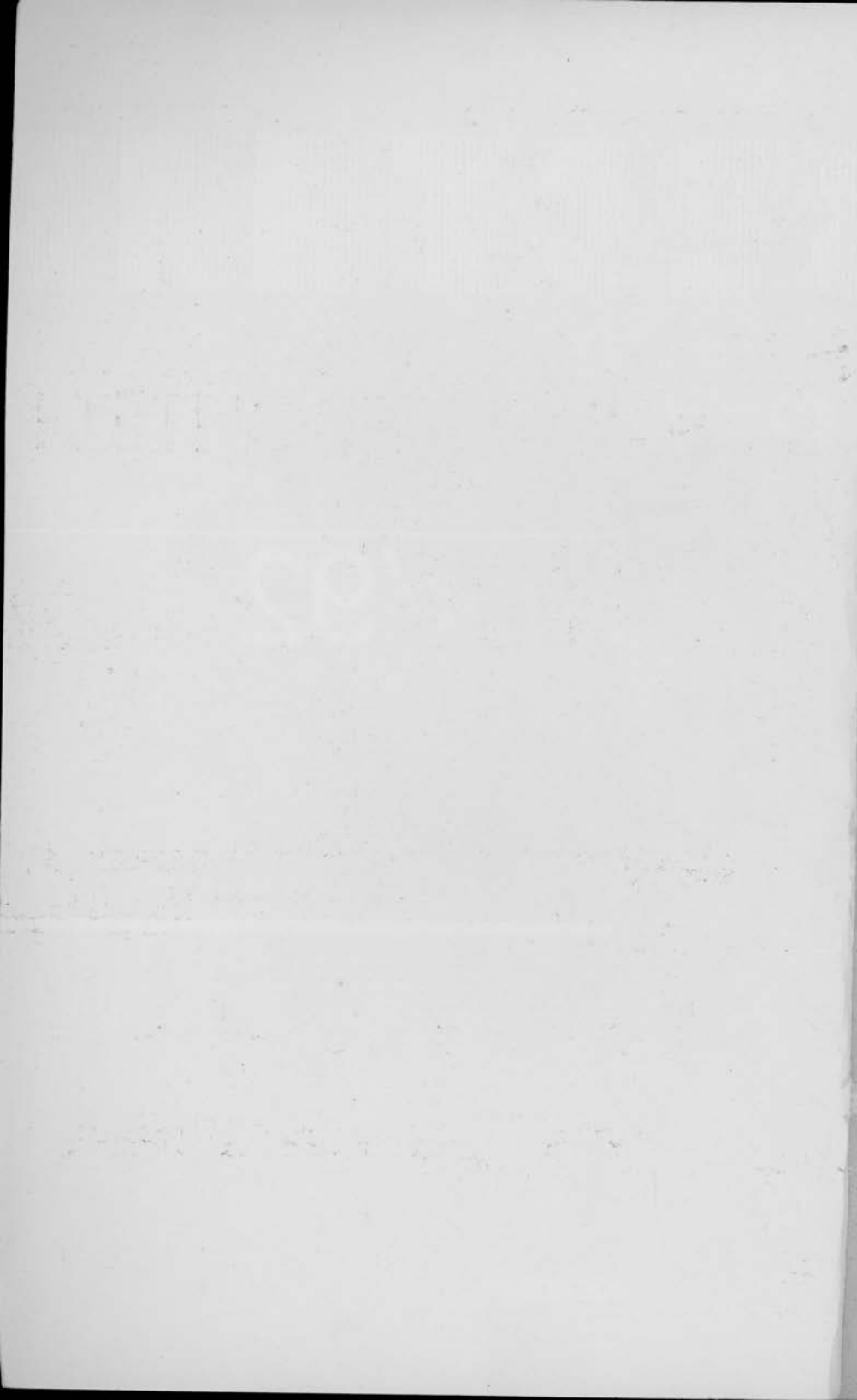
ISSN 0453-8048. Вестн. Харьк. ун-та. 1992. № 368.
Організація процесу обуч. иностр. учасних, 1—72.

V.N. Karazin Kharkiv National University



00299275

0



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ



ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 368

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ
УЧАЩИХСЯ**

Основан в 1970 г.

Харків
Видавництво «Основа» при Харківському
державному університеті
1992

В вестнике рассматриваются актуальные вопросы преподавания русского языка и естественных наук иностранным учащимся на начальном и продвинутом этапах обучения. Исследуются различные аспекты проблем обучения лексике, грамматике, естественным наукам.

Для преподавателей русского языка и естественных наук, работающих с иностранными студентами.

У віснику розглядаються актуальні питання викладання російської мови та природничих наук іноземним учням на початковому та продвинутому етапах навчання.

Для викладачів російської мови і природничих наук, які працюють з іноземними студентами.

Редакційна колегія: В. О. Шалаєв (відп. ред.), С. О. Волков (відп. секр.), В. І. Груцьк, Н. А. Журавльова, Е. В. Левитська, М. А. Чекарев, А. Б. Чистякова, Л. Я. Шаповалова

Адреса редакційної колегії: 310077 Харків, пл. Свободи, 4, університет, кафедра російської мови підготовчого факультету для іноземних громадян, тел. 45-71-03

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВІСНИК ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

№ 368

Організація процесу навчання
іноземних учнів

Редактор Л. Ф. Кизилова
Художній редактор Т. П. Короленко
Технічний редактор І. А. Омельченко
Коректор Н. О. Парфьонова

Здано до складання 06.05.92. Підписано до друку 13.07.92. Формат 60×90/16.
Папір друк. № 2. Гарнітура літературна. Друк високий. Ум. друк. арк. 4,5.
Ум. фарбо-відб. 4,75. Обл.-вид. арк. 5,3. Вид. № 1963. Зам. 683.

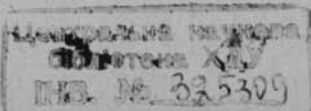
Видавництво «Основа» при Харківському державному університеті.
310005 Харків, пл. Повстання, 17.

Харківська міська друкарня № 16.
310003 Харків, вул. Університетська, 16.

В 4309000000-074
226-92 Замовне

К-14038

© Харківський державний
університет, 1992



АКТИВИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-КОЛЛЕКТИВНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

В современных условиях перед высшей школой ставится ряд неотложных проблем: преодолеть информационный путь обучения; активизировать работу каждого студента в аудитории; вопросы «что?», «где?», «когда?» заменить на «как?», «почему?»; обучать студентов поиску эффективных решений с помощью моделей; совершенствовать коллективную деятельность студентов совместно с индивидуальной; шире внедрять в учебный процесс активные методы обучения, в том числе игровые.

Необходимость решения указанных проблем обусловлена снижением интереса к высшему образованию, недостаточными профессиональными знаниями у молодых специалистов, их медленной адаптацией к производственным условиям.

Процесс обучения, как известно, включает в себя изложение учебной дисциплины на должном научном уровне и оптимальную организацию восприятия и усвоения студентами знаний. Кроме того, обучение должно обеспечивать умственное развитие студента, без которого нет подлинного усвоения знаний.

При организации мыслительной деятельности следует разграничивать, что должно быть усвоено и как усвоено. Поэтому в учебном процессе очень важны приемы организации самостоятельной работы студентов. Они могут быть разнообразными как по содержанию, так и по функциям. Это прежде всего работа с учебником, решение различных познавательных задач, выполнение заданий исследовательского (поискового) характера и др.

Основным средством активизации деятельности студентов в аудитории является поиск форм и методов организации совместной деятельности студентов.

Среди методов, активизирующих самостоятельную коллективную деятельность студентов в аудитории, важное место принадлежит занятиям игрового характера. Игра сочетает в себе следующие характеристики обучения: активность, эмоциональность, коллективность, проблемность, самостоятельность, ролевое взаимодействие, разнообразие коммуникативности, соревнование.

Игра — это движение, развитие, активное совместное взаимодействие. Фактор времени в игре требует максимальной организации индивидуальной и коллективной деятельности студентов. Эмоциональность игры является сильнейшим мотивом деятельности каждого студента. К активной самостоятельности каждого участника игры побуждает и дух соревнования, которое способствует установлению атмосферы сотрудничества, взаимопомощи.

Рефлексия позволяет каждому участнику игры оценить себя и других как минимум в трех позициях: кто я(он) есть в действительности; каким я(он) вижу самого себя; каким я(он) видит-

ся другому. Это оказывает большое влияние на уровень самосознания личности, который проявляется в самооценке.

Введение игр в практику обучения требует большой предварительной психологической подготовки, высокого уровня педагогического мастерства преподавателя.

Структурно-функциональная схема игры:

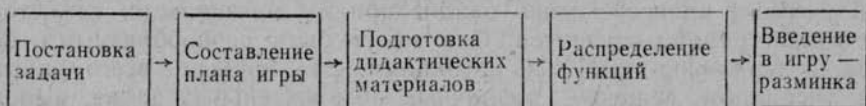
подготовительный этап — определение времени проведения и темы занятий, плана игры, ролевое распределение (ведущий, жюри), разделение потока на соревнующиеся группы, индивидуальные задания;

первый этап — психологический — вхождение в тему (устная или письменная фронтальная деятельность), педагогический — ознакомление с особенностями рецензирования материала и его результативности и корректностью дискуссии;

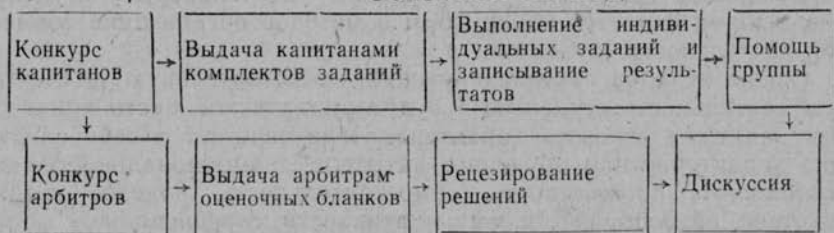
второй этап — центральный — моделирование совместной самостоятельной работы студентов; *третий этап* — формирование умений и навыков коллективного взаимодействия и принятия решений в условиях дефицита времени, организация письменной и речевой деятельности студентов-иностранцев; *заключительный этап* — подведение итогов преподавателем с помощью членов жюри.

БЛОК-СХЕМА ИГРОВОГО ТЕМАТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ

Подготовительный период



ОСНОВНОЙ ПЕРИОД



Коррекция уровня знаний

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЙ ПЕРИОД



Деятельность групп и каждого студента оценивается в баллах. В связи с этим все участники заинтересованы в том, чтобы набрать максимальную сумму баллов. Критериями оценки являются: формулировка вопроса, активное участие в диалоге, дискуссии, в решении практических задач, уровень выполнения внеаудиторной индивидуальной самостоятельной работы и др. Эффективность игрового занятия получается достаточно высокой при правильной его организации. По указанной схеме в учебный процесс при обучении химии студентов-иностранцев были внедрены занятия игрового характера по разделам: «Начальные понятия химии», «Строение атома и вещества», «Классы неорганических соединений», «Процессы в жидких средах», «Химические элементы и их соединения», «Классы органических соединений».

Такая форма проведения занятия возможна на включенном этапе обучения, когда преподаватель выступает как равный в контакте партнер, а в речи студента возрастает роль информации, которая отражает их собственное отношение к обсуждаемой проблеме.

Поступила в редколлегию 30.11.89

*И. И. ВЕШТАК, канд. психол. наук, Э. Н. ДЖУРКО,
И. Н. ЗОЛОТАРЕВА, канд. психол. наук,
А. Я. РОМАНЧЕНКО, Р. П. СВЯТОВЕЦ*

РОЛЬ ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ И ЧТЕНИЯ

Центральной психологической проблемой при формировании рецептивных речевых умений (чтение и восприятие на слух связанных текстов) является обеспечение полноценного понимания воспринимаемых текстов. Однако, если в отношении чтения в современной методике существует твердое мнение, что чтение представляет собой речевую деятельность восприятия и переработки информации текста, результат которой его понимание, то в устной речи между умением иностранного студента выразить свои мысли на русском языке и его способностью понять речь других не всегда делается достаточное различие. В результате главное внимание в методике уделяется разговору на русском языке как иностранном, а не умению понять речь. Неоднократно высказывалось мнение о том, что процесс приема сообщений ничем существенным не отличается от процесса их передачи и этот механизм рецепции во всех основных чертах воспроизводит механизм трансмиссии [8]. Практика же обучения иностранных студентов русскому языку показывает, что для достижения успеха в овладении устной речью необходимо специально учить именно пониманию речи.

В качестве основных компонентов понимания при речевосприятии выступают: фонемный анализ — распознавание, механизм

которого подробно изучен в рамках моторной теории; восприятие слов, т. е. путь непосредственного обращения к имеющемуся у нас в памяти словарю. Предполагается, что одна из возможностей совершенствования речевоспринимающей способности на базе сформировавшихся в процессе индивидуального развития автоматизмов соотнесения речевого опыта с потоком акустических сигналов состоит в постоянном «вписывании» в имеющийся «обиходный» словарь все большего количества слов, что делает более экономной работу анализирующего аппарата, избавляя студента от необходимости считывать подробности спектра звучания постоянно, на всем протяжении акта речевосприятия [8].

Наши исследования показали, что этих двух условий явно недостаточно для понимания услышанного, ибо знание языка, а следовательно, и его понимание не исчерпываются владением словарем, но требуют знания грамматической системы русского языка и владения закономерностями статистического порядка, учитываемыми вероятностью взаимодействия и встречаемости элементов языка — «речевой вероятностью» [1].

Мы полагаем, что владение речевой вероятностью есть ни что иное, как формирование языковой догадки. Этот процесс следует рассматривать как составную часть процесса формирования учебной деятельности.

Современная психология видит перестройку всего обучения студентов в реализации деятельностного подхода к нему, т. е. в переходе к конкретно-психологическому изучению учебной деятельности. Такой переход требует прежде всего выяснения ее специфического предметного содержания, и в первую очередь — специфики тех задач, на решение которых она направлена. Первая попытка определить предметное содержание учебных задач была предпринята Д. Б. Элькониним. «Основное отличие учебной задачи от всяких других задач, — писал он, — заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, которое заключается в овладении определенным способом действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект [9, с. 12]. Иными словами, учебная задача — это не просто задача на усвоение тех или иных знаний, умений и навыков, а на самозменение субъекта, осуществляющееся благодаря овладению определенными способами действия.

Большое значение для практики преподавания русского языка иностранным студентам имеет исследование видов обобщения в обучении В. В. Давыдова. Он установил, что действительное изменение индивида как субъекта деятельности происходит не вследствие усвоения частных способов осуществления тех или иных действий, а благодаря содержательному (теоретическому) обобщению тех внутренних отношений объекта, которые определяют способы действия с ним, являются их генетической основой. Именно выявление объективных оснований способов осуществления действий в одной из областей человеческой деятельности и их обобщение в форме научных понятий качественно из-

меняет возможности субъекта, делая его способным самостоятельно решать целый класс конкретных задач. Содержание целей учебной деятельности и составляют «... научные понятия, законы науки и опирающиеся на них общие способы выделения свойств понятий или решения некоторого класса конкретных практических задач» [2, с. 73].

Таким образом, учебная деятельность имеет место лишь в том случае, когда перед учащимся возникает задача воспроизвести всеобщие принципы, генетическую основу осуществления той или иной системы познавательных или практических действий и когда такое воспроизведение приобретает для него смысл изменения самого себя как субъекта деятельности. При таком подходе учебная деятельность должна быть понята как своеобразная модель научного исследования, как «квазинисследовательская» деятельность; в рамках которой «в сжатой, овернутой форме... воспроизводят те действия, которые приводят, например, к выделению абстрактного начала изучаемой системы» [3, с. 372].

В многочисленных исследованиях было убедительно показано, что учебная деятельность, обеспечивающая усвоение теоретически обобщенных знаний и опирающихся на них способов осуществления действий, по своей мотивации, составу учебных действий и психологическим механизмам их регуляции, характеру анализа и общения материала принципиально отличается от той формы учения, которая подчинена задачам усвоения частных, эмпирически обобщенных знаний, умений и навыков (Л. И. Айдарова, Л. В. Берцфан, А. К. Маркова, Ю. М. Швалб и др.).

Особую актуальность на современном этапе имеет проблема средств формирования учебной деятельности. Дело в том, что при существующем методе обучения иностранных учащихся учебная деятельность формируется стихийно, оказываясь неотграниченной от других форм учебной активности. Но для изучения любого объекта необходимо рассмотреть его в наиболее «чистом виде» и в развитых формах [4].

Осуществить это требование относительно учебной деятельности можно, только обеспечив ее направленное формирование. Психологи и педагоги видят возможность такого формирования в особой роли, которую играет в обучении учебный материал, и справедливо рассматривают его не только как форму репрезентации объекта усвоения, но и как важнейшее средство организации этого процесса.

С другой стороны, центральным в теории учебной деятельности, выдвинутой Д. Б. Элькониним и В. В. Давыдовым, является понятие учебной задачи. По определению А. Н. Леонтьева, задача — это «цель, данная в определенных условиях» [5, с. 107]. Значение данного понятия определяется тем, что в нем отражается специфика предметного содержания учебной деятельности и фиксируется роль этого содержания как основного психологического механизма регуляции деятельности. Одна из важнейших

функций учебного материала, таким образом, состоит в том, чтобы «представлять» в процессе обучения очередные задачи деятельности студентов. Следовательно, задача является той всеобщей формой организации материала, в которой он только и может быть использован в обучении, т. е. становится собственно учебным материалом.

Будучи включен в контекст задачи, материал оказывается соотношенным со структурой действий и тем самым приобретает особые психологические свойства, которые не совпадают с его объективным предметным содержанием и логической структурой. В. В. Репкин определяет этот процесс как психологическую организацию материала [7].

Мы полагаем, что способом, обеспечивающим формирование учебной деятельности на начальном этапе обучения иностранцев русскому языку является психологическая организация учебного материала в виде системы задач, направленных на выявление, анализ и содержательное обобщение грамматической структуры предложения, являющегося основной коммуникативной единицей языка. В качестве объекта усвоения мы предлагаем выделить отношение между грамматической формой и значением слова в структуре предложения, начиная с простейших его форм, в которых это отношение выступает в наиболее общем виде.

Практика показывает, что единство формально-грамматической и семантической ориентировки способствует интенсивному развитию у студентов «языковой догадки» (способности к предвосхищению текста). Способом определения степени развития указанных умений служит специальный тест, разработанный нами по методике П. Б. Невельского [6]. Студентам предлагаются первые полтора предложения художественного текста, в которых второе предложение оборвано на полуслове. Студенты должны угадать каждый последующий элемент (букву, пробел). В случае ошибки или незнания нужный элемент сообщается преподавателем. Количество правильных угадываний позволяет судить о степени сформированности умений. При этом целесообразно проводить не только общий подсчет совпадений, но и число угадываний в окончаниях. Полученные таким способом данные дают объективную картину владения русским языком на данном этапе. Сопоставление же числа правильно угаданных букв в окончаниях с общим числом позволяет судить о характере ориентировочной основы действия. Если в окончаниях много совпадений, значит, у студента выработана ориентировка на грамматическую форму слова.

Таким образом, соглашаясь с В. В. Андриевской, связывающей возникновение «чувства языка» со сферой неосознанных «функциональных» обобщений, мы полагаем, что возможно и направленное воспитание этого чувства на основе осознанных, теоретически обобщенных знаний о языке при условии, что эти знания являются функциональными, т. е. способны выполнять функцию

реальных ориентиров в речевой деятельности. Развитие языковой догадки обеспечивает более полное понимание текста при аудировании и чтении.

Список литературы: 1. Вештак И. И. Психологическая организация материала как средство формирования учебной деятельности: Автореф. ... канд. психол. наук. К., 1988. 2. Возрастная и педагогическая психология/Под ред. А. В. Петровского. М., 1979. 3. Давыдов В. В. Виды общения в обучении. М., 1972. 4. Копнин П. В. Диалектика как логика и теория познания. М., 1973. 5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 6. Невельский П. Б., Репкин В. В., Вештак И. И. Текст-угадывание в обучении русскому языку студентов-иностранцев//Психология и методика обучения второму языку: Тез. докл. и сообщ. М., 1969. С. 111—114. 7. Репкин В. В. Формы активности школьника в процессе обучения//Воспитание, обучение, психическое развитие: Тез. сообщ. к IV Всесоюз. съезду психологов. М., 1983. С. 277—279. 8. Шубин Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. М., 1972. 9. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте//Вопр. психологии обучения и воспитания. К., 1961. С. 9—14.

Поступила в редколлегию 01.12.89

В. И. ОМЕЛЬЯНЕНКО

УЧЕТ ИНТЕРФЕРИРУЮЩЕГО ВОЗДЕЙСТВИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ГРАФИКЕ

Процесс обучения иностранных учащихся подготовительного факультета русскому письму как виду речевой деятельности имеет свои особенности и отличается определенной сложностью. Одним из явлений, усложняющих данный процесс, является отрицательное интерферирующее воздействие родного языка учащихся. Проблемам интерференции посвящены многие исследования. Они довольно подробно освещены в методической литературе. Как правило, главное внимание при этом уделяется интерференции на лексическом и грамматическом уровнях, тогда как вопросы, связанные с интерференцией на уровне графики, пока еще не раскрыты. И это при том, что навыки начертания знаков письма (навыки каллиграфии) и навыки правильного перекодирования звуков речи в адекватные знаки письма (навыки орфографии) считаются важнейшими компонентами умения писать [1]. Рассматривая письмо как средство общения при помощи графических знаков [2], мы предприняли попытку проследить за степенью интерферирующего влияния родного языка на процесс овладения этим видом речевой деятельности именно на уровне графики.

Анализ наиболее типичных ошибок, допущенных франкоговорящими учащимися в письменной речи, дает право утверждать о наличии у них своеобразного «графического акцента», причиной

которого является активное воздействие интерференции, возникающей в процессе взаимодействия структурных элементов французской и русской графики. В качестве иллюстрации приведем ряд примеров:

1. Несоблюдение высотных параметров русских прописных букв *л, к, н* в словах и буквосочетаниях *окно, поле*.

При написании данных букв учащийся опирается на графический образ французских букв *l, k, h* (французская *h* ассоциируется с русской *н* в силу совпадения структурных элементов в ее печатном заглавном варианте «Н»), перенося их высотные параметры в русскую графику.

2. Перенос с родного языка на русский различных по графическому образу, но одинаковых по фонетическому звучанию букв. Наиболее часты случаи написания в словах французских букв *т, п, г, р, с* (перед *а, о*, согласными и в конце слова) вместо соответствующих русских *м, н, р, п, к*:

парс вместо *парк*,
в этот городе вместо *в этом городе* и т. д.

Данный факт свидетельствует о неустойчивости навыков* перекодирования звуков в адекватные знаки русского письма из-за воздействия интерференции. Как видно из примеров, это может стать причиной не только орфографических, но и морфологических ошибок.

3. Неправильное сочленение в словах русских прописных букв, которое заключается в незавершенности структурных элементов двух стыкующихся графем. Такое нарушение графики связано с интерферирующим воздействием техники французского письма. Сравним французское буквосочетание *al* с русским *ал*. Во французском варианте граница между стыкующимися графемами смыта, тогда как русская графика требует ее наличия и четкой структурной завершенности составных данного буквосочетания.

Ошибки подобного характера наиболее часто встречаются в словах, включающих похожие по структурным элементам русские согласные *л* и *м*: *ашаз* вместо *алмаз*, *купиш* вместо *купил*.

Далеко не полный перечень приведенных выше примеров свидетельствует о том, что нарушения русской графики под влиянием интерференции не просто осложняют процесс овладения техникой письма, но и ведут к орфографическим ошибкам, становятся причиной деформации грамматических форм, затрудняя при этом переход от устной речи к письменной и наоборот.

Следует отметить устойчивый характер интерферирующего воздействия родного языка на уровне графики. Оно способно проявляться даже при кажущейся сформированности навыков письма, особенно в «стрессовых» ситуациях (например, острый дефицит времени), когда содержание письменного высказывания отодвигает технику письма на второй план.

Таким образом, процесс формирования навыков и умений русской графики подвержен довольно устойчивому влиянию интерференции и должен постоянно находиться в центре внимания преподавателя-русиста. Обучая иностранных учащихся русской письменной речи, преподаватель призван не просто знать особенности структурных элементов графики родного языка обучаемых, но и их взаимодействие со структурными элементами русской графики. Только на этой основе можно выработать эффективные методические приемы, которые позволят максимально ослабить, а затем и полностью снять отрицательное интерферирующее воздействие родного языка.

Список литературы: 1. Пасов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977. 2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стереотип. М., 1969.

Поступила в редколлегию 01.12.89

Л. П. КРАСОВСКАЯ

**ПРИСУБСТАНТИВНЫЕ НАРЕЧИЯ, ПАДЕЖНЫЕ
И ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫЕ ФОРМЫ ИМЕНИ
СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО КАК СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ
АТРИБУТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

Присубстантивные наречия, падежные и предложно-падежные формы имени существительного — покупка в рассрочку, телевизоры напрокат, душа нараспашку, дома под снос, подарок вскладчину, работа на дому, работа на совесть — представляют интерес не только в грамматическом плане, но и для выражения определенной страноведческой информации, а также как языковой материал, использование которого способствует приближению речи иностранных учащихся к нормам функционирования живого русского разговорного языка.

В работах [2; 4], являющихся основными на продвинутом этапе обучения, данный лексико-грамматический материал не нашел своего системного выражения, не разработан на синтагматическом уровне. Представляется, что его введение в учебники будет способствовать более полному отражению коммуникативной функции языка с учетом реальных потребностей речевого общения.

В лингвистической науке нет единого мнения по поводу естественности и распространенности присубстантивной позиции наречия. В академической «Русской грамматике» случаи примыкания наречия к имени существительному рассматриваются в ряду с приглагольным придъективным употреблением или как синтаксическая синонимия конструкций с глаголом и прилагательным: *идти домой — дорога домой; по-московски гостеприимен — по-московски гостеприимно встретил; гостеприимство по-московски* [7, т. 1,

с. 703]. В разделе «Подчинительные связи имени существительного» указывается, что примыкать к существительному могут наречия с обстоятельственно-характеризующими и собственно-обстоятельными лексическими значениями, а также со значениями меры и степени [7, т. 2, с. 69]. Однако описание грамматической структуры данного способа выражения атрибутивных отношений, его языковых особенностей, как на уровне словосочетания, так и на уровне предложения, и другие вопросы, связанные с распространенностью, развитием этого явления, не находят своего выражения. Падежные и предложно-падежные формы, примыкающие к определенному слову, могут быть выражены всеми косвенными падежами имен существительных, сближающихся по своему значению с наречиями и находящихся на разных ступенях адвербиализации: *указания сверху, взгляд исподлобья, любовь навеки (счастье навек), квартира напротив, парк весной, встречи тайком*.

Широкое распространение присубстантивных наречий, совпадающих по форме с творительным падежом имени существительного, объясняется, вероятно, многообразием значений и оттенков значений данной формы [6].

Известно также мнение А. А. Потебни о том, что все вообще формы творительного падежа имени существительного в функции сравнения и образа действия находятся на полпути к адвербиализации. Формы творительного падежа, как считал В. В. Виноградов, еще более склонны к переходу в наречие [3, с. 305].

Так называемый «новый этап в эволюции грамматической системы русского литературного языка XIX—XX вв.», а именно, широкое употребление наречий и существительных наречного типа в роли именного определения знаменует собой дальнейшее развитие синтаксических отношений и определяется спецификой рассматриваемых словосочетаний, о которой частично упоминалось. Следует принимать во внимание и тот факт, что наречие представляет собой часть речи с очень развитыми аналитическими свойствами. Его способность примыкать не только к глаголам, но и к существительным, прилагательным, причастиям, деепричастиям, числительным, наречиям, и также относиться к всему предложению в целом уникальна [5]. Говоря о сочетании наречий с существительными, В. В. Виноградов отмечал, что они «более аналитичны, более богаты оттенками обстоятельственных отношений, чем сочетания существительных с прилагательными». Сравните: *открытая душа — душа нараспашку, ночной город — город ночью* [3, с. 304]. Субстантивные и адвербиальные определения характеризуются, на наш взгляд, большей определенностью, конкретностью, экспрессивностью выражения: *домашнее задание — задание на дом, добросовестная работа — работа на совесть, открытый разговор — разговор начистоту (по душам)*. Показательны в этом отношении примеры определений со словами в переносном значении: *экзамены на носу, вопрос ребром, нос крючком, слезы рекой, пот градом*.

Характеризуя рассматриваемые конструкции, нужно обратить внимание на их способность входить в предикативное ядро предложения, другими словами, нести в себе коммуникативно-важную информацию, реализация которой возможна и без глагола или другой части речи в роли предикатива. Подобные компоненты предложения Адмони называет «обстоятельными предикативами» (*Он дома, Он в хорошем настроении* [1]; ср.: *Он далеко не ангел. Он не в духе*). В устной речи конструкции с прилагательным, образуя синтагму, не расчленяются интонацией. Конструкции с присубстантивным наречием или предложно-падежной формой в постопозиции акцентируются, иногда разделяются небольшой паузой, как бы эксплицируя скрытую предикативность: *зимний сад — сад зимой, цветущие деревья — деревья в цвету, новый, элегантный костюм — костюм — костюм с иголочки*.

В некоторых именных словосочетаниях процесс семантической изоляции именной формы и ее адвербиализация ведут к образованию фразеологического единства, создавая лексически замкнутые конструкции, как, например, *дом вверх дном, мастер на все руки*. В других — возможны вставки слов-конкретизаторов, уточняющих смысл: *женщина со (с большим) вкусом, бег (легкой) трусцой, отпуск (поздней) осенью*.

Адвербиальные определения, использованные в качестве названий литературных произведений, газетных статей характеризуются информативной насыщенностью и краткостью в выражении основной идеи текстового содержания: *жизнь взаимы, трагик поневоле, товары нарасхват, переэкзаменовка осенью*. Специфика рассматриваемых словосочетаний предопределяет их жизнеспособность, употребительность в речи.

Особое внимание при введении данного материала следует обратить на случаи лексически ограниченной связи несогласованного определения с определяемым словом. Пределы этой ограниченности должны оговариваться, так как в одних случаях мы имеем довольно широкую семантическую группу, а в других — лексически закрытое именование: *телевизоры в рассрочку (велосипед, ковер и другие предметы домашнего обихода), школа с математическим (музыкальным) уклоном, но школа с английским языком*; ср.: *вопрос ребром, экзамены экстерном*.

Развитие приименного употребления наречия и предложно-падежных форм объясняется, по-видимому, возросшей потребностью в номинации различных новых явлений действительности, изменений в духовной и материальной сферах жизни общества XIX—XX вв. Такие сочетания, как *курс на разрядку, перестройка на деле, путевка со скидкой, книги на обмен, работа на дому, день открытых дверей* расширяют страноведческую компетенцию иностранных учащихся, сообщают необходимые фоновые знания по стране. Встречаются в речи словосочетания, которые при определенной коммуникативной направленности могут называть негативные явления: *билеты в нагрузку, проезд зайцем, автобус битком (набит), человек со стороны (с улицы)*. Функционирова-

ние подобных конструкций в устной и письменной речи обосновывает необходимость их презентации и комментирования в иностранной аудитории.

Список литературы: 1. Адмони В. Г. Нулевая связка, связочный глагол и грамматика зависимостей // *Вопр. языкознания*. 1983. № 5. С. 34. 2. Белякова Н. Н., Муравьева Л. С., Озе С. Э., Фурсенко Д. И. Учебник русского языка для студентов-иностранцев нефилологических вузов СССР. М., 1978. 3. Виноградов В. В. Русский язык. М., 1972. 4. Володина Г. И., Курганова С. П., Лариошина Н. М., Найфельд М. Н. Практический курс русского языка. М., 1977. 5. Ермакова О. П. О некоторых общих вопросах словообразования наречий // *Развитие словообразования современного русского языка*. М., 1976. С. 71. 6. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. М., 1920. С. 104. 7. *Русская грамматика*. М., 1982. Т. 1, 2.

Поступила в редколлегию 01.11.88

Д. И. РУДЕНКО, д-р. филол. наук

ВЕЩЕСТВЕННЫЕ ИМЕНА КАК «ИМЕНА СВОЙСТВ»

Вещественные имена образуют языковую категорию, представляющую большие возможности в гносеологическом выборе между «дискретностью» и «недискретностью». Обозначаемые ими объекты занимают определенные участки пространства, обладая, следовательно, пространственной отдельностью, но не имеют «имманентных», внутренне необходимых границ, как бы стремятся слиться в единую массу. Это влияет на специфику их восприятия в обыденном сознании и представления в языке.

Так, в ряде языков — например, тюркских, уральских — вещественные имена могут вполне свободно употребляться во множественном числе, обозначая при этом множественность отдельных объектов, «распределенных» в пространстве или даже времени, а не просто большую массу вещества [1, с. 71—72; 2, с. 83—84]. Неоднозначность языкового представления объектов рассматриваемого типа может проявляться не только в различных языках, но и в пределах одной и той же языковой системы. (Пожалуй, самым нестабильным разрядом неисчисляемых вещественных существительных, наиболее подверженным влиянию конкретных, исчисляемых имен, являются названия самих устойчивых «веществ» — твердых; ср. имена типа *картофель, клубника, морковь* и т. п. Само определение таких объектов как «вещества», т. е. чего-то сходного с газообразными и жидкими сущностями, лингвистически релятивизировано — применительно к языкам, в которых вещественные имена обычно являются неисчисляемыми [6, с. 48—50]).

Оправданно предположить, что неисчисляемые вещественные имена обладают, именно в силу своей неисчисляемости (об неисчисляемых именах как наиболее типичных именах, именах *sensu*

stricto [4; 5]), некоторыми признаками, которые делают их не вполне типичными именами, в частности, лишают ориентации на жесткое, эксплицитное членение универсума, явное выделение в нем отдельных объектов.

Представляет интерес в этой связи довольно широко распространенная в современной логической семантике «предикатная» трактовка неисчисляемых вещественных имен как имен свойств. Например, в логической системе Р. Монтегю конкретные имена массы рассматриваются, прежде всего, как обозначения свойств индивидов. Так, *вода* обозначает свойство быть частью воды, существующей в мире, *железо* — свойство быть частью железа (свойство такого типа трактуется как функция, распространяющаяся на все возможные миры [7, с. 173]); обоснование возможности анализа предложений с «именами массы» в терминах свойств см. также [7, с. 137]*. Разумеется, исчисляемые имена также могут описываться через понятие свойства (соотносимое с понятием функции), и в рамках развиваемой Монтегю и его последователями «семантики возможных миров» [3] подобная трактовка является, пожалуй, наиболее естественной. Однако даже в таком случае исчисляемые имена, т. е. обозначения дискретных «вещей», могут трактоваться (как это делается, например, у Р. Грэнди) в качестве предикатов второго уровня, а имена массы, относящиеся к недискретным «веществам», в качестве первоуровневых предикатов. Дать однозначную оценку такой идее, даже оставаясь в рамках, логиколингвистического (а не чисто лингвистического) подхода, затруднительно [см., например, 7, с. 228]. Как кажется, лингвистически можно интерпретировать точку зрения Грэнди в том смысле, что «предикатная» трактовка является несколько более естественной для имен массы, чем для имен противоположного типа (хотя, заметим, в любом случае носит достаточно условный, преимущественно метаязыковой характер, так как параметр недискретности у вещественных имен обладает прежде всего собственно денотативной, «именной» природой [4]).

В общем виде возможность описываемого подхода к вещественным именам определяется тем, что неисчисляемые имена «веществ» не соотносятся с «внутриименным» типом членения соответствующих континуумов, не обозначают классы, представленные как классы индивидов [см.: 7, с. 173]. Исходя из такого положения дел, можно заключить, что данные имена не являются наиболее типичными именами. Даже Т. Парсонс, отмечающий, что исчисляемые имена нельзя рассматривать как более «базисные» по сравнению с неисчисляемыми (в чисто онтологическом смысле это действительно так, так как и исчисляемые существительные, и «имена массы» — к которым относят прежде всего вещественные имена — обычно обозначают объекты, обладающие пространственной протяженностью, являющиеся в равной мере

* У некоторых авторов предикаты рассматриваемого типа даже релятивизируются к определенным моментам времени, по отношению к которым «вещество» имеет те или иные границы [см.: 7, с. 201—202].

реальными и «физическими» [ср. также: 7, с. 207—208]), указывает, например, что логика исчисляемых имен характеризуется большей понятностью, чем логика имен противоположного типа [см.: 7, с. 137].

Таким образом, логико-семантическая трактовка неисчисляемых вещественных имен («имен массы») в качестве «имен свойств» отражает, хотя и не вполне прямо, некоторые их объективно-языковые параметры, и в этом смысле представляет определенный интерес для методики преподавания русского языка как иностранного.

Список литературы: 1. Ахунзянов Э. М. Контрастивная грамматика: морфология русского и тюркских языков. Казань, 1987. 2. Меновщиков Г. А. Способы выражения единичности и множественности в языках различного типа//Вопр. языкознания. 1970. № 1. С. 82—88. 3. Монтегю Р. Универсальная грамматика/Пер. с англ.//Семантика и информатика. М., 1985. Вып. 26. С. 105—136. 4. Руденко Д. И. Имя в парадигмах «философии языка». Х., 1990. 5. Руденко Д. И. Категория количественности и семантика имени//Актуальные проблемы общей семантики и семантики русского языка. Ч. 1. Ташкент, 1988. С. 134—137. 6. Руденко Д. И. Общее имя как явление естественного языка//Изв. АН СССР. Сер. лит.-ры и языка. 1986. Т. 45. № 1. С. 40—51.

Поступила в редколлегию 12.12.89

Т. Х. КАДЕ

ЗАКОН АНАЛОГИИ КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИЙ ЯЗЫКА В РЕЧИ

В организации процесса обучения русскому языку как иностранному опора на теорию, задачей которой является обоснование проблемы системности языка с учетом его потенциальных возможностей, представляется нам важной в силу способности установления правил речетворчества, а также определения закономерностей нарушения иностранными учащимися речевых норм.

Система представляет собой потенциал языка [5, с. 174], т. е. целостность, которая имеет нереализованные ресурсы как нереализованную возможность; запас прочности, обеспечивающий надежность функционирования системы, ее способность к саморазвитию (**потенцию**); актуальные резервы как действительность.

Потенция как свойство потенциала может проявляться в результате действия закона аналогии в виде внутреннего закона языкового развития, обуславливающего такие свойства языковой системы, как открытость, динамизм, потенциальность. Закон аналогии реализует общезыковые тенденции к регулярности, продуктивности, экспрессивности, типизации, проявляющиеся на всех уровнях языка.

Условиями реализации потенции являются соответствие или несоответствие новаций тенденциям развития языка (к регуляр-

ности, продуктивности) и продуктивность нового. Проблема соотношения потенциальных и реализованных языковых знаков есть не что иное, как проблема продуктивности.

Продуктивность выступает важнейшей динамической характеристикой языковых единиц; регулярность, усиливающая продуктивность, проявляется в аналогии. Аналогия — это фактор реализации потенций языка, одна из проявлений языковой регулярности. Аналогия действует в направлении большей регулярности и стремится унифицировать способы словообразования и словоизменения [1, с. 183; 7, с. 195].

Идею о квалификации аналогии как одного из проявлений языковой «регулярности» поддерживает В. Скаличка [6, с. 147]. По его мнению, аналогия является «тенденцией к регулярности», аномалия должна рассматриваться как тенденция к нерегулярности. Д. Н. Шмелев же считает, что в ряде случаев именно нерегулярные «реликтовые» формы становятся источником образований по аналогии [3, с. 108].

Аналогия реализует и противостоящую тенденции к регулярности тенденцию к экспрессивности, которая обусловливается постоянным стремлением говорящих преодолеть языковой автоматизм, основанный на регулярности однозначных соответствий.

Общезыковые тенденции к регулярности и экспрессивности связаны с двумя противоборствующими и управляемыми законом аналогии тенденциями, действующими в разговорной речи (при словообразовании): тенденцией к свободе построения единиц и тенденцией к речевому автоматизму. Свобода действия того или иного типа есть проявление тенденции к регулярности. Вместе с тем создание нового слова нередко вызывается стремлением говорящего сделать свою форму выражения более экспрессивной. В результате наблюдается появление окказионализмов (слов, не закрепленных в общем употреблении) в речи как носителей языка, так и иностранцев. Благодаря активному действию закона аналогии в языке можно создавать бесконечное множество образований путем решения «пропорциональных уравнений». Например, окказионализм «белибердоносец» образован по аналогии с «рогоносец» (рога: рогоносец-белиберда: х).

В разговорной речи окказиональное словообразование представлено шире, чем в кодифицированном литературном языке. Если в литературном языке окказионализмы возникают в основном в экспрессивных целях, то в зоне действия разговорной речи они являются типизированным приемом номинации. Окказиональное слово связано узлами формальных и семантических аналогий с каноническими словами. Так, например, создание слова «прикладник» возможно потому, что в языке существует ряд слов с суффиксом «-ик», означающих «специалист по...»: аграрник, швейник, пишевик, восточник, международник, естественник и т. п. [3, с. 9]. Таким образом, аналогия действует как фактор регулярности и как фактор нарушения регулярности.

Внутри окказионального словообразования действуют разные виды аналогий: по линии «словообразовательная модель — окказиональное слово» (*испешеходить*); по линии «существующая словообразовательная модель — окказиональная словообразовательная модель» (образование по данной линии окказиональное слово) является результатом «двойной» аналогии (*отсебятина* — окказиональная модель, возникшая по аналогии с языковой: *козлятина* [2, с. 184; 8, с. 158]).

В словообразовательной системе важны синтагматический и парадигматический аспекты. А. Г. Лыков подчеркивает возможность образования многих корневых парадигм при их аналогическом сопоставлении с соответствующими парадигмами, имеющими максимально полный ряд членов: а) мечтать — мечтатель — мечтательный — мечтательность; б) курить — куритель — курительный — (курительность); в) покорить — покоритель — (покорительный) — (покорительность); г) сидеть — (сидеть) — (сидеть) — (сидеть) — (сидеть) [4, с. 53]. Закон аналогии, таким образом, базирующийся на системности, позволяет образовать реально существующие в языке формы, т. е. реализовать в речи потенции языка.

Активность словотворчества в разговорной речи обуславливает одну из принципиальных особенностей разговорного словообразования — большую свободу действия любых моделей, свободу их от ограничений самого разного рода. Разговорную речь можно охарактеризовать как идеальную сферу реализации словообразовательных потенций языка, что обеспечивается аналогией.

Список литературы: 1. Богородицкий В. А. Очерки по языковедению и русскому языку. М., 1939. 2. Земская Е. А. Современный русский язык: Словообразование. М., 1973. 3. Лопатин В. В., Улуханов И. С. Словообразовательный тип и способы словообразования//Русский язык в национальной школе. 1969. № 6. 4. Лыков А. Г. Современная русская лексикология (русское окказиональное слово). М., 1976. 5. Мустайоки А. О предмете и цели лингвистических исследований//Язык: система и функционирование. М., 1988. 6. Skalická V. O analogii a anomálii//Slovo slovesnost, roč. 1949. XI. S. 143—158. 7. Сосиор Ф. де. Труды по языкознанию. М., 1977. 8. Ханпира Э. И. Об окказиональном слове и окказиональном словообразовании//Развитие современного русского языка М., 1966. 9. Шмелев Д. Н. Об одном случае активной аналогии в современном русском языке//Развитие современного русского языка. М., 1963.

Поступила в редколлегию 05.12.88

С. В. ЗАВЕРТАННАЯ, В. А. МАРИНЧАК, канд. филол. наук

К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ В РЕЧИ УТВЕРЖДЕНИЙ ЗНАНИЯ

Речевой акт утверждения достаточно подробно рассматривается в литературе вопроса [1; 4—6]. Однако до настоящего времени в анализе не делается специальный акцент на включенном илло

кутивной рамкой компоненте. Для семантического анализа в этом компоненте значим не весь объем утверждаемого, но в первую очередь модальная рамка, что позволяет устанавливать различия между утверждениями знания и мнения, предположения, наблюдения, восприятия и т. п. Вообще представляет значительный интерес рассмотрение соотношения между иллокутивной и модальной рамками. По-видимому, комбинации между ними подчиняются определенным правилам, с одной стороны, накладывающим ограничения на их сочетаемость, с другой стороны, предопределяющим сдвиг в значении пропозиционального оператора, актуализацию неэксплицитной семантической информации, реализацию определенных перлокутивных эффектов [5], что важно учитывать в преподавании русского языка иностранным студентам.

Л. Витгенштейн (1984) установил различие между знанием, которое не может быть ошибочным, и утверждением знания, которое не исключает ошибки. Возникает вопрос об основаниях реализации субъектом утверждения знания, о целях, которые он при этом преследует. Можно выделить такие ситуации (перечень неполон и нуждается в дальнейшей разработке и уточнении):

субъект обладает знанием и утверждает, что знает;

субъект объективно не обладает знанием, но убежден, что знает (добросовестно заблуждается), и утверждает, что знает;

субъект имеет мнение, предположение (или верит, надеется, ожидает, желает, намеревается и т. п.), однако искренне убежден в его истинности и объективности, в реализуемости желаний, надежд и пр. и поэтому утверждает, что знает;

субъект имеет мнение, сознает его относительность, вероятностность, недостаточную объективность и достоверность, персональность и вытекающую отсюда субъективность, тем не менее утверждает, что знает;

субъект знает, что А (обладает знанием, что А) и утверждает, что не-А.

Во всех этих случаях субъект в первую очередь опирается на такие свойства знания, как истинность, объективность, независимость от субъекта [3; 7]. В результате речевого акта утверждения знания получателю передается информация, характеризуемая этими свойствами, информация, оцениваемая отправителем как объективная и истинная, благодаря каковым свойствам должно блокироваться критическое отношение к ней получателя, который, как предполагается говорящим, должен включить ее в фонд своих знаний, в концептуальную картину мира или его фрагмента, причем всякий компонент приобретенного знания в норме отличается воспроизводимостью и регулятивным потенциалом, т. е. предопределяет или может предопределять дальнейшую деятельность получателя (реальную, ментальную, перцептивную, оценки, эмоциональное отношение и т. п.) относительно объекта знания. В таком случае реализуется формула: «знай, что истинно (объективно) А, и исходи из этого».

Особая роль принадлежит такой характеристике знания, как его независимость от субъекта, с чем связана ориентация акта утверждения знания на интересы получателя «знай, что А; исходя из этого; это в твоих интересах». Интересы отправителя при этом как бы затушевываются. Очевидно, здесь в связи с этим действует «презумпция» добросовестности отправителя и отсутствия у него каких-либо интересов или мотивов, не подчиненных или противоречащих цели сообщить получателю полезную для него достоверную информацию. По крайней мере, в норме употребления утверждения знания (когда говорящий действительно обладает объективным и истинным знанием), указанные моменты входят и при описании должны быть введены в круг условий успешности речевого акта [5, с. 25 и др.]. При утверждении знания условие истинности информации сочетается с условием искренности желания отправителя соблюсти интересы получателя.

В силу названных причин действительное обладание знанием и передача в утверждении подлинного знания имеют высокий ценностный и этический статус. Утверждая «Я знаю», субъект как бы подчеркивает все эти моменты.

В связи с изложенным утверждения знания могут косвенно выполнять функции таких речевых актов, ориентированных на получателя, как предупреждение, предостережение, разъяснение, рекомендация, совет, угроза. С другой стороны, здесь могут реализоваться речевые акты, в которых подчеркивается позиция отправителя, входящая в противоречие с позицией получателя: возражение, защита точки зрения, критика, несогласие, оспаривание. Подобные функции выполняют в первую очередь высказывания, в которых утверждается подлинное знание (о фактах, положениях дел, о содержании чьих-либо сообщений, о закономерностях и т. п.).

В тех случаях, когда отправитель не располагает подлинным знанием (высказывание о будущем, о внутреннем состоянии иного субъекта, о «чужом сознании», о непроверенных фактах и др., где на самом деле в семантической структуре должны быть представлены пропозициональные операторы мнения, предположения, прогноза, веры, надежды и т. п.), утверждение знания имеет направленность на реализацию перлокутивных эффектов убеждения, разубеждения, вплоть до введения в заблуждение. Видимо, исходя из подобной возможности, во всех случаях реализации утверждения знания получатель может учитывать, что утверждение осуществляется неким субъектом и что поэтому не исключена субъективность в приписывании сообщаемому статуса знания. В связи с этим приобретает особый интерес анализ межличностных отношений участников коммуникации, в частности, особую важность имеет рассмотрение авторитетности отправителя для получателя.

Вопросы исследования функционирования в речи утверждений знания могут быть успешно решены в рамках контекстуально-ситуативной концепции семантики высказывания. При этом предпо-

лагается рассмотрение представленного в речи пропозиционального глагола или его эквивалента в соотношении с внутренним (подчиненным ему) контекстом и далее соотнесенности этого внутреннего контекста (сообщаемое в высказывании, диктум) с действительностью, что позволяет установить, правомерно ли здесь употребление глагола знания, или у данной единицы реализуется вторичное значение, т. е. она замещает семантический оператор мнения, предположения, веры и т. п. Здесь же рассматриваются источники информации, которой говорящий приписывает статус знания. Далее должен рассматриваться внешний по отношению к высказыванию (обрамляющий) контекст с целью установления мотивов употребления глагола знания (и шире — утверждения знания), что по существу означает анализ той ситуативной коллизии, в которой входят в противоречие интересы, намерения, желания отправителя речи и наличное (объективное) положение дел, чем и обусловлена для него необходимость утверждения знания. При этом уделяется специальное внимание отношениям между участниками коммуникации, учитывается предварительная осведомленность отправителя о степени знакомства получателя с соответствующей информацией, реальное положение по этому вопросу, отношение получателя к сообщаемому, оценка им авторитетности говорящего, его реакция и дальнейшие следствия осуществления акта утверждения знания. Здесь же рассматриваются косвенные иллокутивные и перлокутивные эффекты.

Функционально-семантический анализ употребления в речи утверждения знания представляет самостоятельный теоретический интерес, в то же время подобное исследование имеет и прикладное значение, так как оно позволяет выработать правила использования и интерпретации соответствующих лексических единиц, высказываний и контекстов.

Список литературы: 1. Вендлер З. Иллокутивное самоубийство//Новое в зарубеж. лингвистике. М., 1985. Вып. XVI. С. 238—250. 2. Витгенштейн Л. О достоверности//Вопр. философии. 1984. № 8. С. 142—149. 3. Дмитриевская М. А. Знание и мнение: образ мира, образ человека//Логический анализ языка. Знание и мнение. М., 1988. С. 6—18. 4. Остин Д. Л. Слово как действие//Новое в зарубеж. лингвистике. М., 1986. Вып. XVII. С. 22—130. 5. Падучева Е. В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью. М., 1985. 271 с. 6. Серль Д. Р. Классификация иллокутивных актов//Новое в зарубеж. лингвистике. М., 1986. Вып. XVII. С. 170—194. 7. Шатуновский Н. Б. Эпистемические глаголы//Логический анализ языка. Знание и мнение. М., 1988. С. 18—22.

Поступила в редколлегию 10.11.89

О ТИПОЛОГИИ И СЕМАНТИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ
ВРЕМЕННЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Одним из ведущих принципов описания семантики языковых единиц является принцип «от функции к средствам ее выражения». Такой принцип в наибольшей степени соответствует целям преподавания языка, так как в результате обучения говорению иностранные учащиеся должны уметь из всей совокупности языковых единиц выбрать единицу, адекватно отвечающую их коммуникативным потребностям.

Кроме того, важным условием успешного изучения языка является овладение его семантическими и стилистическими средствами. Особая роль отводится познанию внутренней, содержательной стороны слов как относительно быстро и легко усваиваемых языковых единиц.

В высказывании и тексте грамматическое время оказывается не единственным проявлением временной отнесенности высказывания, а всегда сочетается с указанием на объективное время. Данную функцию выражения объективного времени выполняют в микротексте или большом контексте временные показатели, выраженные обстоятельственными предложными оборотами, их функциональными синонимами — придаточными обстоятельствами времени, наречиями времени.

Можно утверждать, что при модификации абстрактное предложение обязательно присоединяет к себе специальный знак, который сигнализирует соотносительность содержания высказывания с той или иной точкой во времени или временным интервалом.

Временные показатели, являющиеся глубинными знаками временных оценок, актуализируют описание той или иной единичной ситуации так, что она оказывается соотносительной прямо или косвенно со временем, в котором строится данное высказывание. Оно, таким образом, локализует описываемый факт относительно фактов коммуникативного ряда.

Текстовое событие можно представить как воплощение временных свойств с нарушением одного из условий. При этом можно различать события моментальные и протяженные, повторяющиеся и неповторяющиеся и т. д. Кроме того, необходимо различать определенную и неопределенную локализованность события во времени. Данное разделение зависит от различения абсолютных и относительных временных показателей (ср.: в 8 ч утра — по утрам).

Относительные временные показатели чаще всего указывают на последовательность событий относительно какого-то важного факта (скоро, наконец, потом, с тех пор и т. д.). Данные временные показатели могут содержательно характеризовать определенные события, процессы, ситуации, положения, установки; их внут-

рений и внешний контекст намного шире, чем у абсолютных временных показателей. Исходя из этого относительным временным показателям уделяется более пристальное внимание, именно они подвергаются более тщательному анализу со стороны внутреннего и внешнего контекстов.

Например, Е. В. Падучева разделяет временные показатели на «показатели собственно времени» и «показатели длительности» [2, с. 192]. Для нас данное разделение очень важно, хотя часто оно проходит и не вполне отчетливо.

В объемном перечне временных распространителей предложения, который приведен в «Русской грамматике-80», не дается каких-либо семантических подразделений, но делается оговорка, что такие подразделения возможны.

«В самом деле, назрел момент для построения такой семантической классификации временных детерминантов предложения в русском языке, которая могла бы служить основой для описания их сочетаемости (с временем глагола, с аспектуальными классами ситуаций)» [2, с. 190].

Е. В. Падучева в своей классификации опирается на понятие детерминанта и ограничивается теми временными конструкциями, в которых участвуют именно детерминанты, т. е. распространители предложения в целом, сирконстанты сказуемого, а не сильноуправляемые именные группы с временным значением (как в примере «продлился долго, три часа» и т. д.).

Например, как варианты показателя длительности Е. В. Падучева выделяет показатели срока исполнения и намеченного срока. «Показатели длительности и срока а) либо обозначают некоторый референциальный момент, т. е. конкретный отрезок временной оси (в течение августа 1944 года), б) либо задают чисто количественную оценку продолжительности (я жил под его кровом две недели); в последнем случае именная группа в его составе неререферентна» [2, с. 194—195].

В основании для каждой классификации временных операторов должна лежать определенная системная иерархия. При субкатегоризации данной семантической категории целесообразно исходить прежде всего из тех признаков, которые отражают сущность временной отнесенности как дейктической категории.

Наиболее высокое положение занимают признаки, определяемые характером временного дейксиса: абсолютная (относительная временная ориентация, актуальность) неактуальность ориентации на момент речи, фиксированный (нефиксированный характер временного отношения, его определенность) неопределенность, выраженность/невыраженность степени отдаленности времени действия от момента речи. Далее в иерархии признаков следуют: а) характер (способ) языковой интерпретации временных отношений, эксплицитность (имплицитность их представления, прямой) переносный тип представления времени действия; б) признаки, связанные с межкатегориальным взаимодействием (прежде всего с объективной модальностью, а также с аспектуальностью,

временной локализованностью) нелокализованностью и таксисом, (таковы, в частности, признаки модальной характеризованности/нехарактеризованности, индикативности/неиндикативности и др.

На основании перечисленных признаков мы различаем следующие классы относительных временных показателей: кванторные (всегда, никогда); распределительные (редко, часто, обычно, иногда, изредка, кое-когда, опять и др.); краткие (скоро, сейчас, теперь, недолго, впервые, тотчас, сразу, моментально и др.); семантические (наконец, с тех пор, потом, раньше, тогда, давно, когда-то, когда-либо, некогда, все еще, однажды, долго и др.).

Например, распределительные относительные временные показатели характеризуют временные промежутки существования субъекта в тех случаях, когда они входят в состав предикации, описывающей некоторое состояние. При анализе общереферентных высказываний с данными операторами ярче всего обнаруживается связь между временными указаниями и способом референции. Распределительные показатели, кроме того, осуществляют квантификацию референции.

Краткие временные относительные показатели характеризуют действие, ситуацию, событие, которое имеет место в настоящее, текущее время, в данный момент. Но, естественно, каждый из данных операторов имеет свои семантически-контекстуальные особенности употребления. Например, для «теперь» более характерно употребление в контекстах, повествующих о ряде событий, где имеется сравнение с тем, что было раньше и чаще употребляется по отношению к настоящему, текущему времени, а «сейчас» — по отношению к данному, настоящему моменту. Часто краткие показатели в различных контекстах являются синонимами (ср.: тотчас, моментально, немедленно, сию минуту, немедленно, сразу и т. д.).

Класс семантических временных показателей вызывает наибольший интерес. Это связано с тем, что они чаще всего связаны с пропозициональными установками, формируют ожидание или новый отсчет времени относительно какого-то события, переводят в мир воспоминаний, имеют тесную связь с возможными мирами, характеризуют переход в новое состояние. Например, показатель «наконец» характеризует факт, который уже состоялся, осуществление некоторого ожидания и является ситуативным оператором. Показатель «с тех пор» контекстуально характеризует новый отсчет времени после какого-то важного события и является начинательным оператором; «вдруг» характеризует внезапность, неожиданность для субъекта, переход в новое состояние. Использование показателя «тогда» осуществляет перевод в мир воспоминаний, формирует возможные миры; оператор «однажды» указывает на происходящее однократно действие, которого чаще всего ждет субъект.

Таким образом, мы видим, что временные показатели являются глубинными знаками временных оценок. Они актуализируют описание той или иной единичной ситуации так, что она оказы-

вается прямо или косвенно соотнесенной со временем, в которой строится данное высказывание. Следовательно, временные показатели локализируют описываемый факт относительно фактов коммуникативного ряда.

Методика содержательного истолкования высказывания и текста на семантической основе с использованием типологии и классификации временных показателей в адаптированном виде несомненно может использоваться в процессе обучения.

Список литературы: 1. Бондарко А. В. Интерпретационные аспекты семантики длительности в русском языке//Язык: система и функционирование. М., 1988. С. 35—44. 2. Падучева Е. В. К семантической классификации временных детерминантов предложения//Язык: система и функционирование. М., 1988. С. 190—201. 3. Русская грамматика. М., 1980. Т. 2. 4. Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. Л., 1987. 320 с.

Поступила в редколлегию 08.11.89

Н. Н. КАЛЬНИЧЕНКО, А. А. КАЛЬНИЧЕНКО

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПОЛЯ И СТРОЕВАЯ ЛЕКСИКА НАУЧНОГО ТЕКСТА

По мере утверждения в языкознании функционального подхода изменяются наши представления об объеме понятий «словарное и типовое», «знаменательный и строевой элементы», «система слов и репертуар средств» понятий, которые В. Л. Щерба [1] назвал в качестве линии противоположения между тем, что традиционно относилось к компетенции лексики, а что к сфере грамматики. При функциональном изучении языка мы приходим к необходимости такого «укрупнения грамматики» [2], которое позволило бы выявлять всевозможные языковые способы выражения тех или иных явлений плана содержания от наиболее эксплицитных грамматических способов до все менее грамматикализованных средств.

Для обучения рецептивной и продуктивной речевой деятельности отобранные грамматические структуры, составляющие грамматический минимум, будут различаться, как впрочем и способы их группировки. Для обучения чтению и аудированию студенты должны уметь устанавливать структуру текста, т. е. установить сверхфразовые связи, а в современном синтаксисе текста все методы описания и выявления сверхфразовых (СФ) связей, в конечном итоге, сводимы к двум: 1) использующим аппарат коннекторов (см. работы М. А. К. Холлидея и Р. Хазан, В. Е. Берзона, О. Р. Полонской) или 2) положившим в основу анализа аппарат соотнесения денотатов, т. е. лексический и семантический повтор (см. работы С. И. Гиндина, А. И. Новикова, А. А. Вейзе, Е. Агриколы и др.). Несомненно, что при анализе структуры науч-

но-технического (НТ) текста следует использовать оба метода в совокупности, так как соотнесение денотатов и коннекторы — это 2 стороны одного и того же явления — связности текста. В последнее время были предприняты попытки сочетать оба эти метода при «сквозном» анализе НТ текста [3], а также в усовершенствованном варианте индикаторного метода квазиреферирования [4].

В обоих методах установление общей композитной структуры текста достигается путем расщепления лексики на две группы слов по их роли в тексте: 1) ординарные (другие термины: тематические, ключевые) слова — именующие, моделирующие фактологическое содержание, образующие отражательную систему и 2) строящие (другие термины: опорные, внетематические, неключевые), организующие текст, моделирующие коммуникацию, показатели более высокого уровня абстракции, образующие систему изложения, выступающую формой отражательной системы (содержания). Ко второй группе относятся следующие коллекции слов: 1) лексические коннекторы (ЛК) (логико-смысловые ЛК и слова, передающие метатекстовую информацию); 2) показатели смысловой соотнесенности (анафорические слова и местоимения — денотативные ЛК, ссылки и другие способы соотнесения денотатов); 3) сопровождающие смыслы (кванторные, модальные и вероятностные слова), а также слова «я», «сейчас», «здесь». К строевым словам научного текста также относятся 1) «общенаучные переменные» иначе называемые «словами общего значения» (окказиональная коллекция), последовательность которых отражает развитие логики субъекта речи; в тексте они выступают как заместители не конкретных antecedентов, а целых предложений или СФЕ (аналогично местоимению *это*), и часто являются маркерами, однозначно определяющими содержательный аспект (вместе с глаголами), как-то (постановка проблемы, результаты, область применения и т. д.): *целью... является, возникает необходимость, недостаток заключается... и т. д.*; 2) средства, указывающие на инвариантные предметные области (время и пространство). Путем поиска строевых слов, посредством определения «двутекста» [5] при рецептивной речевой деятельности мы от одномерного плана выражения переходом к многомерному плану содержания.

Для обучения продуктивной речевой деятельности вышеупомянутые средства организации текста нужно разнести по функциональным семантико-стилистическим категориям (ФССК) или полям (ФССП) [6], по речевым категориям, опирающимся не на грамматическое значение, а на конкретные коммуникативные цели, которые различны в разных типах и жанрах текстов. Отсюда, строевые слова объединяются в поля разноуровневых средств не только функционально и семантически, но и стилистически. В предварительном плане речевые категории можно разбить на две группы. ФССК модально-оценочного типа (оценки, гипотетичность, авторизации и ФССК композитно-логического типа (ФССП дополнения, уточнения, подтверждения, резюмирования, перефразирования).

зирования, перечисления, противопоставления, сравнения, локализации и каузирования). ФССП композитно-логического типа — система вариантов выражения сверхфразовой связи одного логического типа, ранжированная по степени имплицитности, частотности и значимости при реализации данного поворота мысли. Ядром таких ФССП явились классы логико-смысловых ЛК [7], эксплицитных (грамматических оформленных) средств СФ связи, указывающих на ненасыщенность содержащего их предложения. Структура такого ЛК — анафорико-катафорический компонент + логический компонент. К ЛК сводятся путем трансформации все другие средства СФ связи. Грамматически неоформленные средства связи часто содержат: 1) квазиконнекторы — лексические единицы, семантика которых соответствует семантике выражаемой ими связи, но которые не являются грамматикализованным элементом и 2) косвенные показатели связи или сопутствующие обстоятельства, которые не соотносятся с семантикой связи, но регулярно ей сопутствуют [8]. Например, из ФССП уточнения: коннекторы — *в частности, например, так, речь идет*; квазиконнекторы — *пусть, одним из ... является*; косвенные показатели — выделение шрифтом и т. п.

«Выращивание» ФССП научного текста, а также создание многоаспектной типологии научных текстов в зависимости от типов связи и их частотности, от композиционно-речевых форм (описание, рассуждение, сообщение) и других лингвистических характеристик текста, определяющих способ его изложения, являются актуальной задачей лингвистики.

Список литературы: 1. Блехман М. С. Эксплицитность и имплицитность междумфразовых отношений в научном тексте//НТИ. Сер. 2. 1984, № 6. 2. Блюменштейн Д. И., Перевозчикова К. В., Сергеева О. С. Неключевая лексика и ее функции в алгоритмических процедурах избирательного свертывания научно-технического текста//НТИ. Сер. 2. 1988, № 2. С. 38—45. 3. Вержбицка А. Мета-текст в тексте//Новое в зарубеж. лингвистике. М., 1978. Вып. 8. С. 402—421. 4. Добрускина Э. М., Берзон В. Е. Синтаксические сверхфразовые связи и их инженерно-лингвистическое моделирование. Кишинев, 1986. С. 73—74. 5. Кожина М. Н. О функциональных семантико-стилистических категориях в аспекте коммуникативной теории языков//Разновидности и жанры научной прозы: лингвостилистические особенности. М., 1989. С. 3—27. 6. Севбо И. П. Сквозной анализ как шаг к структурированию текстовых знаний//НТИ. Сер. 2. 1989, № 2. С. 2—9. 7. Степанов Ю. С. Методы и принципы современной лингвистики. М., 1975. 238 с. 8. Шерба В. Л. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 326—331.

Поступила в редколлегия 01.12.89

О СИНТАКСИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОЛИСЕМИИ И ОМОНИМИИ

В лексикологии и стилистике отмечались выразительные возможности взаимодействия значений (в рамках многозначности или омонимии). Так, в примере (1), у слова ГУСЬ при повторе реализуются два лексико-семантических варианта (ЛСВ): «1. Дикая и домашняя крупная водоплавающая птица семейства утиных с длинной шеей» и «2. О ненадежном или плутоватом человеке» (Словарь русского языка: В 4-х т. Т. 1. М., 1981. С. 359. Далее ссылки на словарь даются по этому изданию). См. [1]: — *Гусем* у тебя пахнет, потому что *гусь* у тебя сидит! — либеральничал помощник архивариуса... — Он скоро уйдет? (А. Чехов. На гвозде). В примере (2) сходным образом взаимодействуют омонимичные значения глагола ПАСОВАТЬ: «Признавать себя бессильным справиться с чем-либо; отступать» и «передавать мяч игроку своей команды» [Т. 3. С. 29]. Оба значения реализуются при однократном употреблении слова: (2). Взять на себя игру рискуй. Без гола бомбардир немыслим. К воротам выйдя, не *пасуй*... В прямом и переносном смысле! (В. Спирин. Спортивно-поэтический турнир).

Выразительное использование полисемии и омонимии, как видно из примеров, свойственно и непритязательной речи (что подмечается мастерами слова). Не случайно оно должно усваиваться в курсе русского языка как иностранного [см.: 1]. В то же время взаимодействие значений может привести к ошибке, нарушить коммуникативную адекватность. Например, в записке иностранной студентки неясно, в каком ЛСВ употреблен глагол ОСТАВИТЬ: «3. Приберечь, отложить, сохранить для кого-, чего-л., с какой-л. целью» или «8.//Уйти от кого-л., прекратить совместную жизнь; покинуть, бросить» [Т. 2. С. 653]: Я принесла Вам курсовую работу карточки Сергеевой. Муж ее вчера *оставил*. После праздника она придет. (Неясность усугубляется двусмысленным использованием слова *ее*). Граница между экспрессией и ошибкой не всегда очевидна [см.: 2]. «Существование полисемии и омонимии создает определенные трудности при употреблении слов. (...) Контекст должен обеспечивать правильное понимание» [3]. Закономерно возникает вопрос о синтаксических условиях, сопутствующих выразительному (а не ошибочному) использованию указанных явлений. В славянской лингвистической традиции есть отдельные замечания по этому вопросу. Я. Мукаржовский разграничил соответствующие части контекста: «Некоторые слова в одной части контекста употребляются в переносном значении, в другой части контекста — в значении первоначальном» [5]. В исследовании Ф. А. Литвина отмечен «структурный параллелизм» как опора для одного из видов взаимодействия [4]. Языковой мате-

риал, лингвистические и методические тенденции порождают новые грани вопроса. (Значимость взаимодействия ЛСВ все заметнее при прагматическом подходе к тексту [см.: 6]).

Своевременна задача рассмотреть, с какими типами построений и компонентами синтаксических единиц связано выразительное использование многозначности и омонимии. (Далее оба явления рассматриваются совместно).

Первоначально рассмотрим два значения при однократном употреблении слова. В этой разновидности материала представлены разнообразные конструкции (в т. ч. непредложенческие): заголовки, подписи под клише (рисунок), простые и сложные предложения, построения с прямой речью, реплики диалога.

Наиболее проста и достаточно убедительна конструкция простого предложения с однородными членами. Каждый из них связан (подчинительно или предикативно) с рассматриваемым словом. Один ЛСВ данного слова реализуется в связи с первым однородным членом, другой ЛСВ — в связи со вторым. В следующем примере таков глагол *передавать* в роль сказуемого и однородные прямые дополнения *конфеты-привычку*: Нет, не конфеты, а дурную, недостойную трудового человека привычку своими руками *передавала* бабушка в наследство любимой внучке (С. Лаптева. У запретной черты). У глагола в сочетании *передавала конфеты* реализуется значение «1. Отдать, вручить кому-л.», а в сочетании *передавала привычку* — «5. Распространить на кого-л., что-л., какие-л. признаки, свойства, качества» [т. 3. С. 58].

Самыми употребительными в материале являются конструкции сложного предложения с сопоставительными отношениями или оттенками: Тля *ест* растения, ржа металл, а лжа душу (А. П. Чехов. Из записных книжек). Они также органичны для взаимодействия значений. Обычно первый ЛСВ определяется в рамках одной предикативной единицы, а второй — в составе другой. В приведенном выше примере у глагола *есть* в первой из частей реализуется ЛСВ «2. Портить, уничтожать, грызя, съедая (о грызунах, насекомых)»: тля *ест* растения. Во второй части тот же глагол выступает в ЛСВ «3. Разрушать химически»: ржа *ест* металл. В третьей части семантика связана еще с одним ЛСВ: «4. перен. Разг. Мучить, не давая покоя (о болезни, заботе, тоске и т. п.)» [т. 1. С. 467]: лжа *ест* душу.

Благоприятные условия для взаимодействия значений создаются при использовании единиц в качестве подписей под клише. Обратимся к единице «Хорошая мина при плохой игре». В ее изолированном употреблении у слова *мина* определяется одно из омонимичных значений: «Выражение лица». В речевой действительности отрезок использован как элемент целого, составленного словесной и несловесной информацией: двумя рисунками (Крокодил. 1985. № 8. С. 3). Первая часть (хорошая мина) — под изображением дяди Сэма в маске ангела, с листом «Соблюдение международного права», вторая часть (при плохой игре) — под изображением взрывного снаряда у берегов Никарагуа. Бла-

годаря второй части рисунка у слова МИНА выявляется и иное омонимичное значение: «Снаряд со взрывчатым веществом, устанавливаемый на поверхности или в глубине (земли, воды)» [Т. 2. С. 271].

Аналогично используются предложенческие схемы. Например, в отрыве от контекста во фразе *была бы только тройка, да тройка побыстрее* у слова *тройка* определяется ЛСВ «4. Три лошади, запряженные рядом в один экипаж». Конструкция использована в связи с рисунком ситуации экзамена, приписана студенту (Крокодил. 1984. № 13. С. 9). В составе такого целого выступает и другой ЛСВ «2. Оценка успеваемости в пятибалльной системе, означающая: удовлетворительно» [Т. 4. С. 414].

Последний тип конструкций, характерный для взаимодействия значений при однократном употреблении слова, — построения с прямой речью. Различаются две группы случаев. В простейшем разные значения связаны с различными конструктивными планами: самой прямой речью и планом повествователя. Например: Был еще *удар* полчаса назад. Не унывай, мой друг. — Пьер был в таком состоянии неясности мысли, что при слове «удар» ему представился *удар* какого-нибудь тела. Он (...) уже потом сообщил, что ударом называется болезнь (Л. Толстой. Война и мир). Говорящий и в прямой речи использует слово УДАР как название болезненного состояния. В авторском же повествовании (включающем описание слушателя) в изобразительных целях возникает и другой смысл: — ср.: удар... тела.

Более сложен второй случай. Оба ЛСВ выявляются в одном конструктивном плане — в самой прямой речи. Таков материал о футбольных состязаниях между сборными столичных театров: С ноября 1983 года в двух десятках московских театров известный вопрос: «Когда *играем?*» приобрел поистине двойной смысл. Рядом с расписанием репетиций и спектаклей появились не менее напряженные графики тренировок (Р. Волдиевский. Как важно не быть серьезным). В таких случаях оба ЛСВ в той или иной степени подкрепляются и авторским комментарием.

Примечательны и конструкции, мало характерные для взаимодействия значений при однократном употреблении слова. Так, минимальным построением, создающим подобные условия, является двукомпонентное сочетание. Оно возможно в простом предложении. Таким минимальным отрезком служит сочетание «пьют — не воду» в примере: Они (члены «водяного общества» — А. Ф.) *пьют* — однако не воду, гуляют мало, волочатся только мимоходом... (М. Ю. Лермонтов. Герой нашего времени). Распространитель, обязательный для одного ЛСВ, и «самодостаточность» глагола в другом его ЛСВ (оттеняемая знаком тире) приводят к обогащению семантики, к ироническому смысловому переходу. (Ср.: «1. Глотая, поглощать какую-л. жидкость... 2. Употреблять спиртные напитки». [Т. 3. С. 128]. Даже в простейшем сочетании у одного слова могут определяться два значения, повышая емкость, выразительность и минимальной единицы, и всего

целого. Однако такое построение при однократном употреблении слова редко создает условия для взаимодействия его значений. Редко возникают они и в диалоге.

Несколько иная картина наблюдается при повторе. Самыми характерными и здесь оказываются сложные конструкции с сопоставительной семантикой. Однородные члены простого предложения и прямая речь используются реже.

Встречаются конструкции, предпочтительные и даже единственно возможные при повторе. Взаимодействию значений при повторе благоприятствует диалог.

При овладении русским языком как иностранным усвоение рассмотренного взаимодействия возможно при различных темах. Наиболее эффективным оно оказывается при изучении сопоставительных отношений и конструкций диалога, выступающих как синтаксические условия выразительного использования полисемии и омонимии.

Список литературы: 1. Вартаньянц А. Д., Якубовская М. Д. Пособие по анализу художественного текста для иностранных студентов-филологов. М., 1986. С. 78. 2. Голуб И. Б., Розенталь Д. Э. Занимательная стилистика. М., 1988. С. 24. 3. Гольцова Н. Г. Лексика//Современный русский литературный язык/Под ред. П. А. Леканта. М., 1988. С. 16. См. также работы Т. Г. Винокур, В. П. Ковалева, Е. Н. Рядчиковой, Ст. Ульмана, А. Ф. Федорова, Е. П. Ходаковой, Е. Б. Шерешевской, Д. Н. Шмелева. 4. Литвин Ф. А. Речевая многозначность слова. Орел, 1978. С. 178. 5. Мукаржовский Я. Литературный язык и поэтический язык//Пражский лингвистический кружок. М., 1967. С. 418. 6. Энквист Н. Э. Стили как стратегия в моделировании текста//Изв. АН СССР Сер. литературы и языка. 1988. Т. 47. № 4. С. 344—336.

Поступила в редколлегию 20.10.89

Л. А. ГУСЛИСТАЯ, Н. Ю. ПЕТРУСЕНКО

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАУЧНОЙ ЛЕКЦИИ

Выбор данной темы обусловлен тем, что одной из задач преподавания на подготовительном факультете является обучение иностранных учащихся слушанию лекций на иностранном языке. Кроме того, в 1989 г. изменилась форма письменного экзамена: вместо изложения студенты слушают лекцию с последующим ее конспектированием. Поэтому преподавателям необходимо уяснить отличие устной формы лекции от ее письменного варианта с целью успешной подготовки студентов к экзамену, а также для их дальнейшей учебы в вузах.

Устная научная речь двупланова. С одной стороны, наряду с письменной речью, она является формой реализации научного ее стиля. С другой — она выступает компонентом устно-разговорной сферы общения и испытывает ее влияние. Можно сказать, что устная научная речь характеризуется большей или меньшей официально-деловитостью, монологичностью, стилевой нейтральностью.

Существенные признаки устной и письменной форм коммуникации и главные их различия с наибольшей очевидностью проявляются на синтаксическом уровне, определяющем в грамматической характеристике устных научных текстов. Синтаксическая структура высказывания, текста как бы выбирает, «задает сверху» программу использования тех или иных лексических, морфологических, морфолого-синтаксических потенциалов языка.

Обратим внимание на основные характеристики устной формы научной речи на синтаксическом уровне: тематическая цельность сообщения; наличие четко выраженных логических отношений между частями высказывания; неопределенно-обобщенная манера изложения.

Последняя характеризуется широким употреблением безличных предложений с использованием модальных слов (необходимо, следует, нужно и инфинитив), предложениями с возвратными глаголами, страдательными причастиями в краткой форме, обобщенно-личными предложениями с так называемым авторским «Мы». Ей также присуща тенденция «замещать» обобщенными словами не только содержание отдельных предложений, но и значительных отрезков текста (с помощью указательных местоимений).

Для установления межфазовых связей широко используются вводные слова, словосочетания и предложения, сочинительные союзы (соединительные и противительные).

Причастные и деепричастные обороты используются для краткости, сжатости в передаче научной мысли. Однако в устном варианте научной лекции чаще встречается эквивалент этих оборотов — придаточное предложение.

Обобщенный, вневременной характер научного изложения отразился и на форме сказуемого. Здесь преобладает составное именное сказуемое (носить название).

Научный анализ часто связан с сопоставлением различных явлений, чем, видимо, и обусловлено в языке научной лекции наличие большого количества сопоставительных конструкций (чем..., тем; во сколько..., во столько...).

Для научной речи характерен прямой порядок слов, как наиболее адекватно передающий развитие и структуру научной мысли: новое следует в предложении за данным. Однако в устной речи информативно насыщенным бывает и начало предложения, то есть возможно выдвижение в препозицию того, что представляет говорящему главным.

Кроме того, устной научной речи присуще употребление предположно-падежных групп на месте соответствующих придаточных предложений (в результате, в связи, в соответствии, по причине, в силу, за счет).

Сопоставительный анализ явлений отразился и на форме некоторых сложных предложений. Так, в устном научном повествовании распространены уточняющие пояснительные предложения

и обороты, которые вводятся преимущественно союзами «то есть» и «или».

Заметим, что отличие устной лекции от ее письменного варианта заключается еще и в том, что устное высказывание обладает определенной интонационной оформленностью. Интонация первого предложения представляет собой интонацию тезиса, интонация последнего — интонацию подведения итогов.

Надо помнить, что недостаточная отшлифованность устного высказывания вследствие дефицита времени на его «редактирование» во внутренней речи приводит к тому, что она изобилует различного рода избыточными средствами, которые могут быть элиминированы; вместе с тем какая-то часть не вербализуется благодаря наличию ситуации. Любого рода добавления, пояснения, уточнения, выдвигание в инициальную позицию предмета речи и повторение его же в структурной схеме предложения — все это свойственно устно-речевой сфере высказывания.

Таким образом, все названные синтаксические особенности устной формы научной лекции необходимо учитывать в процессе составления изложений и учебных лекций, методически целесообразно выделять их в тематические, грамматические группы и активизировать на уроках, предворяющих лекции.

Следует помнить и о том, что условиями эффективного восприятия любой лекции являются избыточность предъявляемой информации, ускорение темпа озвучивания лекции в ходе ее чтения, вынесение темы высказывания в начало отрезка текста в соответствии с интонацией и ряд других.

Список литературы: 1. *Беляев Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранному языку. М., 1965. 2. *Выготский Л. С.* Мышление и речь//Избранные психологические исследования. М., 1956. 3. *Лантева О. А.* О некоторых синтаксических тенденциях в стиле современной научной прозы//Развитие синтаксиса современного русского языка. М., 1966. 4. *Лариохина Н. М.* Особенности изучения синтаксиса научного стиля речи//В помощь преподавателям русского языка иностранцам М., 1964. С. 52—70. 5. *Митрофанова О. Д.* Научный стиль речи: проблемы обучения. М., 1976.

Поступила в редколлегию 01.12.89

В. И. ГРУЦЯК, канд. физ.-мат. наук, *З. П. ДУРАВКИНА*, *Л. П. ЯРОШЕК*

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ КОНСПЕКТИРОВАНИЯ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Одна из основных задач подготовительных факультетов — научить иностранных учащихся восприятию лекций и умению работать с научной литературой на основных факультетах вузов. Для свободного конспектирования лекций и другого учебного материала по естественным дисциплинам требуется понимание основного содержания звучащей речи, умение вычленять

главную информацию и записывать ее в сжатом виде, используя знакомые термины, сочетания, конструкции, а также условные обозначения.

В условиях подготовительного факультета обучение записи лекции целесообразно организовать поэтапно: 1) обучение узнаванию и записи отдельных элементов научной речи, необходимых для передачи главной информации (формул, сочетаний и т. д.); 2) выработка умения выделения главных смысловых частей научного текста (составление плана и изложение основного содержания текста); 3) обучение конспектированию печатных научных текстов (реферирование научной литературы); 4) обучение конспектированию отдельных информационных элементов речевого потока, записи учебного материала на слух; 5) синхронное конспектирование лекций по естественным дисциплинам.

В соответствии с изложенными принципами авторами было разработано и апробировано учебное пособие по научному стилю речи для иностранных студентов инженерно-экономического профиля*. Цель данного пособия — помочь развить навыки аудирования, а затем скоростного письма в сжатые сроки на материале текстов по физике, математике и информатике, которые согласованы с календарно-тематическими планами по указанным предметам. На материалах текстов пособия производится поэтапное обучение конспектированию преподавателями русского языка и профилирующих естественнонаучных дисциплин. На занятиях по предметам уделяется больше внимания выработке умений и навыков чтения и записи формул, условных обозначений, сочетаний и сокращений, реферированию учебной литературы, записи на слух и синхронному конспектированию. На занятиях по научному стилю речи, проводимых преподавателями русского языка на том же информационном материале, больше внимания уделяется отработке отдельных конструкций русского языка, используемых в научной литературе, выработке умений и навыков составления плана и реферата учебного текста, выработке навыков скоростного письма в сжатые сроки.

В конце обучения проводится зачет, который определяет умение конспектировать лекции по профилирующему предмету. В процессе зачета студенты слушают лекцию, осуществляя синхронное конспектирование основной смысловой информации на слух, затем самостоятельно разворачивают и редактируют конспект лекции, расшифровывая сокращения и символы, дополняя и уточняя определения и формулировки. Уровень умения студента воспринимать и конспектировать лекцию определяется совместно преподавателями русского языка и естественных дисциплин, что позволяет оценить не только форму и грамотность изложения материала, но и полноту раскрытия его содержания.

* Методические рекомендации и учебные материалы по научному стилю речи для иностранных студентов инженерно-экономического профиля. Х., 1990. 132 с.

Такая методика совместной деятельности преподавателей русского языка и естественных дисциплин позволяет в условиях подготовительного факультета сформировать у иностранных учащихся навыки конспектирования учебного материала за относительно короткий период времени.

Поступила в редколлегию 04.12.89

Н. Г. КЛЕПИКОВА, Н. Н. ЗАХАРОВА

НЕКОТОРЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОЗДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ РУССКО-УКРАИНСКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

Установлено, что одним из важнейших факторов, влияющих на обучение иностранцев русскому языку, является наличие языковой среды.

Если наличие языковой среды благотворно влияет на усвоение (освоение) изучаемого языка, то активизация обучающего потенциала языковой среды при формировании коммуникативной компетенции иностранных учащихся, по нашему мнению, особенно актуальна в период адаптации (речевой и социальной) на начальном этапе обучения языку при формировании навыков речевого общения в повседневной коммуникации. Мы исходим из того положения, что если изучаемый язык должен с первых дней его изучения использоваться вне учебных занятий, в своей реальной коммуникативной функции (в условиях языковой среды), то освоению языка повседневного общения необходимо уделять особое внимание. Пренебрежение к обучению языку повседневного общения отрицательно сказывается на формировании необходимых социальных знаний и коммуникативных умений. Полагаем, что здесь резонно уточнить, какой смысл мы вкладываем в понятие «общение». Общение мы рассматриваем как процесс творческий, в котором происходит не столько обмен информацией, сколько речевое взаимодействие субъектов, при этом мотивация является психологическим фактором, определяющим характер речевого взаимодействия с носителями изучаемого языка в зависимости от мотивации на 1) коммуникацию в ней (чисто прагматическую, с экстралингвистической целью) и 2) общение (личностное).

Вступление в коммуникацию необходимо с первых моментов пребывания в стране изучаемого языка, в период адаптации, когда информационный «голод» особенно ошути́м. В то же время при обучении стереотипным, стандартизированным диалогам и использовании их в реальных жизненных ситуациях закладывается интерес к личностному общению, накапливаются навыки и умения речевого взаимодействия. Обучение личностному общению проходит через разные виды обучения, в том числе в игре, т. е. от «самоценного действия» (игровое общение) и практически со-

дательному процессу, чем и является в конечном результате полноценное межличностное общение.

Определив, чему же (какому виду общения) необходимо учить иностранных учащихся уже на ранней стадии, мы можем перейти к обзору условий, в которых проходит обучение, к определению тех материалов (учебных и методических), которые бы способствовали активному вовлечению иностранных студентов не только в процесс научения, но и в процесс самообучения в языковой среде, к постановке первоочередных задач обучения РКИ в связи с существующей языковой ситуацией в национальных регионах.

Харьков — город с большинством русскоязычного населения. Как правило, в сфере обслуживания (магазин, почта, объекты общественного питания) звучит русская речь.

На украинском языке работает местное радиовещание, телевидение, выходят областные и городские газеты. На рынке в большинстве своем звучит украинская речь. На русском и украинском языках выполнена часть вывесок в сфере обслуживания, госучреждениях (*пошта, тканини, книги, перукарня, зупинка, їдальня, готель, будинок побуту* и др.), на украинском и русском языках объявляют остановки в метро. При этом лишь некоторые из таких названий могут быть поняты иностранными учащимися без перевода.

Коренные жители Харькова, как правило, владеют украинским языком на уровне понимания. Человека, живущего на Украине, часто узнают по произношению, в котором ощущается украинский акцент («г» — фрикативное: город, говорю: отсутствие оглушения согласных в конце слова и т. д.). Студенты-иностранцы, которых обучают правильно произносить русские звуки, соблюдая правила произношения, начинают замечать эти особенности русской речи харьковчан, а иногда это отражается и на речи иностранцев (как это бывает в значительно большей степени в республиках Закавказья и Средней Азии).

Проводимые нами исследования влияния языка республики, в которой живут и учатся студенты, конкретной языковой среды приводит к выводу о необходимости знакомить их с «текстами улицы» (вариантами письменной речи), давать объяснения различий и сходства в произношении украинских и русских звуков, слов в устной речи; акцентировать внимание на распознавание украинской лексики в языке русскоговорящего населения. Обучение РКИ в национальных условиях (в данном случае под влиянием близкородственного украинского языка), требует разработки специальной методики создания специальной системы упражнений (фонетических, лексических, грамматических и др.), а также подготовки необходимых учебных и методических материалов (в том числе игровых), и информационных справочников, отражающих наиболее типичные языковые особенности в конкретных национальных регионах бывшего СССР. Применительно к близкородственной славянской среде (украинской, белорусской и др.) при обучении РКИ необходимо учитывать не только

сравнительный, но и интерференциальный аспект влияния языковой среды. Эту общую концепцию мы применяем в учебной работе на подготовительном факультете Харьковского университета — крупнейшем на Украине вузовском центре, где обучаются и работают свыше 5000 иностранцев. Проведенный нами опрос (в конце учебного года) показал, что стихийное пассивное овладение украинской лексикой (т. е. на уровне понимания и узнавания) в период обучения составило до 30—40 лексических единиц.

Данные наблюдения свидетельствуют о целесообразности управления этим стихийным процессом. Мы считаем возможным повысить интерес иностранных учащихся к украинскому языку, а также желание осваивать его в процессе реального общения с носителями украинского языка путем целенаправленного обучения (естественно, в ограниченных пределах).

В связи с реальной языковой ситуацией в Украине и других республиках это представляется нам вполне реальным, тем более в среде близкородственных языков.

На данном этапе разработки этой проблемы мы можем сказать, что целенаправленное формирование интереса к украинскому языку, заострение внимания на восприятии украинской речи, обращение к «текстам улицы», знакомство с украинскими песнями, стихами, пословицами, поговорками, этикетными фразами и др. (особенно во внеаудиторных мероприятиях) мотивирует активное желание осваивать украинский язык.

Созданные нами учебные и методические материалы («Знакомьтесь — Харьков!», «Каждый день») активизируют обучающие функции языковой среды посредством формирования лингвострановедческой компетенции иностранных учащихся, обеспечивают их знанием по наиболее актуальной для начального этапа тематике жизнеобеспечения в последовательности, диктуемой условиями реальной коммуникации. Одна из существующих реальностей сегодняшней языковой ситуации в Украине — усиление роли украинского языка, его дальнейшее распространение в официальной, деловой, учебной сфере. Поэтому в разговорник-справочник «Каждый день» мы включили материалы, которые дают некоторые начальные знания об украинском языке (о правилах чтения и произношения) и привлекают внимание иностранных учащихся к функционированию национальных языков в Харькове.

Учитывая языковую ситуацию в национальных регионах бывшего СССР и проецируя ее на организацию обучения иностранных учащихся в национальных вузах, необходимо, с нашей точки зрения, решение следующих задач:

1. Учет наличия и влияния конкретной языковой среды, которая может быть двуязычной.
2. Создание условий для облегчения понимания иностранцами национального (в нашем случае — украинского) языка сначала в быту, а затем приобщение их к нацио-

нальной культуре, формирование желания осваивать национальный язык. 3. Создание специальных материалов для знакомства учащихся с национальным языком и культурой как в аудитории, так и во внеаудиторное время. 4. Воспитание у иностранных учащихся внимательного, уважительного отношения к данному национальному языку и национальной культуре, что способствует взаимопониманию, обеспечивает дружелюбные взаимоотношения между иностранцами и гражданами данного национального региона.

Поступила в редколлегию 30.11.89

Н. Г. КПЕПИКОВА, Т. А. ПОЛЕЖАЕВА, Н. Е. ДУБРОВСКАЯ

**СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РУССКОМУ
ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ
«ФИЗИЧЕСКАЯ ГЕОГРАФИЯ»**

Подготовленное нами пособие по русскому языку для будущих студентов-географов призвано обеспечить усвоение необходимого лексико-грамматического материала и способствовать формированию у иностранных учащихся навыков чтения, письма, аудирования и говорения во взаимосвязи для выработки коммуникативных умений в профессиональной сфере. Работа с текстом предусматривает усвоение языковых единиц, тем самым обеспечивается овладение умениями и навыками построения грамматически нормативных и лексически насыщенных высказываний.

Отбор текстового и языкового материала в пособии дает возможность активизировать мыслительную деятельность (I часть), активно и творчески использовать владение русским языком (II часть). Таким образом, содержание пособия определяется коммуникативной, профессиональной и общеобразовательной целями обучения. В соответствии с этим реализуются следующие задачи: 1) обучение речевым навыкам и умениям; 2) обучение владению языковым материалом будущей специальности (знакомство с различными функциональными стилями, получение знаний в области лексики и грамматики и т. д.). Лексико-грамматический материал представлен в соответствии с Программой по русскому языку (для подготовительных факультетов), отражен наиболее важными для специальности «Физическая география» темами, организован по функционально-семантическому признаку по степени нарастающей трудности. Лексико-грамматические упражнения закрепляют и активизируют общенаучную лексику, необходимый минимум специальной терминологии и конструкции, наиболее употребительные в учебных пособиях и учебниках по данной дисциплине. Отбор, организация и подача материала пособия определены задачами каждого этапа обучения. Струк-

тура пособия отражает поэтапные решения всех поставленных задач, постепенное научение (от простого к сложному) каждому виду речевой деятельности. Во всех тематических циклах авторы старались придерживаться принципов преемственности, последовательности и систематичности. Каждый тематический цикл, а их в I части девять, включает в себя помимо текстов и заданий к ним, лексико-грамматический материал, представляющий для студентов определенные трудности, а также корректирующий их знания.

Остановимся на структуре отдельного тематического цикла пособия. Первый раздел включает тексты, предлагаемые для изучающего и ознакомительного чтения. Наличие достаточного обширного текстового материала служит глубинному проникновению в смысл, является источником новой лексики. Ко всем текстам выделена ключевая лексика, обязательная для запоминания и использования в высказываниях. Все тексты снабжены кратким словником. Предусмотрены формы семантизации опорной лексики.

Второй раздел составляют задания и упражнения языкового и речевого характера. Послетекстовые задания представлены речевыми упражнениями. Это в основном задания аналитического характера на проверку понимания учебного текста: например, выделите логические части текста, озаглавьте их, составьте вопросы, закончите предложения, замените выделенные слова синонимами; по опоре на образец, заголовок, тему подготовьте рассказ по аналогии с прочитанным текстом, подготовьте краткое сообщение на тему в основном для усиления мотивации обучения говорению, монологической речи, связанной с национальной спецификой обучающихся; по ориентирам — изложите текст по плану и т. д. Эти задания направлены на обучение конспектированию. В I части пособия тексты тематического цикла служат для обучения навыкам конспектирования с листа (прогнозирование информации, деление на логические части, поиск и запись главной информации и т. д.). Во II — задания усложняются и направлены на восприятие лекций (расширены задания на аудирование с устным и письменным воспроизведением текстов после и во время предъявления) с подключением дополнительной информации и т. д. Языковые упражнения предлагаются для снятия возможных трудностей грамматического и лексического характера, связанных с предстоящим репродуцированием текстов и репродуцированием собственных высказываний, и предполагают выработку грамотной речи. Сюда включены задания на закрепление прежде всего тематической лексики: выработку навыков правильного употребления в различных контекстах, овладение нормами словоизменения и формообразования: например, подберите синонимы и антонимы, замените синонимичными данными выражения; вспомните значения данных глаголов, используйте их при выполнении упражнений, измените предложения,

подставляя синонимичные глаголы или выражения, продолжите предложение, запомните устойчивое выражение, обратите внимание на устойчивое выражение, используйте в высказываниях и т. д.

Для устранения многих речевых и языковых ошибок необходима «коммуникативная заинтересованность» студентов, а именно создание четкой, продуманной системы подачи грамматического материала. Поэтому мы старались, чтобы грамматика органично вплеталась в материал тематического цикла и вытекала из него и мотивировала коммуникативные потребности студентов. С этой целью в пособии использованы подстановочные, трансформативные и репродуктивные виды упражнений, корректирующие грамматическую компетентность обучаемых: например, определите окончания; определите, от каких слов образованы данные слова; объясните, из каких слов состоят данные сложные слова; обратите внимание на словообразование прилагательных; подберите к данным прилагательным существительные; найдите в тексте предложения с данными прилагательными и т. д.

Тематические циклы обеспечены лексико-грамматической справкой, т. е. кратким справочным материалом, помогающим обеспечивать выполнение целей и задач данного цикла. Это сведения о работе с текстом, таблицы и схемы с комментариями для снятия грамматических трудностей, а также терминологический словарь, включающий терминологическую лексику и краткий комментарий ее.

Приложением к пособию является раздел «Знаете ли вы...», обеспечивающий каждый тематический цикл достоверными, занимательными и курьезными фактами по теме «Физическая география», способствующий повышению интереса у студентов, вызывающий реализацию принципа коммуникативности.

Поступила в редколлегию 24.11.89

Н. И. УШАКОВА, канд. пед. наук

КНИГА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛогоВ

Процесс обучения студентов-нефилологов чтению на русском языке проходит в различных коммуникативных сферах: учебно-профессиональной, общественно-политической, социально-культурной. Важно определить пропорцию текстового материала каждой сферы, чтобы не нарушать, а формировать коммуникативную установку учащихся нефилологического профиля в обучении данному виду речевой деятельности. Обращение к текстам различных коммуникативных сфер предполагает наличие как универсальных умений и навыков чтения, так и специфических для определенной сферы общения. Таким образом, умения и на-

выки, необходимые для чтения художественной литературы и публицистики, — только часть читательской компетенции студентов-нефилологов.

Задачи формирования этих умений и навыков делают актуальным создание методических пособий, книг для чтения на материале художественной литературы и публицистики, которые займут определенное место в ряду учебных материалов, формирующих умения и навыки чтения в других коммуникативных сферах.

Современная методика предлагает ряд концепций обучения чтению и создания материалов для чтения в социально-культурной сфере на начальном (Л. С. Журавлева, М. Д. Зиновьева) и основном (Л. Б. Бей) этапах обучения. Существует необходимость выработки такой концепции для завершающего этапа. Его особенности (минимальное количество учебных часов, различные спецкурсы) требуют формулировки единых требований к умениям и навыкам в чтении художественной литературы и публицистики.

К концу III курса студенты приходят с конкретным уровнем обученности в интересующем нас виде речевой деятельности. Этот уровень (определяемый с учетом программных требований и реальных результатов тестирования) должен стать отправной точкой в формировании умений и навыков зрелого самостоятельного чтения, которыми студенты должны овладеть к концу учебы. Описание количественных и качественных показателей зрелого самостоятельного чтения (с учетом нефилологического профиля обучения) — актуальная методическая задача.

Связующим звеном между уровнем 3-го года обучения и уровнем зрелого самостоятельного чтения должно стать специальное учебное пособие — книга для самостоятельного чтения (КСЧ). Она может использоваться студентами-нефилологами IV—V курсов, достигшими определенного уровня обученности, независимо от того, какой спецкурс они посещают. На материале художественной литературы и публицистики она будет развивать умения и навыки зрелого самостоятельного чтения, обеспечит переход от методически обработанных текстов к чтению неадаптированной литературы на русском языке.

Создание КСЧ как типа учебного пособия предполагает учет двух факторов: 1) характера текстового материала, на основе которого создается данная методическая система (в нашем случае это художественная литература и публицистика); 2) особенностей *самостоятельной* деятельности студентов, которая должна направляться упражнениями и заданиями, самим построением КСЧ.

Учебные задания, соответственно, состоят из двух компонентов: операционального и информационного. Последний — важная часть процесса формирования читательской компетенции, но он связан с проблемами отбора учебного материала, текстов

для чтения. Разработка же операционального компонента учебных заданий предполагает создание некоей модели или схемы, которая работала бы при обращении к любому публицистическому (художественному) тексту. КСЧ должна быть моделью процесса чтения и обучения ему. И так же, как любая модель, воспроизводя или отображая объект исследования, является орудием, средством его познания, должна замещать его таким образом, что ее изучение дает нам информацию об этом объекте.

Создание модели КСЧ предполагает разработку механизмов самоконтроля-самокоррекции адекватности восприятия читателями предлагаемых им материалов. Здесь необходим учет психологических закономерностей процесса чтения-понимания. Построение КСЧ должно моделировать его деятельностную схему с ориентацией на конкретный результат. Традиционная модель интерпретационной деятельности (3 блока речемыслительных действий: перцепция—осмысление—продукция) в случае самостоятельного чтения (не предполагающего последующего воспроизведения содержания и обсуждения выявленного смысла) несколько трансформируется и будет, очевидно, иметь вид: блок перцепции — блок осмысления — блок самоконтроля-самокоррекции. Осмысление и самоконтроль-самокоррекция могут идти параллельно, чередоваться и т. п. Последний блок, видимо, выполняет те же функции, что и учебные задания по проверке понимания прочитанного, выполняемые под руководством преподавателя. Определенный результат в разработке этого блока может быть получен при систематизации данной группы заданий и выявлении того, какие задачи решаются в процессе их выполнения. Можно предположить, что функции самоконтроля-самокоррекции способны выполнять традиционные «ключи», комментарии. Но должны быть выработаны и новые методические устройства обратной связи.

Психологические, в том числе зрительные, опоры успешного чтения должны быть обеспечены единством всех семиотических элементов КСЧ: обложки, заглавий, текстов, условных знаков, иллюстраций, так как чтение предполагает обработку информации, включающую синтез знакового (не только буквенного) материала. И формулировка заданий, и внешнее оформление каждого текста в КСЧ (количество сносок, комментариев и т. п.) помогут сориентировать читателя на определенный вид чтения, конкретный набор операций, выполнение которых позволит осуществить адекватную интерпретацию.

Развивающий характер обучения требует эксплицитной представленности в КСЧ сигналов роста читательской компетенции учащихся, что непосредственно связано с мотивацией в движении к уровню зрелого самостоятельного чтения.

Учет названных психологических требований — одно из направлений реализации задач обучения чтению на завершающем этапе. КСЧ на материале художественной литературы и публи-

истики должна стать оптимальным средством приспособления учащихся к лингвокультурному общению на русском языке посредством чтения.

Список литературы: 1. Битехтина Г. А., Клобукова Л. П. Коммуникативные потребности учащихся и проблемы формирования языковой компетенции студентов-филологов гуманитарного профиля//VI Междунар. конгресс МАПРЯЛ. Науч. традиции и новые направления в преподавании рус. языка и литературы. Докл. сов. делегации. М., 1986. С. 57—65. 2. Рябова Т. В. О применении концепции управления усвоения в обучении русскому языку иностранцев// Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. М., 1977. С. 13—15.

Поступила в редколлегию 08.09.89

Л. М. УДОДЕНКО

СПЕЦИФИКА И СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО АППАРАТА ДЛЯ РАБОТЫ НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ

Работа с художественным текстом в настоящее время заняла прочное место в методике преподавания русского языка студентам-иностранцам как один из важнейших компонентов общего содержания занятий по русскому языку.

Многоаспектный характер художественной литературы как объекта изучения в иностранной аудитории, ее коммуникативно-практическая, познавательная и воспитательная ценность делают ее уникальным учебным материалом. Вместе с тем художественные произведения в силу известных специфических особенностей создают для иностранных студентов значительные трудности, как лингвистические, так и экстралингвистические, связанные с незнанием широкого социокультурного фона произведения, а также с недостаточностью сформированности механизмов чтения и механизмов восприятия художественной литературы. В результате этого понимание художественного текста (ХТ) остается на стадии непосредственного восприятия — «...самой несовершенной стадии психологического процесса восприятия художественной литературы» (О. И. Никифорова, 1972).

Преподавателю же важно стремиться к полноценной рецепции и осмыслению студентами идейно-эмоционального содержания художественного произведения. Известно, что для выполнения этой задачи необходимо наличие у студентов определенного уровня языковой, речевой, коммуникативной и литературоведческой компетенций. Их формирование требует продуманной и последовательно организованной работы над ХТ. Этой цели и должен служить развернутый методический аппарат.

Традиционное деление заданий и упражнений, составляющих методический аппарат, на предтекстовые, притекстовые и после-

текстовые методически оправдано, подтверждено многолетней практикой и распространяется на различные виды текстов, в том числе и на художественные. Однако в силу специфики ХТ и реализуемых в учебном процессе целей и задач методический аппарат к художественным текстам существенно отличается от методического аппарата к текстам других типов.

Методы и приемы снятия лексических и лингвострановедческих трудностей, как и приемы усвоения смыслового и идейно-эмоционального содержания текста, достаточно полно разработаны и описаны в методической литературе (Журавлева Л. С., Зиновьева М. Д., Гореликова М. И., Кулибина Н. В., Милославская С. К. и др.). Вместе с тем в имеющихся учебных пособиях и книгах для чтения (а нами были просмотрены издания 70—80-х годов — свыше 30 единиц) они реализованы далеко не полностью, что вызывает определенные трудности при работе над ХТ, особенно для молодых преподавателей. Так, в книгах для чтения «Знакомимся с русской и советской литературой», входящих в Учебный комплекс для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей (вып. 1—4), совершенно отсутствуют предтекстовые и притекстовые задания, послетекстовые же, на наш взгляд, нуждаются в существенной доработке.

В связи с вышеизложенным, а также с учетом того, что в имеющихся учебниках, учебных пособиях и книгах для чтения отсутствует целый ряд требуемых последней программой по русскому языку (1985) материалов, проблемной группой лингвострановедения кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов ХГУ ведется большая работа по созданию кафедральных учебных пособий, предполагающих использование в учебном процессе страноведческих и художественных текстов. Особое внимание при этом уделяется разработке методического аппарата к ним.

Проанализированы с точки зрения наличия и содержания методического аппарата книги для чтения и учебные пособия, изданные в центральных издательствах, а также подготовленные ранее на кафедре, и отобраны те темы и тексты, которые нуждаются в методической обработке. Составлена и регулярно пополняется картотека типовых заданий и упражнений по трем главным разделам с более дробным делением внутри каждого из них на подразделы (около 300 карточек). В основу картотеки положена классификация, предложенная Л. С. Журавлевой и М. Д. Зиновьевой (1984), которая для названной цели кажется нам наиболее удачной и полной. Учтены рекомендации и других ведущих исследователей и методистов, а также многолетний опыт кафедры в составлении подобных пособий. Все это позволило выработать единые требования к созданию методического аппарата для работы над ХТ, которые в основном сводятся к следующему.

1. Разработке методического аппарата предшествует выявление важнейших для данного текста (темы) лингвострановедческих объектов, нуждающихся в семантизации. С этой целью к каждому тексту (теме) дается лингвострановедческий комментарий слов-реалий и слов с национально-культурным компонентом семантики. К лингвострановедческому комментарию в отдельных случаях примыкают небольшие тексты-справки, а также тексты для дополнительного чтения, целью которых является моделирование страноведческих знаний, необходимых для адекватного восприятия и понимания текста.

2. К каждой теме приводится вступительный текст (1—3) о писателе, об эпохе, в которой он живет (жил), о характерных чертах эпохи, отраженной в его произведениях.

3. Отобранные лексические единицы организуются в группы, каждая из которых сопровождается заданием.

4. В предтекстовые включаются языковые и речевые задания и упражнения на снятие лингвострановедческих, лексико-грамматических, лингвостилистических и структурно-смысловых трудностей. Особое внимание на предтекстовом уровне уделяется упражнениям, направленным на снятие языковых трудностей, на расширение языковой и речевой компетенции студентов. Мы не разделяем опасений тех методистов, которые утверждают, что подобные упражнения нарушают целостность восприятия художественного текста, и считаем целесообразным включение заданий, нацеленных на активизацию изученного или изучаемого в данный период грамматического материала.

В целях формирования литературоведческой компетенции предтекстовые задания предполагают также работу, способствующую постижению образного содержания текста, особенностей художественной речи. Вводятся такие понятия, как эпитет, метафора, сравнение, сюжет, композиция, конфликт, тема, проблема, идея, понимание сущности которых необходимо на рецептивном уровне владения ими.

5. В качестве притекстовых заданий используются конкретные коммуникативные установки, которые нацеливают студентов на внимательное прочтение текста, на прогнозирование его темы и основной проблематики, помогают в дальнейшем раскрытии его идеи, направляют внимание студентов на те единицы текста, которые являются наиболее важными для его понимания. Притекстовые задания предусматривают также работу преподавателя по становлению и развитию механизмов чтения, в них может даваться установка на вид и скорость чтения.

6. Послетекстовые задания в соответствии с рекомендациями ведущих методистов и психологов носят ступенчатый характер, соотносящийся с четырьмя уровнями понимания текста (И. А. Зимняя, 1978). Контроль понимания текста идет от проверки понимания сюжетной линии художественного произведения, умения соотносить отдельные части текста, установить связи между ними через

раскрытие глубинной образной информации, передаваемой словесными образами, распредемливание этих образов до извлечения из текста основного смысла, определения его идейно-эмоционального содержания.

В конце каждой темы при изучении творчества отдельного писателя даются обобщающие контрольные задания, рассчитанные в основном на высшие уровни понимания текста (III—IV) и дающие возможность преподавателю определить степень адекватности восприятия студентами идейно-образного содержания прочитанных текстов. Данные задания требуют умений не только рецептивного, но и продуктивного характера.

7. В процессе работы над текстом соблюдается принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности: в разных соотношениях в заданиях присутствуют все виды речевой деятельности с преобладанием чтения и говорения.

Данная структура методического аппарата к художественным текстам допускает вариативность его наполнения содержательным материалом в зависимости от особенностей самого текста и учебно-методических целей обращения к нему, но при условии сохранения поэтапности в управлении учебной деятельностью студентов.

Список литературы: 1. Журавлева Л. С., Зиновьева М. Д. Обучение чтению. М., 1984. 2. Зимняя И. А. Понимание как результат рецептивных видов речевой деятельности // Психология и методика обучения чтению на иностранном языке. М., 1978. Вып. 130. 3. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы. М., 1972. 4. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на нефилологических факультетах вузов СССР. М., 1985.

Поступила в редколлегию 30.11.89

Л. А. ЖУКОВА, Л. В. СТРЕЛЬНИКОВА, Т. И. УМАНЕЦ

О ПРЕИМУЩЕСТВЕННОСТИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛЮГОВ КО ВТОРОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В связи с тем что часть студентов-иностранцев выбирает в качестве спецкурса «Методику преподавания РКИ», а также в целях повышения личной активности в процессе учебной деятельности учащихся на основе сознательного овладения лингвистической компетенцией, им необходимо предлагать задания для развития навыков самостоятельного ориентирования в языковом и методическом материале. Подобные задания не воспринимаются учащимися как искусственные, так как навыки анализа и синтеза языкового материала, хотя и не всегда осознанно, у них уже имеются: владение двумя, а иногда и тремя языками способствует стихийному формированию данных навыков. Следовательно, задания, помогающие обучать студентов самостоятель-

ному осмыслению нового материала, способам его презентации, тренировки и активизации, придающие сознательный и целенаправленный характер навыков обучаемых, являются методически оправданными.

Осуществление когнитивной функции обучения базируется на активном использовании мыслительной деятельности учащегося. Одно из главных условий эффективности данной формы работы — осуществление гибкого педагогического руководства. При подготовке урока преподаватель анализирует новый материал с точки зрения посильности самостоятельной ориентировки обучаемых в этом материале, определяет варианты способов его передачи, формы тренировки и активизации. Преподавателем составляется дидактический материал в виде личных карточек, которые распределяются между учащимися с учетом психологических особенностей, интересов и уровня языковой подготовки каждого из них.

Перед учащимися ставится задача принять личное участие в самостоятельной подготовке и проведении урока, что повышает степень заинтересованности студентов в изучении нового материала и способствует сознательному и непроизвольному запоминанию. Традиционная, ограниченная рамками урока цель, которую ставит перед собой студент — понять для того, чтобы знать и отвечать хорошо преподавателю, меняется на цель — понять, чтобы объяснить товарищам по группе. Конечная цель — научиться общению.

На занятии, предшествующем указанному выше уроку, студенты знакомятся с методическими инструкциями по организации урока, преподаватель индивидуально с каждым из обучаемых анализирует материал личной карточки, определяет трудности, которые могут возникнуть в процессе подготовки и проведения фрагмента урока.

При проведении урока активизируются все формы контроля: самоконтроль, взаимоконтроль и контроль со стороны преподавателя. Равнопартнерская деятельность (преподаватель — студент) в учебной группе помогает приблизить условия учебного процесса к условиям естественной коммуникации, создать которую на основном этапе обучения не всегда просто.

В связи с проблемой интенсификации процесса обучения (а эта проблема особенно остро стоит на основном и завершающем этапах обучения, где мотивация в освоении языка у многих учащихся снижается) организация занятий, в ходе которых ломаются традиционные каноны обучения (преподаватель — студент, преподаватель — группа), способствует активному включению обучаемых в процесс познания. Роль преподавателя психологически, дистанционно отчужденная от социальной роли студента, подсознательно провоцирующая у некоторых студентов пассивное восприятие, при равнопартнерской деятельности несколько трансформируется.

С помощью такой формы работы решаются проблемы повышения мотивации обучения, основанные на прагматическом ориентировании студента в учебной деятельности, эмоционального стимулирования процесса обучения при развитии творческих возможностей личности, активного включения обучаемых в процесс познания.

Учебное занятие, в ходе которого учащиеся подспудно усваивают и осмысливают некоторые основные принципы сознательного практического метода преподавания РКИ, развивает у студентов-иностранцев интерес к преподавательской деятельности и обеспечивает преемственность в их подготовке ко второй специальности.

Поступила в редколлегию 01.12.89

*У. ХАФЯН, канд. филол. наук,
С. А. ВОЛКОВ, канд. пед. наук, И. Д. КУПРИИ*

ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ ТЕМАТИКА В ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Разносторонняя деятельность иностранных учащихся вынуждает их вступать в коммуникацию в соответствующих сферах общения, как учебного, так и естественного. Общественно-политическая сфера наиболее важная в силу своей социально-коммуникативной значимости. Являясь потенциальным членом языкового коллектива, студент подготовительного факультета включается постепенно в общественную жизнь страны изучаемого языка. Следовательно, осуществляется взаимодействие в соответствии с социальными ролями, ролевыми и личностными отношениями участников речевого общения. Данные отношения ограничиваются участием в работе какой-либо общественной организации, в проведении традиционных мероприятий (конференций, встреч, вечеров), а также изучением общественно-политических дисциплин. Последнее имеет определяющее значение в связи с целенаправленностью процесса взаимодействия в коммуникативном акте.

В учебном процессе важно учитывать углубляющийся интерес иностранных граждан к реальным ситуациям развития общества, что требует правильного соответствия в деятельности преподавателя-русиста и преподавателя, читающего курс «История». Перераспределение функций в деятельности преподавателей двух дисциплин можно считать залогом успешного достижения цели в обучении общению в пределах общественно-политической тематики.

В организации обучения также следует иметь в виду, что в зависимости от активности/пассивности участия в коммуникации

распределяются роли учащихся. Учащийся как активный участник общается в монологической и диалогической форме в ходе учебного процесса и вне его. Пассивное участие в коммуникации происходит через восприятие теле- и радиопрограмм, слушание лекций на общественно-политические темы. Задача преподавателя русского языка — формировать умение учащихся распознавать языковой материал, моделировать коммуникативно-речевые единицы соответственно набору лексических элементов и правил синтаксических связей между ними. Действия преподавателя-историка должны быть направлены на передачу учащимся знаний о закономерностях тех или иных исторических фактов, событий. Таким образом, обучение общению в общественно-политической сфере носит соподчиненный характер, так как обязателен на занятиях по русскому языку и в курсе истории.

Преподавателям русского языка необходимо обучить конкретному лексическому материалу, который должен явиться базовым для выхода в активную практику студентов на занятиях по дисциплинам, непосредственно связанным с общественно-политической тематикой. В качестве объекта деятельности по отбору и построению иерархической системы лексических единиц предлагается множество глагольных единиц, которые в коммуникативном акте используются для выражения конфликтных ситуаций. Могут возникнуть вопросы: почему именно глагольные единицы избираются в качестве центрального компонента организации работы с общественно-политическими текстами и почему конфликтность в общественно-политической тематике выдвигается на первый план?

Анализ текстов, представленных в современной прессе, доказывает, что «конфликтом» характеризуются практически все жизненные ситуации, все сферы деятельности человека и, следовательно, сферы общения. Глаголы, в которых отражаются «конфликтные ситуации», составляют смыслоформирующую основу текстов различных жанров, типов, с различной темой как предметом речи.

В связи с этим можно установить широкий диапазон функционирования глагольных единиц, определить связи с другими глаголами, являющимися значимыми для логико-смыслового развития высказывания. В результате объект деятельности не ограничивается узким объединением глаголов, которые обслуживают коммуникативный акт, отражающий конфликтность в реальной действительности. Организации подлежат слова, вступающие во взаимодействие с тематически определенными глаголами, с глаголами, образующими супертему «конфликт». Тематизация глагольной единицы (распространение понятия «тема на функциональную значимость глагольной единицы) позволяет рассматривать ее как структурный и коммуникативный центр организации обучения общению на русском языке иностранных учащихся.

Выделение системных группировок глаголов как определенный результат деятельности преподавателя русского языка — не конечная ее цель. Глагольная лексика должна быть организована таким образом, чтобы служить основой для построения тематически фиксированного высказывания.

Такая задача в деятельности преподавателя разрешается, по нашему мнению, в ходе циклической обработки текстового материала, позволяющей отобрать глагольные единицы и построить иерархическую систему по степени значимости их в образовании «темы» коммуникативно-речевой единицы. При этом в деятельности преподавателя учитывается необходимость решения проблемы управления процессом усвоения учащимися лексического материала в определенной последовательности. Итак, в ходе циклической обработки текстового материала преподаватель создает для учащегося условия построения модели коммуникативного акта.

Модель коммуникативного акта — это парадигматический комплекс составляющих тематически определенного отрезка коммуникативно-речевого произведения, построение которого обуславливается рядом правил их соединения в единое целое, взаимосвязанное. Данные правила координированы семантико-тематическими и синтагматическими связями, которые устанавливаются во множестве тематических контекстов. Соблюдение правил в речепроизводстве обеспечивает возможность моделирования высказывания (текста).

В абстрагированном виде модель коммуникативного акта — модель текста (письменного или устного), создаваемая на уровне интерпретации реального явления, события. Подобная интерпретация порождается знаниями, которые складываются из отдельных внеязыковых и языковых фактов в их соотносительности. Имея в своем интеллектуальном запасе внеязыковые знания, учащийся прибегает к поиску языковых средств для их выражения. Такой поиск облегчается, если он ведется через модели, поскольку они исключают случайный выбор языковых средств. Это особенно важно на начальном этапе обучения.

Модель коммуникативного акта можно интерпретировать, таким образом, исходя из совокупности знаний, полученных на основе анализа информативно-содержательной стороны конкретного набора текстов. Иными словами, модель составляют коррелятивные соответствия между реальными знаниями о какой-либо ситуации, теме и языковыми единицами (более крупными, чем отдельное слово). Следовательно, модель должна отражать, с одной стороны, основные моменты данных знаний, с другой стороны, ключевые единицы, выражающие их.

Любое событие, характеризующееся конфликтностью, можно «наложить» на следующую схему:

Агент борется с Контрагентом.

Контрагент противодействует Агенту (или отказывается от борьбы).

Соагент поддерживает Агента (Контрагента).

А отстаивает свои интересы.

Контрагент использует все средства для достижения цели.

Контрагент (Агент) допускает просчет.

Агент (Контрагент) одерживает победу над Контрагентом (Агентом).

Данная схема не является идеальной; в ней отражены основные моменты коммуникативного акта с интересующим нас тематическим оформлением. Она является ориентировочной основой выделения преподавателем тематического класса глагольных единиц, а также единиц, приобретающих межтематический статус.

Поступила в редколлегию 15.09.89

О. Ф. ЕГОРОВА, канд. экон. наук,

О. П. ГЕТМАНЕЦ, канд. экон. наук

ОСВЕЩЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ УДОВЛЕТВОРЕНИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЛЮДЕЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ПОЛИТЭКОНОМИИ ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ

Проблема неудовлетворенного спроса — наиболее острая экономическая проблема сегодняшнего дня в нашем обществе, с которой сталкиваются и студенты, приехавшие к нам учиться из других стран. На вопросы о причинах возникшей ситуации иностранные студенты ищут ответы прежде всего в курсе изучения политэкономии. В связи с этим формирование у студентов навыков научно обоснованной оценки уровня взаимосвязи производство — потребности является одной из центральных задач преподавателя.

До недавнего времени взаимосвязь производство — потребности не занимала должного места в курсе политической экономии. Опыт показывает, что особого внимания у иностранных студентов заслуживает категория «потребности», изучение которой может быть представлено следующими моментами.

Категория «потребности» изучается учеными разных специальностей: философами, экономистами, социологами, историками и другими. Представители каждой науки изучают потребности с той стороны, с какой они рассматривают их носителя — человека. Политическая экономия, исследуя экономическую структуру общественной жизни, явления и процессы, происходящие в общественном производстве, рассматривает человека как носителя отношений, которые возникают и развиваются в этом процессе. Человек в качестве субъекта производственных отношений выступает исходным и основным пунктом при выявлении и анализе экономических потребностей.

Различаются потребности производственные и личные, материальные и духовные. Материальные потребности занимают ведущее место в жизненном процессе не только потому, что они охватывают предметы первой необходимости, но и потому, что их неотъемлемой частью выступают средства производства.

Раскрывая экономическую сущность потребности, К. Маркс писал, что никакого принципиального значения не имеет, и это весьма важно, «как именно удовлетворяет данная вещь человеческую потребность: непосредственно ли как жизненное средство, т. е. как предмет потребления, или окольным путем, как средство производства» *.

Духовная потребность проявляется не только в наличии самого факта существования самой потребности в просвещении, в овладении ценностями культуры, в творчестве, в образовании, в чтении литературы, в наслаждении музыкой и другими видами искусства, в этическом и эстетическом удовольствии и т. д., но и в способности активизации внимания, утончения ощущений и восприятий, мышления.

Особое место принадлежит коммуникативным потребностям. В результате их удовлетворения человек как бы «находит свое место в жизни», становится личностью. Удовлетворение коммуникативных потребностей дает человеку ориентацию при различных обстоятельствах, служит основой активного поведения.

Говоря о настоятельности потребностей, можно использовать различные термины: «интенсивность потребностей», «желательность», «иерархия», «острота», «насущность», «актуальность» и другие. По сути же они выражают сравнительную меру необходимости потребностей, которая определяется неодинаковыми возможностями удовлетворить ту или иную потребность в данный период. Характеристику настоятельности потребностей существенно дополняет понятие «сопряженность», которое следует понимать как явление, при котором удовлетворение одной потребности влияет на возникновение другой.

Указанные моменты, характеризующие категорию «потребности», дополняются понятием «эластичность потребностей», под которым понимается способность потребностей к изменению. Количественная определенность потребностей только кажется фиксированной, на самом деле она чрезвычайно подвижна и изменчива. Среди материальных потребностей наименее эластичными являются потребности наибольшей настоятельности, например, потребности в пище, а наибольшая эластичность свойственна предметам, создающим комфорт. На эластичность потребностей большое влияние оказывают социально-демографические факторы. Данное положение можно проиллюстрировать примерами проявления эластичности потребностей людей, принадлежащих к разным социальным группам и проживающих в различных странах мира и разных регионах нашей страны,

* Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 25. Ч. I. С. 43.

Необходимость «поворота экономики лицом к человеку» требует более глубокого изучения потребностей личных. Предлагаются для рассмотрения три вида личных потребностей: абсолютные, действительные, платежеспособные. Уровень абсолютных потребностей соответствует максимально возможному уровню потребностей при данном уровне развития производства. Изучению абсолютных потребностей способствует метод построения «дерева целей». Методом учета действительных потребностей является построение рационального потребительского бюджета, а выбору оптимального варианта их удовлетворения способствуют обеспечивающие системы удовлетворения действительных потребностей. Платежеспособные потребности связаны с существованием товарно-денежных отношений, которые придают платежеспособным потребностям ряд специфических черт. Так, удовлетворение потребностей в средствах существования, осуществляемое через торговлю, вызывает необходимость соответствия розничного товарооборота платежеспособному спросу населения по объему и по структуре.

Различные потребности внутренние связаны между собой в одну естественную систему. Диалектическое единство системы потребностей с системой производства — наиболее трудный момент для осмысления иностранными учащимися. Лучшему пониманию диалектического характера связи производство — потребности способствует исследование влияния потребностей на производство, когда действует объективный закон спроса и предложения. В условиях рыночной экономики превышение спроса над предложением объективно приводит к расширению производства данной продукции. Пониженный спрос объективно требует сокращения производства, улучшения качества продукции, технологической перестройки производства.

Проблема удовлетворения потребностей людей в науке и в жизни является сложной и многоплановой. Однако изучение предложенного материала позволяет сделать определенные выводы о негативных последствиях игнорирования обратного влияния потребностей на производство в науке и на практике, отсутствия до недавнего времени в политэкономии «категориального аппарата потребления», вулгарного трактования приоритета производства над потреблением.

Лучшему усвоению предлагаемого материала способствуют решение задач по данной проблеме, подготовка рефератов, активизация внимания студентов путем имитации биржевых игр и другие активизирующие приемы и методы.

Поступила в редколлегию 11.12.89

ПРИЕМЫ ПАРАМЕТРИЗАЦИИ ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ
ХОЗЯЙСТВА

Относительно ограниченный словарный запас у студентов подготовительных факультетов, отсутствие у многих из них четких представлений об основах современных индустриальных и сельскохозяйственных технологий, а также то обстоятельство, что в целом ряде вузов экономическую и социальную географию (ЭСГ) иностранным студентам зачастую преподают представители других наук (историки, экономисты, филологи) обусловило определенный «крен» курса ЭСГ на подготовительных факультетах в сторону отраслевых характеристик. В связи с этим у иностранных студентов может возникнуть неверное представление о преобладании описательного, формально-статистического направления в современной географии, хотя на самом деле именно нашим ученым принадлежит приоритет в диалектическом решении проблемы соотношения отраслевого и районного аспектов ЭСГ, в развитии таких ее принципов, как территориальность, историчность и комплексность.

В этом смысле ключевая роль отводится темам и разделам курса, посвященным территориальной структуре хозяйства (ТСХ).

С целью формирования у студентов представления о сущности ТСХ, привития им навыков пространственного (географического) мышления представляется методически оправданным ввод парадигмы «экономического профиля» или «рельефа» территории. Это позволяет осуществить параметризацию ТСХ и отойти от таких субъективных оценок, как «более совершенная структура», «менее освоенные», «менее интенсивно используемые» территории и т. п. Концепция «экономического рельефа» по своей сути совпадает с широко распространенной в научной литературе категорией «интегрально-пространственной ТСХ» [1].

Известный советский экономико-географ И. М. Маергойз отмечал, что проблема параметризации ТСХ связана с большими трудностями. А без этого невозможно сравнение ТСХ различных государств или регионов. С этим связана и проблема оценки прогрессивности ТСХ стран. В целях параметризации ТСХ И. М. Маергойз привлекал материалы по оснащенности территории некоторых государств Восточной Европы основными производственными фондами (с их разбивкой по макроэкономическим секторам хозяйства) [2]. Однако нам представляется, что само по себе наличие фондов еще ничего не говорит об эффективности их использования. Да и фондоемкость различных отраслей хозяйства, как известно, колеблется в весьма значительных пределах.

Показатель удельного производства условно-чистой продукции (УЧП) лишен этих недостатков, так как включает доходы от всех видов хозяйственной деятельности.

Нами проведена параметризация ТСХ и составлены три графика, характеризующие интегрально-пространственную структуру хозяйства шести стран Западной Европы разного уровня экономического развития и различной степени «зрелости» ТСХ — ФРГ, Франции, Италии, Испании, Португалии и Греции. Сопоставление этих государств облегчается тем обстоятельством, что все они являются членами Европейского Сообщества, и поэтому их органы статистики публикуют данные о порайонном производстве УЧП в одинаковых стоимостных единицах — ЭКЮ.

На вертикальной оси первого графика проставляются значения УЧП в расчете на 1 км², а на горизонтальной — порядковые номера административных единиц каждой страны, ранжированные по величине УЧП на единицу площади. Среднее производство УЧП на 1 км² для рассматриваемой группы стран в 1980 г. составило 0,790 млн ЭКЮ, что практически совпало со средним показателем Франции [3]. Более высокие показатели имеет почти вся территория ФРГ (за исключением периферийных районов Люнебург, Нижняя Бавария, Трир и Пфальц). Это отражает полицентризм и в целом более высокую степень зрелости ее ТСХ по сравнению с другими западноевропейскими государствами.

Четкое выражение на графике получила дуалистичность ТСХ Италии: северные провинции многократно превосходят Юг по удельному производству УЧП. Однако во Франции, хотя на первый взгляд это может показаться парадоксальным, дуализм выражен значительно резче, чем в Италии: Париж и его «корона» производят 115 млн ЭКЮ/км², в то время как максимальная отметка Италии — Милан — дает 9,8 млн ЭКЮ/км². В то же время слабоосвоенные департаменты Франции производят меньше продукции на единицу территории, чем даже Юг Италии [3].

По конфигурации линии «экономического рельефа» Греции идут почти параллельно профилю Франции, а Испании и Португалии — ближе к профилю Италии. Разница заключается в «приподнятости» профиля на разные средние высоты.

Следующий график характеризует контрастность в хозяйственном использовании территории, что, как нам представляется, непосредственно отражает зрелость, совершенство ТСХ. Если на горизонтальной оси отложить порядковые номера пар районов, взятых из ранжированного списка по величине УЧП на 1 км² в последовательности: первый район — последний, второй — предпоследний и т. д., а на вертикальной оси — частное от деления их номиналов, то наклон полученных линий будет свидетельствовать о контрастности ТСХ страны. На построенном нами графике видно, что наименьшей контрастностью ТСХ отли-

чается ФРГ. Несколько выше контрастность ТСХ Италии, затем Испании, Португалии и Греции. Наибольшей контрастностью ТСХ отличается Франция, где Париж с «короной» превосходит Лозер по интенсивности использования территории почти в 1,5 тыс. раз (в Греции, занимающей второе место по контрастности ТСХ, столичный ном Аттика превосходит Эвританию «всего лишь» в 110 раз).

Третий график выполняется по тем же исходным данным, что и первый, но в отличие от него имеет не линейный, а логарифмический масштаб по обеим осям. Это вызвано необходимостью смещения акцента в пользу высокоразвитых районов, которые, собственно говоря, и определяют рисунок ТСХ любого государства, поскольку между слабоосвоенными территориями нет особых различий, находятся ли они во Франции, Италии, Испании или другой стране Западной Европы. Здесь четкое обособление получили, с одной стороны, ФРГ, Франция и Италия, а с другой — Греция и Португалия. Между этими двумя обособленными группами лежит «экономический профиль» Испании. Все же он находится гораздо ближе к профилям Португалии и Греции, что подтверждает правомерность отнесения этих трех стран к группе среднеразвитых капиталистических государств.

В заключение необходимо отметить, что территориальные диспропорции, выявленные нами с помощью перечисленных выше приемов параметризации, отражают не только современный уровень развития производительных сил, но и исторические особенности формирования государственной территории, в частности, преобладание тенденций централизма или децентрализации на протяжении длительных периодов времени.

Использование преподавателями ЭСГ графических приемов параметризации ТСХ позволяет развивать у студентов навыки пространственного мышления и прививать им интерес к количественным методам географических и регионально-экономических исследований.

Список литературы: 1. Алаев Э. Б. Социально-экономическая география/Понятийно-терминологический словарь. М., 1983. 2. Маергойз И. М. Территориальная структура хозяйства. Новосибирск, 1986. 3. *Atlas économique de L'Europe* Bruxelles, 1986.

Поступила в редколлегию 05.12.89

В. Т. ПЛАКСИН, канд. физ.-мат. наук,
В. А. ШАЛАЕВ, канд. физ.-мат. наук

**О РАЗВИТИИ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ
СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА
«ОСНОВЫ ИНФОРМАТИКИ И ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ ТЕХНИКИ»
И ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННОГО ЦИКЛА
НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ**

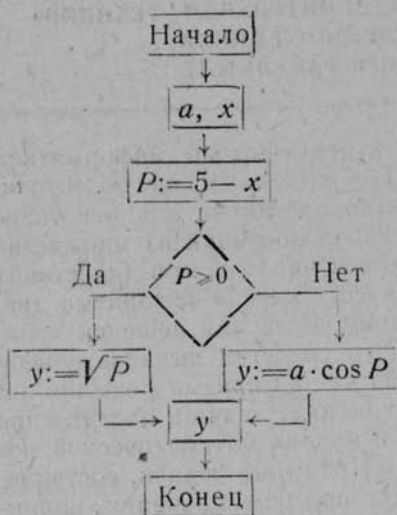
Одним из основных понятий в курсе «Основы информатики и вычислительной техники» (ОИВТ), изучаемом на подготовительном факультете является понятие алгоритма как некоторое правило, в соответствии с которым набор операций из множества допустимых позволяет за определенное число шагов (действий) получить искомый результат. Для составления алгоритма требуется наличие исходной информации. Если для решения конкретной задачи необходимо применить средства вычислительной техники, например, ЭВМ, то разработка алгоритма решения задачи входит в общую схему как постановка задачи и определение исходной информации, построение и анализ математической модели, разработка и анализ алгоритма решения задачи, составление и написание программы на языке программирования, например Бейсике, реализация программы на компьютере и анализ полученных результатов. Умение составлять и использовать различные алгоритмы в процессе обучения дисциплинам естественно-го цикла на подготовительном факультете определяет особый аспект, стиль культуры мышления студента. Ведь часто приходится студентам анализировать последовательность решения практических задач и результаты их решения.

Использование микрокалькуляторов, особенно программируемых, в учебном процессе на начальном этапе обучения студентов-иностранцев играет положительную роль в развитии их алгоритмического мышления. Ведь решение любой задачи по предметам естественно-го цикла представляет собой процесс разработки некоторых действий, которые включают в себя разложение вычислительных операций на последовательность элементарных шагов. Овладев элементами компьютерной грамотности, студент должен уметь осуществлять поиск информации, которая необходима для решения конкретной задачи, алгоритмически мыслить, т. е. правильно, однозначно и четко излагать мысль и представлять сложные действия в виде набора простых операций.

Для записи алгоритмов решения задач по дисциплинам естественно-го цикла и в курсе ОИВТ студенты используют, в основном, две формы — графическую (в виде блок-схемы) и текстовую (при помощи алгоритмического языка) с применением определенных символов и служебных слов. Приведем пример построения и записи алгоритма определения значения функции [1]:

$$y = \begin{cases} \sqrt{5-x}, & \text{если } x \leq 5, \\ a \cdot \cos(5-x), & \text{если } x \geq 5. \end{cases}$$

I. В виде блок-схемы:



II. На алгоритмическом языке:

алг Вычисление y (вещ. a, x, y)

арг a, x

рез y

нач вещ P

P := 5 - x

если P ≥ 0

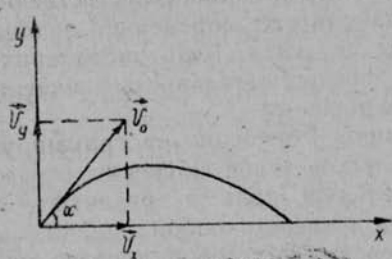
то y := √P

иначе y := a · cos P

все

кон

Рассмотрим пример решения задачи по физике (раздел «Механика») с использованием микрокалькулятора типа БЗ—34 (МК 61, МК 52). По условию задачи — тело брошено под углом $\alpha = 50^\circ$ к горизонту с начальной скоростью $V_0 = 10,0$ м/с. Через какое время высота подъема тела станет равной горизонтальной дальности полета [2]. Алгоритм решения данной задачи записывается в следующем виде:



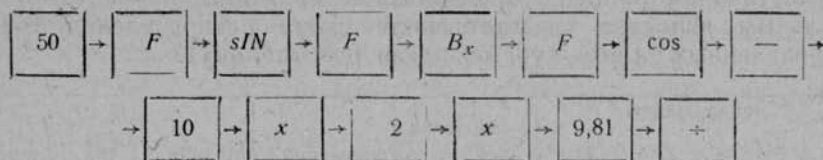
Алгоритм решения

1. Выразить V_x и V_y через V_0 и α . Перейти к 2.
2. Найти высоту подъема тела. Подставить выражение V_y , найденное в 1. Перейти к 3.
3. Найти дальность полета тела, используя выражение V_x , найденное в 1. Перейти к 4.
4. Приравнять выражения, найденные в 2 и 3. Перейти к 5.
5. Найти искомое время. Перейти к 6.
6. Выполнить вычисление при $V_0 = 10,0$ м/с, $\alpha = 50^\circ$. Перейти к 7.
7. Конец.

Ход решения

1. $V_y = V_0 \cdot \sin \alpha$, $V_x = V_0 \cdot \cos \alpha$.
2. $h = V_y \cdot t - gt^2/2$, $h = V_0 \sin \alpha \cdot t - gt^2/2$.
3. $X = S = V_x \cdot t = V_0 \cdot \cos \alpha \cdot t$.
4. $V_0 \cdot \sin \alpha \cdot t - gt^2/2 = V_0 \cdot \cos \alpha \cdot t$.
5. $t = 0$, $t = 2 \cdot V_0 (\sin \alpha - \cos \alpha) / g$.
6. $t = 2 \cdot 10 \cdot (\sin 50^\circ - \cos 50^\circ) / 9,81$.

Осуществим программу по следующей схеме:



На индикаторе получим значение 2,51288227 — 0,1. Ответ: =0,25 с. Студентам предлагается рассмотреть решение этой задачи и при других значениях исходных данных и объяснить, почему при $\alpha < 45^\circ$ результат отрицательный.

Алгоритмическое мышление студентов можно развивать и на занятиях по русскому языку [3]. Рассмотрим пример записи алгоритма правописания приставок на «З» («С»):

алг Правописание приставок на «З» («С»)

нач

если корень слова начинается с глухой согласной
 то на конце приставки написать «С»
 иначе на конце приставки написать «З»

все

кон

Как мы видим, алгоритмы входят как составляющая часть в содержание практически всех предметов, изучаемых на подфаке. Изучение, анализ и применение алгоритмов можно считать одной из составляющей содержания обучения студентов-иностранцев и одной из задач курса ОИВТ и дисциплин естественного цикла, в первую очередь, является систематическое формирование алгоритмических навыков мышления студентов-иностранцев.

Список литературы: 1. *Формирование компьютерной грамотности учащихся* (Сб. статей)/Под ред. проф. И. Ф. Тесленко. К., 1987. 2. *Гайшут А. Г., Доний В. Н., Поляков А. С. Микрокалькулятор в руках учителя физики: Пособие для учителей.* К., 1988. 3. *Основы информатики и вычислительной техники.* В 2-х ч. Ч. 1/А. П. Ершов, В. М. Монахов, С. А. Башенков и др. М., 1985.

Поступила в редколлегию 11.12.89

**ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН
И РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ
ФАКУЛЬТЕТЕ**

Курс биологии на подготовительном факультете включает ряд биологических дисциплин, которые распределяются в разных потоках с учетом будущей специальности студентов. От рационального распределения часов во многом зависит качество подготовки студентов-иностранцев. Как показала практика, наиболее оптимальным является представленная схема распределения 160 ч, определенных на весь курс биологии (см. таблицу).

Специальность Предмет	Биология с/х биохимия	Фармация	Медицина	Спорт
Вводный курс	18	18	18	18
Анатомия и физиология человека	40	54	60	78
Зоология	30 (3 лекции)	6 (1 лекция)	34 (5 лекций)	14 (21 лекция)
Ботаника Микология Микробиология	30 (3 лекции)	40 (5 лекций)	6 (1 лекция)	8 (2 лекции)
Общая биология	42 (7 лекций)	42 (7 лекций)	42 (7 лекций)	42 (7 лекций)

Вводный курс (18 ч) и курс общей биологии (42 ч) — единый для всех специальностей. Эти разделы содержат фундамент знаний биологических наук. Остальные 100 ч распределяются между другими разделами в зависимости от будущей специальности студентов таким образом, что к моменту изучения общей биологии студенты всех специальностей подходят одновременно, и чтение общей биологии может проводиться в больших потоках.

Учитывая, что общая биология — стержень всех биологических наук, знания этого раздела очень важны при обучении студентов на основном факультете. Каким же образом мы стараемся сохранить и по возможности развить естественную потребность в познании, как одну из главных человеческих потребностей у студентов.

Прежде всего мы ознакомим студентов с новыми перспективными направлениями исследований в биологии (биотехнология,

генная инженерия и т. п.). Особый интерес вызывают у студентов лекции по генетике, их практическое закрепление при решении задач, перспективы использования достижений генетики для народного хозяйства и т. п. Затем следует углубить их знания в области молекулярной биологии, дать представление о биосинтезе белка, о перспективах дальнейшего развития биологических наук.

После изучения основ генетики есть основание перейти к теории эволюционного развития Ч. Дарвина, показав, что достижения генетики через 100 лет после создания эволюционной теории не только не опровергают эту теорию, но наоборот, утверждают, показывают ее жизненность и значимость в развитии биологических наук. С позиций эволюционной теории логично рассмотреть вопросы происхождения жизни на Земле. Необходимо показать, что биологической эволюции длительное время предшествовала химическая эволюция, что вершиной биологической эволюции явился человек, а человек поднялся на социальный уровень развития.

Большой интерес для студентов-иностранцев представляет вопрос происхождения рас, их характеристика. Тут необходимо коснуться расовых теорий, показать их античеловеческую сущность, социальный вред.

В дальнейшем рассмотреть взаимоотношения человека с окружающей средой, заострить внимание на вопросах экологии, необходимости сохранения окружающей среды. Можно дать задание студентам-иностранцам рассказать об экологическом состоянии в их странах, попытаться проанализировать ответ и выяснить причины ухудшения экологии и т. д. Естественно, это далеко не полный перечень путей активизации познавательной деятельности студентов-иностранцев при изучении общей биологии на подготовительном факультете.

Сохранению и развитию познавательного мотива способствует также наличие у студента определенного фундамента знаний, учет со стороны преподавателя психофизических особенностей студента, его характера, типа нервной системы, состояния здоровья и работоспособности, целеустремленности и умения организовать себя. Все это дает возможность найти индивидуальный подход и активизировать работу каждого студента. Кроме того, не маловажную роль играет взаимоотношение преподавателя и студента, их взаимопонимание, взаимоуважение, взаимодоверие. Нельзя не учитывать также и роль коллектива группы, в котором должны процветать доброжелательность, взаимоуважение. Здоровое ядро в группе способствует лучшему образованию и воспитанию всех членов коллектива. И наконец, не последнюю роль выполняет правильно организованный учебный процесс: комплектование групп, своевременный ввод предметов, наличие учебников и учебных пособий, современного учебного оборудования и наглядных пособий, правильное чередование тру-

да и отдыха, физические упражнения и, естественно, высококвалифицированный преподавательский состав.

По мере развития биологических исследований в последнее время биологическая наука стала широко использовать знания физики, химии, математики. Все чаще вскрываются тонкие механизмы биологических процессов, выявляются новые математические закономерности в них. Так, благодаря учению о биосфере В. И. Вернадского, в настоящее время с математической точностью прогнозируются процессы в биологической атмосфере. Достижения генетики и клеточной инженерии позволяют создавать совершенно новые, никогда ранее не существовавшие живые организмы. Физика, химия и математика все более становятся языком биологии. Биология превращается из описательной науки в точную. В то же время многие темы биологической науки носят чисто описательный характер, что позволяет называть биологию одним из основных предметов подготовительных факультетов, на котором развиваются и закрепляются знания и умения по русскому языку. Следовательно, некоторые вопросы, например, интересное из жизни животных и растений, вопросы происхождения человека, расовые теории, биографии ученых-биологов и др. разумно выносить на занятия по русскому языку. Это позволит расширить биологическую лексику, а также повысить интерес к вопросам общей биологии, а в конечном итоге будет способствовать лучшей подготовке студентов биологического профиля, и как следствие этого, их лучшей адаптации на биологических факультетах.

Большой потенциал для обучения и расширения интереса к биологии содержится в практике передач уроков общей биологии по центральному телевидению. Однако реализация этого потенциала часто наталкивается на несовершенство и недостаточность технических средств (это отсутствие цветных телевизоров и видеоманитофонов к ним).

Сказывается также недостаточная компьютеризация учебного процесса, способная, благодаря своей практически безграничной компьютерной памяти, заменить многие методические разработки, а также оперативно включать в свою память все новое, что достигается в науке и методике обучения биологии, минуя бюрократические препоны, стоящие на пути издания печатных методических пособий. Таким образом, возможности активизации познавательной деятельности студентов-иностранцев на подготовительных факультетах широки и главный вопрос состоит в их реализации.

Поступила в редколлегию 11.12.89

Р. Г. ШЕВЦОВА, канд. хим. наук,
Н. И. ГУЛЯЕВА, канд. хим. наук,
В. А. ПОДОЛЯНКО, канд. хим. наук

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «НУКЛЕИНОВЫЕ КИСЛОТЫ»

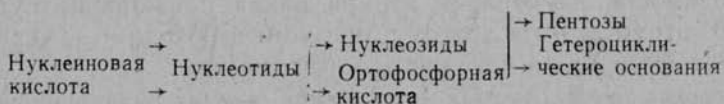
Одним из методов активизации познавательной деятельности студентов является содержание и структура изучаемого материала. В статье предлагается методическая разработка темы «Нуклеиновые кислоты», которая тесно связана с биологией и имеет огромное значение для формирования научного мировоззрения студентов [1].

Нуклеиновые кислоты — это природные высокомолекулярные органические соединения, играющие важную роль в синтезе белка и в передаче признаков наследственности. Данная тема включена в новую программу по химии в средней школе [2], а поэтому изучается на факультативном занятии по химии студентами-иностранцами медико-биологических специальностей подготовительного факультета. Тема «Нуклеиновые кислоты» изучается как заключительная, обобщающая. При ее рассмотрении реализуется не только межпредметная связь, но и преемственность в обучении химии как на основных факультетах, так и в медицинском, и сельскохозяйственном институтах.

В отличие от рекомендаций методической литературы [3; 4], мы предлагаем изучение темы построить по следующему плану с учетом знаний, полученных ранее студентами при изучении курса органической химии и биологии:

1. Значение нуклеиновых кислот и их строение как ВМС.
2. Структура фрагментов (нуклеотидов, нуклеозидов, азотсодержащих гетероциклических оснований, углеводов, ортофосфорной кислоты).
3. Особенности конфигурационного строения нуклеиновых кислот и их роль в передаче признаков наследственности.

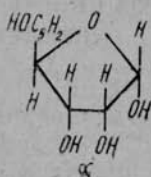
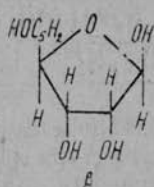
При рассмотрении темы предлагаем использовать элементы проблемности. В качестве одной из них можно предложить следующую цепочку превращений:



Поэтому рекомендуем рассмотреть строение и свойства ортофосфорной кислоты, пентоз-рибозы и дезоксирибозы, азотсодержащих гетероциклических оснований. Повторяя химические свой-

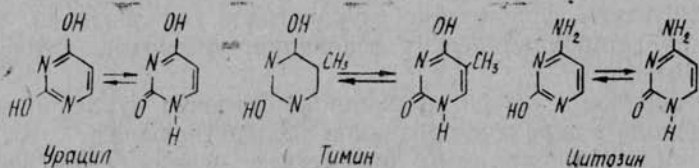
ства ортофосфорной кислоты, следует отметить ее способность образовывать сложные эфиры.

Формулы D-β-рибозы и D-β-дезоксирибозы можно составить как в виде оксиальдегидов, так и в циклической форме:



Решение проблемы ароматичности и основности азотсодержащих гетероциклов следует связать с понятием основности и ароматичности органических веществ. Опираясь на знания студентов об основности аммиака и аминов как соединений, содержащих неподеленную пару электронов на атоме азота, и ароматичности, связанной с наличием π -электронного облака, принадлежащего ароматическому циклу, можно переходить к рассмотрению строения и свойств гетероциклических оснований пиримидинового и пуринового рядов.

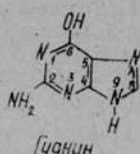
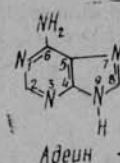
Пиримидин, шестичленный цикл которого имеет два атома азота, сохраняющих свои неподеленные пары электронов, при малой химической активности обладает основными свойствами. В молекуле пиримидина содержится 6 π -электронов, которые обуславливают его ароматические свойства. Приведем формулы замещенных пиримидина, входящих в состав нуклеиновых кислот, отметив при этом их способность к таутомерным превращениям:



Можно вместе со студентами назвать эти формулы, учитывая необходимость нумерации атомов цикла ближайшим путем от одного атома азота к другому; при этом необходимо отметить положение 3, где будет идти связь с пентозами.

В состав пурина, кроме пиримидина, входит пятичленный цикл с двумя атомами азота — имидазол. Рассматривая электронное строение имидазола, решаем проблему основности и ароматичности его. Приходим к выводу, что молекула пурина содержит одновременно основную и кислотную группы.

В молекулах аденина — 6-аминопурин и гуанина — 2-амино-6-оксипурин имеет смысл отметить положение 9 для дальнейших объяснений строения нуклеиновых кислот:



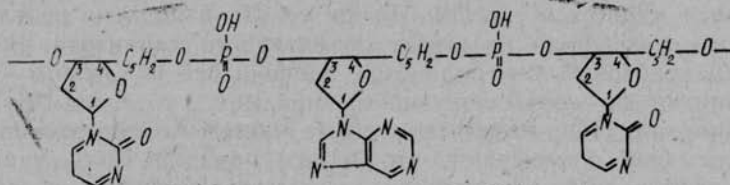
Проблему образования фрагментов нуклеиновых кислот решаем, опираясь на знания студентов о химических свойствах углеводов и гетероциклических (азотистых) оснований.

Так, молекула нуклеозида образуется путем отщепления воды от β -гидроксила рибозы или дезоксирибозы и атома водорода из группы NH- в третьем положении молекулы пиримидиновых или в девятом положении молекулы пуриновых оснований. Используя набор оснований и пентоз, можно получить рибо- или дезоксирибоуридины, тимидины, цитидины, аденозиды и гуанозиды.

Нуклеозид переходит в нуклеотид, образуя сложный эфир с фосфорной кислотой по спиртовой группе в пятом положении пентоз.

Отдельные нуклеотиды реагируют между собой, образуя сложный эфир за счет дегидратации, в которой участвует остаток фосфорной кислоты в одном нуклеотиде и третий гидроксил во втором нуклеотиде.

Таким образом, нуклеиновые кислоты представляют собой полиэфиры ортофосфорной кислоты и рибозы или дезоксирибозы, которые связаны с молекулами гетероциклов:



Отсюда, РНК-рибонуклеиновая кислота и ДНК-дезоксирибонуклеиновая кислота.

Используя полученные на факультативном занятии знания по данной теме, нетрудно по учебнику [5] изучить вопросы первичной и вторичной структуры нуклеиновых кислот.

Внедрение в учебный процесс подготовительного факультета факультативных занятий с учетом будущей специальности и предметности будет способствовать повышению качества подготовки выпускников.

Список литературы: 1. Смирнова Т. В. Формирование научного мировоззрения учащихся при изучении химии. М., 1984. 2. Программы средней общеобразовательной школы. Химия. М., 1986. 3. Цветков Л. А. Сведения о гетероциклических соединениях и нуклеиновых* кислотах в курсе химии//Химия в школе. 1986. № 4. С. 70. 4. Цветков Л. А. Преподавание органической химии в средней школе. М., 1988. 5. Цветков Л. А.. Органическая химия. М., 1988.

Поступила в редакцию 20.10.89

А. М. БОНДАРЬ, В. В. ТРОИЦКАЯ

О ЗНАЧЕНИИ ВВОДНОГО КУРСА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Одной из основных задач обучения иностранных учащихся на подготовительном факультете (ПФ) является обучение русскому языку как языку специальности [3]. Составная часть решения этой задачи — научить иностранных учащихся необходимому объему естественнонаучной лексики. Ежегодно на ПФ прибывают представители более 50 стран мира, которые ранее обучались по различным системам образования не адекватным советской. Их знания по общеобразовательным дисциплинам не всегда отвечают требованиям, предъявляемым к абитуриентам в вузах [3]. Кроме того, в последние годы общеобразовательный уровень иностранных учащихся, нашей страны, снижается; у большинства из них имеются серьезные пробелы в знаниях по естественнонаучным дисциплинам. Об этом свидетельствуют результаты определения исходного общеобразовательного уровня иностранных учащихся (стартовый контроль) [4].

Стартовый контроль проводился в первые дни пребывания иностранных учащихся на ПФ. Было установлено, что результаты стартового контроля не имеют объективного характера. В дальнейшем стартовый контроль стал проводиться на втором—третьем занятии по соответствующему предмету, т. е. на 5—7 нед обучения на ПФ. Результаты этого контроля достаточно объективны. Они показывают, что только порядка 15 % учащихся имеют необходимую подготовку по естественнонаучным дисциплинам [2]. В то же время 10—15 % учащихся подготовлены по физике на уровне курса «Природоведение» для 5 класса советской средней школы. Следовательно, на ПФ должно происходить не только обучение иностранцев русскому языку. Он становится согласующим звеном между разными системами образования, восполняющим пробелы в знаниях, а порой и дающим эти знания, начиная с нулевого уровня. В конце обучения на ПФ уровень знаний иностранных учащихся, независимо от начального, должен позволять им успешно начать обучение на первом курсе вуза совместно с носителями русского языка. В реаль-

ной ситуации существует глубокая дифференциация иностранных учащихся по уровню базовых знаний в пределах учебной группы и ПФ тем более [1]. Положение осложняется краткостью (8—9 мес) обучения иностранных учащихся на ПФ.

В связи с этим возникает необходимость не только изложения учебных дисциплин на должном научном уровне, но и оптимальной организации учебного материала, обеспечения соответствия имеющихся у учащегося языковых средств содержательным потребностям данного предмета [1]. Особенно важен в этом отношении начальный этап обучения и так называемый «Вводный курс» (ВК). В процессе преподавания ВК происходит усвоение необходимой научной лексики по предмету, повторение и закрепление грамматических форм, ведется поиск контакта с учащимися и возбуждение у них интереса к изучаемому предмету. Это сложный и многогранный процесс. С одной стороны, материал ВК должен служить основой для изучения последующих тем курса физики, а с другой — быть доступным для понимания и усвоения каждым учащимся. Объемность и сложность материала ВК обуславливает падение интереса учащихся к изучаемому предмету, чего нельзя допускать, особенно на начальном этапе обучения.

На первых занятиях по любому предмету у учащихся присутствует естественный интерес, связанный с новизной обстановки, предмета, личностью нового преподавателя, ожиданием учащимися ответов на их внутренние вопросы. Используя примеры из окружающей жизни, проекционную аппаратуру, наглядность и др., мы стараемся поддержать и развить интерес у учащихся к физике, апеллируя к роли и значению физики в жизни человека и для других наук. Выясняется значение физики для будущей специальности учащихся.

Если сразу приступить к изучению первого раздела физики «Механика», то значительная часть учащихся не готова к этому из-за отсутствия необходимой лексики и знаний по физике. Поэтому содержание занятий ВК имеет двоякую направленность: текст дает знания и лексику, а упражнения повторяют и закрепляют грамматические формы русского языка, необходимую лексику, развивают навыки устной и письменной речи. Установлено, что оптимально ВК должен быть рассчитан на пять — шесть занятий (10—12 ч) и иметь примерно следующую структуру.

Первое занятие: Физика и природа.

Ключевые понятия: природа, явление, физика, движение и его относительность. Приводя примеры знакомых учащимся окружающих объектов и происходящих процессов, приходим к пониманию, что такое природа и ее явления. Вычленив явления физические, приходим к пониманию физики как науки о природе. На примере сидящего человека в движущемся троллейбусе и т. п. приходим к пониманию относительности движения.

Второе занятие: Размеры и расстояния.

Ключевые понятия: физическое тело, физическая величина, ее измерение, материальная точка. На простых примерах дается понятие физической величины и ее измерения, в каких случаях физическое тело можно принять за материальную точку. Удачным является пример движения Земли вокруг Солнца. При этом учащимся даются некоторые сведения о размерах Земли, расстоянии от Земли до Солнца, различных единицах измерения времени и др. Это всегда вызывает интерес у учащихся, а некоторые из них просто делают для себя открытия. Таким образом мы пытаемся усилить интерес к изучению физики.

Третье занятие: Механическое движение.

Ключевые понятия: механическое движение, тело отсчета, система координат, система отсчета. Приходя к пониманию неконкретности с точки зрения физики определения «Автобус движется по улице», с помощью учащихся вводим понятия тела отсчета, системы координат и системы отсчета, показываем их необходимость для описания движения физического тела. Совместный поиск путей решения поставленной задачи вызывает интерес у учащихся и способствует устойчивому пониманию вводимых понятий.

Четвертое занятие: Векторные и скалярные величины.

Ключевые понятия: скалярная физическая величина (скаляр), векторная физическая величина (вектор), математические действия над векторами, проекция вектора на ось. Используя различные примеры, показываем различие между скалярами и векторами, необходимость введения векторных величин в физике и на основе известных математических действий над скалярами вводим действия над векторами.

Пятое занятие: Характеристики движения.

Ключевые понятия: траектория, путь, перемещение, скорость, ускорение, даются их определения. Движение характеризуется на основе логической необходимости, а также понятийного материала предыдущих занятий.

Каждое занятие сопровождается рядом письменных (закончите предложение, выпишите слова, составьте предложение и т. п.) и устных упражнений (ответьте на вопросы, вычитайте ответы в тексте и т. п.). Устные упражнения побуждают учащихся к разговору в различных вариантах — вопрос-ответ, диалог, объяснение явления и т. д.

Шестое занятие — итоговое, проводится в виде семинара. Вопросы для подготовки к семинару сообщаются учащимся заранее, как преподавателем, так и группой.

Таким образом, материал ВК позволяет логически подойти к делению механического движения на виды в зависимости от вида траектории и скорости движения и начинать изучение пер-

вой главы «Механики» — «Кинематику». В лексическом и понятийном отношении иностранные учащиеся подготовлены к этому в процессе изучения ВК, что очень важно для успешного усвоения последующего материала по физике.

Список литературы: 1. Олейник С. П., Пономарев А. С. О содержательном и языковом аспектах преподавания естественных дисциплин в условиях работы иностранных студентов по комплексу «Старт»//Пробл. обучение иностр. учащихся рус. яз. и общенауч. дисциплинам. Вестн. Харьк. ун-та, 1987. № 305. С. 58—62. 2. Чекарев М. А., Бондарь А. М. Совершенствование системы контроля знаний иностранных учащихся//Пробл. обучение иностр. учащихся рус. яз. и общенауч. дисциплинам. Вестн. Харьк. ун-та, 1987. № 305. С. 65—67. 3. Чекарев М. А., Слюнина Ф. В. О преемственности в обучении иностранных учащихся//Пробл. обучение иностр. учащихся рус. яз. и общенауч. дисциплинам. Вестн. Харьк. ун-та, 1986. № 292. С. 60—62. 4. Шалаев В. А. Активизация познавательной деятельности иностранных учащихся подготовительного факультета на занятиях по физике//Вопр. методики обучения иностр. учащихся. Вестн. Харьк. ун-та, 1985. № 280. С. 66—68.

Поступила в редколлегию 15.11.89

М. С. КНЯЖЕВ

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДЫ ПРИБЛИЖЕННЫХ ВЫЧИСЛЕНИЙ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Как известно, в курсе математики для иностранных студентов экономических и университетских специальностей часть курса связана с приближенными вычислениями, в частности корней нечетной степени. Эти вычисления производятся на отечественных микрокалькуляторах. Ввиду того, что основная масса микрокалькуляторов отечественного производства не имеет шкалы вычислений корней нечетной и других степеней, кроме второй, возникает необходимость усовершенствования вычислительных алгоритмов.

Можно предложить метод использования обобщенных чисел Фибоначчи для вычисления корней высоких степеней. В качестве примера рассмотрим алгоритм вычисления кубических корней из чисел с использованием обобщенных чисел Фибоначчи третьего порядка. Кубический корень из числа является решением неполного кубического уравнения:

$$x^3 = a. \quad (1)$$

Так как кодовая структура уравнения (1) не приводит к обобщенным числам Фибоначчи, поэтому, производя замену

$$x = y - 1, \quad (2)$$

получим полное кубическое уравнение

$$y^3 - 3y^2 + 3y - a - 1 = 0$$
$$\Rightarrow a + 1 - 3y + 3y^2 = y^3. \quad (3)$$

Процесс нахождения одного из решений уравнения (3), а значит, и корня кубического из числа a , можно смоделировать с помощью предельного отношения соседних членов следующего ряда:

$$0; 1; 3; 6; a + 10; 6a + 15; 21a + 21; a^2 + 56a + 28; 9a^2 + 126a + 36; 45a^2 + 252a + 45; a^3 + 165a^2 + 462a + 55; \dots \quad (4)$$

В ряде (4) каждый последующий член, начиная с третьего, вычисляется по формуле

$$a_n = (a + 1) a_{n-3} - 3a_{n-2} + 3a_{n-1}. \quad (5)$$

А предельное отношение без единицы дает значение кубического корня, что следует из замены (2)

$$\sqrt[3]{a} = \lim_{n \rightarrow \infty} \left(\frac{a_n}{a_{n-1}} - 1 \right). \quad (6)$$

Поэтому можно предложить следующую формулу для приближенного вычисления корня кубического из числа:

$$\sqrt[3]{a} \approx \frac{a^3 + 120a^2 + 210a + 10}{45a^2 + 252a + 45}. \quad (7)$$

Например, используя формулу (7) при $a=2$ и $a=1, 2$, имеем

$$\sqrt[3]{2} \approx \frac{918}{729} \approx 1,26; \quad \sqrt[3]{1,2} \approx \frac{436,528}{412,2} \approx 1,06. \quad (8)$$

Рассмотренный метод можно использовать в курсе математики для экономических и университетских специальностей при прохождении тем, связанных с приближенными вычислениями на простейших отечественных калькуляторах, а также при изучении темы информатики: «Алгоритмизация задач».

Поступила в редколлегию 30.11.89

СОДЕРЖАНИЕ

Шаповалова Л. Я., Тимофеева В. Р. Активизация индивидуально-коллективной учебной деятельности студентов-иностранцев	3
Вештак И. И., Джурко Э. Н., Золотарева И. Н., Романченко А. Я., Святовец Р. П. Роль языковой догадки в развитии навыков аудирования и чтения	5
Омельяненко В. И. Учет интерферирующего воздействия родного языка иностранных учащихся в процессе их обучения русской графике	9
Красовская Л. П. Присубстантивные наречия, падежные и предложно-падежные формы имени существительного как способы выражения атрибутивных отношений	11
Руденко Д. И. Вещественные имена как «имена свойств»	14
Каде Т. Х. Закон аналогии как фактор реализации потенций языка в речи	16
Завертанная С. В., Маринчак В. А. К вопросу о функционировании в речи утверждений знания	18
Мосенцев В. В. О типологии и семантической классификации временных показателей в русском языке	22
Кальниченко Н. Н., Кальниченко А. А. Функциональные семантико-стилистические поля и строевая лексика научного текста	25
Факторович Л. А. О синтаксических условиях выразительного использования полисемии и омонимии	28
Гуслистая Л. А., Петрусенко Н. Ю. Синтаксические особенности научной лекции	31
Груцьяк В. И., Дуравкина З. П., Ярошек Л. П. Формирование навыков конспектирования у иностранных учащихся	33
Клепикова Н. Г., Захарова Н. Н. Некоторые формы организации воздействия языковой среды в условиях русско-украинского двуязычия	35
Клепикова Н. Г., Полежаева Т. А., Дубровская Н. Е. Структура и содержание учебного пособия по русскому языку для студентов по специальности «Физическая география»	38
Ушакова Н. И. Книга для самостоятельного чтения и формирование читательской компетенции студентов-нефилологов	40
Удоденко Л. М. Специфика и содержание методического аппарата для работы над художественным текстом в аспекте лингвострановедения	43
Жукова Л. А., Стрельникова Л. В., Уманец Т. И. О преемственности в подготовке студентов-нефилологов ко второй специальности	46
Хафян У., Волков С. А., Куприй И. Д. Общественно-политическая тематика в организации обучения студентов-иностранцев на подготовительном факультете	48
Егорова О. Ю., Гетманец О. П. Освещение проблемы удовлетворения потребностей людей в преподавании политэкономии иностранным учащимся	51
Соколов И. К. Приемы параметризации территориальной структуры хозяйства	54
Плаксий В. Т., Шалаев В. А. О развитии алгоритмического стиля мышления студентов-иностранцев при изучении курса «Основы информатики»	

и вычислительной техники» и дисциплин естественного цикла на подготовительном факультете	57
Щегольков В. Н., Духопельникова А. Г., Сигал Н. С. Особенности преподавания биологических дисциплин и развитие познавательной активности студентов-иностранцев на подготовительном факультете	60
Шевцова Р. Г., Гуляева Н. И., Подолянко В. А. Активизация познавательной деятельности студентов-иностранцев при изучении темы «Нуклеиновые кислоты»	63
Бондарь А. М., Троицкая В. В. О значении вводного курса для изучения физики иностранными учащимися на подготовительном факультете	66
Княжев М. С. Некоторые методы приближенных вычислений и их использование в курсе математики для иностранных студентов	69

9