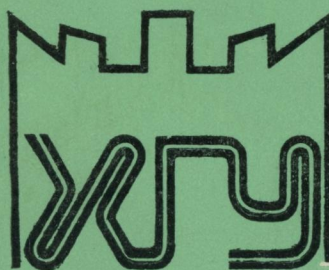


МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО
СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УССР

ISSN 0453-8048



ХАРЬКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

И. 14038
П 316768

324 '88

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

«Выща школа»

70 к.



V.N. Karazin Kharkiv National University



00290521

Вестн. Харьк. ун-та, 1988, № 324. Вопр. методики обучения
иностр. учащихся. 1—80.

1871-1872-1873

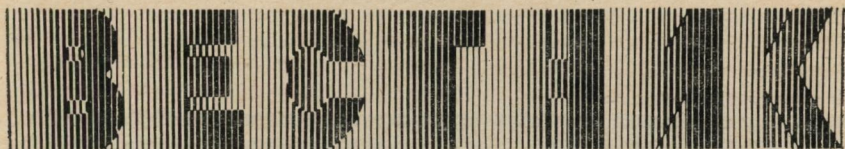
ИЗДАНИЕ СЪЕДИНЕННОЕ И ПЕРВОЕ
ИЗДАНИЕ ОБЪЯВЛЕНИЕ КОП.

ИЗДАНИЕ СЪЕДИНЕННОЕ И ПЕРВОЕ
ИЗДАНИЕ ОБЪЯВЛЕНИЕ КОП.

354

ИЗДАНИЕ СЪЕДИНЕННОЕ И ПЕРВОЕ
ИЗДАНИЕ ОБЪЯВЛЕНИЕ КОП.

МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО
СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УССР



ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 324

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Основан в 1965 г.

Харьков
Издательство при Харьковском
государственном университете
издательского объединения
«Вища школа»
1988

В вестнике рассматриваются актуальные вопросы преподавания русского языка, естественных и общественных наук иностранным учащимся на начальном и продвинутом этапах обучения. Исследуются различные аспекты проблем межъязыковой интерференции, обучения лексике, грамматике, использования ЭВМ при обучении русскому языку.

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

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

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

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

Издано по заказу Харьковского государственного университета

4309000000—083
В М226(04)—88

© Харьковский государственный университет, 1988

Центральна наукова
бібліотека АДУ
ІНВ. № 218368

В. Г. МЕЛИХОВ

**О НЕКОТОРЫХ ПРИЕМАХ РАСШИРЕНИЯ
ПОЛИТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ СРЕДСТВАМИ
СЛОВЕСНОЙ ОБРАЗНОСТИ**

При обучении иностранных учащихся газетно-публицистическому стилю русской речи в качестве учебных текстов используют газетный материал внешнеполитического характера, в частности такие его разновидности, как «Заявления Советского правительства», «Заявления ТАСС», «Международный комментарий», «Международный обзор», а также различные аналитические статьи политического характера.

Указанные образцы газетно-публицистического стиля характеризуются наличием особого корпуса политической лексики, отражающего структуру и функционирование государственных и общественных институтов, а также содержание внешнеполитических программ и их конкретную реализацию в международной практике (правительство, президент, конференция, разоружение, разрядка, гонка вооружений, агрессия и т. п.).

Наряду с политической лексикой широко распространены различные лексические образования, составляющие целые синонимические ряды к указанным политическим терминам. В их функционировании проявляется традиционная для газетно-публицистического стиля тенденция к разнообразию лексических средств, а также к созданию особого эмоционально-оценочного эффекта в его восприятии.

Эта тенденция находит яркое выражение, в частности в практике номинации своеобразных «субъектов» внешнеполитических акций крупнейших западных капиталистических государств.

Чрезвычайно характерным приемом подобной номинации является метонимическая замена терминов «правительство (какого-либо) государства» топонимами «столица государства (например, политика Вашингтона, Лондона, Парижа, Токио) или соответствующими гидронимами (например, на Потомаке — США, на Темзе — Англия, на Рейне — ФРГ и т. п.).

Используются образные средства, заимствованные из традиционной зарубежной политической терминологии и имеющие четкое соответствие с конкретным зрительным рядом (это находит свое выражение в политических карикатурах: для США — дядя Сэм; для Англии — британский лев; для Франции — Марианна).

Особую группу составляет метонимическая номинация органа власти по топонимической характеристике города (Белый дом, Капитолийский холм, Пентагон — как резиденции президента, конгресса, министерства обороны США; Даунинг-стрит, Уайтхолл, Флитстрит — как наименования правительства, министерства иностранных дел, буржуазной прессы Англии и т. п.).

Встречаются лексические образования, являющиеся творческой переработкой «крылатых выражений», основанных на литературных реминисценциях — «коридоры политической власти Вашингтона (по названию политического романа английского писателя Чарлза Сноу «Коридоры власти»), «пентагоновская рать» (по названию романа американского писателя Торнтон Уайлдера «Вся королевская рать»).

В политической лексике газет находят свое отражение и извлечения из зарубежного политического жаргона с ярко выраженным отрицательным эмоционально-оценочным звучанием («команда» Рейгана, «кухонный кабинет» президента, пентагоновские «золотые галуны», «медные каски» Парижа).

Особую роль в создании определенного стилистического эффекта играет привлечение архаизмов, в том числе библеизмов — власть имущие, власть предрежащие, президентская политическая челядь, амвон Белого дома, США из Савла превратились в Павла.

Интересно использование парафразов — по ту сторону Атлантики, заокеанские опекуны, к северу от Рио-Гранде, машинист правительственного состава, сосед через Цусимский пролив.

Анализ и классификация разнообразных лексических средств, позволяющих создать нужный стилистический эффект, ведут к более эффективному использованию образцов текущей периодики в учебном процессе, способствуют выработке у иностранных учащихся навыков быстрого понимания тематики предъявляемого материала, его политической и социальной направленности.

Поступила в редколлегию 30.11.86

А. А. ИВАНЧЕНКО, канд. психол. наук,
З. П. ДУРАВКИНА, Н. Н. ЗАХАРОВА

ВЛИЯНИЕ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОЦЕССА УСВОЕНИЯ ЕГО СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

В настоящее время уделяется большое внимание проблеме оптимизации процесса обучения русскому языку как иностранному. Однако должным образом не освещены некоторые вопросы, связанные с разработкой психологических основ формирования грамматических речевых навыков и совершенствованием действующей методики ввода и закрепления материала с учетом выявленных психологических закономерностей усвоения. Для того чтобы интенсифицировать процесс обучения, с нашей точки зрения, необходимо осуществить введение синтаксических струк-

тур русского языка в системе. Причем очень важно заранее сформировать в сознании студентов понятие о конечной цели их обучения, которую целесообразно представить в виде специальной ориентировочной схемы [1, 2].

Проведенное нами анкетирование студентов-иностранцев подготовительного факультета ХГУ свидетельствует о том, что в их сознании не сформирована четкая, целостная структура русской языковой системы как предмета. Студенты не в состоянии назвать главные грамматические категории изученных частей речи, их знания разрознены и несистематизированы. Это затрудняет работу оперативного блока памяти, а в долговременной памяти, представляющей собой фундамент языкового опыта студентов, усвоенный материал не упорядочен и с трудом подлежит извлечению при реализации акта речевой коммуникации. Предлагаемый нами предваряющий ввод структурных моделей, русского языка, во-первых, формирует у студентов представление о конечной цели их обучения, а во-вторых, способствует организации разрозненных грамматических форм в систему и осознанию студентами структуры изучаемого языка, поскольку символическая наглядность заключает в себе специфические черты обобщенного предмета и, отражаясь в сознании, воссоздает его образ.

По мнению психологов, предваряющее целеформирование позволяет эффективно организовать и активизировать мыслительную деятельность студентов, рационализировать их мнемические усилия в процессе усвоения грамматических единиц, сконцентрироваться на наиболее важных грамматических структурах, упорядочить и систематизировать усваиваемый материал. Причем схема (или таблица) как таковая может выступать в качестве одного из видов учебного правила [3]. В ней оптимальным образом представлены основные грамматические блоки языковой системы, выделенные как одни из важнейших грамматико-коммуникативных компонентов новой языковой структуры.

Следует отметить также, что для системной подачи учебного материала студентам-иностранцам существенным представляется одновременное включение в работу зрительного, слухового и двигательного анализаторов, создающих единую систему временных нервных связей. Поскольку зрительное восприятие классифицируется в психологии как важнейший начальный этап запоминания материала, то следовательно, предъявление структуры русского языка с помощью схемы является ответственным моментом в процессе усвоения: происходит формирование целостного структурного образа изучаемого предмета во всем многообразии его составных частей. Под ориентировочной схемой мы понимаем визуальное предъявление главнейших компонентов структуры русского языка.

Последовательность изучения грамматического материала должна быть такой, чтобы он наименьшим образом подвергался

смешению и интерференции, что поможет избежать хаотичности представления этой структуры.

Итак, теоретическое значение систематизации грамматического материала несомненно. Внедрение ее в практику обучения — задача первоочередная.

Список литературы: 1. *Сергеева Т. В.* Зависимость запоминания учебного материала от организации познавательной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. К., 1983. 16 с. 2. *Середа Г. К.* Теоретическая модель памяти как механизма системной организации индивидуального опыта//Вестн. Харьк. ун-та. 1984. № 253. Психология деятельности и познават. процессов. С. 10—18. 3. *Малишевская Л. П.* Место правил в процессе формирования речевых грамматических навыков//Изв. Воронеж. пед. ин-та. 1977. 181. Повышение эффективности учеб. процесса по иностранным языкам в школе и вузе. С. 68—74.

Поступила в редколлегию 20.11.86.

Л. К. ФИЛАТОВ, О. С. РЯЗАНОВА

К ВОПРОСУ О ПОСТРОЕНИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА

В практике преподавания русского языка как иностранного сложилось такое положение, когда действующая ныне программа [1], основной учебник [2] и пособие по грамматике [3] не стыкуются друг с другом, поскольку построены на разных основаниях. Разную организацию языкового материала в них определяет различное понимание модели предложения. В программе модель предложения описывается по формам слов, ее составляющих, т. е. заимствована у академической грамматики [4], в учебнике модели представлены речевыми образцами (и довольно бессистемно), а пособие по грамматике ориентируется на традиционное, школьное понимание структуры русского предложения. Необходим, следовательно, единый подход к описанию и презентации синтаксических структур в учебных целях.

Нам представляется, что основой, на которой можно было бы организовать учебный материал, является синтаксическая теория Г. А. Золотовой [5, 6] и близкая к ней концепция чешских русистов [7].

Отправным пунктом здесь служат типы пропозиций (типовые значения предложений), т. е. такие значения, как субъект и его действие, субъект и его состояние, субъект и его местонахождение, событие и время его протекания и т. п. Типовое значение в единстве с морфологической формой (или формами) его выражения образует ядерную модель.

Проанализировав ядерные модели, мы пришли к выводу, что их возможно разделить на восемь разрядов: действия, состоя-

ния, отношения, обладания, индентификации, квалификации и классификации, темпоральные, локативные.

Выделение ядерных моделей, естественно, ставит вопрос о том, как они могут быть реализованы в конкретном предложении-высказывании. В реальном речевом образце типовое значение определенным образом модифицируется. Модификации, следовательно, означают те или иные изменения по смыслу, которые влекут за собой изменения в формальной организации предложения. В лингвистической литературе достаточно подробно описаны модификации глагольной модели: видо-временные, фазисные, модальные. То, что в лингвистике именуется парадигмой предложения, ориентировано прежде всего на глагольную модель. Но и другие, неглагольные модели имеют те же модификации, хотя и не в том объеме, как глагольные. Например, модель со значением «субъект обладания — объект обладания» допускает модификации по времени и модальности. Ср.: *У меня есть книга, У меня нет книги, У меня была книга, Мне нужна книга, Если бы у меня была книга* и т. п. Описание модификаций ядерных структур может составить особый раздел практической грамматики.

В особый раздел следует, на наш взгляд, вынести конверсивы (в том числе и так называемые пассивные конструкции), а также предложения с обобщенно мыслимым или неопределенным субъектом. Здесь же указать на способы альтернативного выражения компонентов ядерной модели типа *помогать* — оказывать помощь.

Наконец, последний раздел должен быть посвящен описанию различных способов усложнения моделей, в том числе и путем их сложения, в результате чего образуются конструкции типа *Он пришел усталым, Брат работает учителем*.

Список литературы: 1. Программа по русскому языку для студентов, обучающихся на подготовительных факультетах СССР. М., 1984. 230 с. 2. Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР. М., 1981. 180 с. 3. Хавронина С., Широценская А. Русский язык в упражнениях. М., 1970. 203 с. 4. Грамматика русского языка/Под ред. В. Виноградова. М., 1980. Т. 2. 302 с. 5. Золотова Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М., 1973. 196 с. 6. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты синтаксиса. М., 1982. 194 с. 7. Адамец П. Образование предложений из пропозиций в современном русском языке. Прага, 1978. 230 с.

Поступила в редколлегию 15.11.86

Э. В. ЛЕВИТСКАЯ

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ И СОЧЕТАЕМОСТНАЯ АКТИВНОСТЬ ЛЕКСИКИ

При описании русского языка как иностранного проблема сочетаемости продолжает устойчиво сохранять свою актуальность.

Начиная с 50-х годов и по настоящее время происходит интенсивное становление теории сочетаемости. Накоплен обширный запас наблюдений, вскрывающих лингвистическую природу этого сложного явления.

Как известно, возможности лексической сочетаемости слова располагаются между двумя полюсами. Один из них представляет собой заполнение сочетаемостной позиции единственным словом, во втором случае «сочетательный потенциал слова равен бесконечности» (Денисов П. Н.). В своем исследовании мы исходим из того, что лексическая сочетаемость — это не только свойство языковой единицы, но и в реализованном виде — важнейший показатель функциональной значимости (ФЗ) слова. Понятие ФЗ разработано нами с опорой, с одной стороны, на общезыковедческую теорию языковой значимости, восходящую к Ф. де Соссюру, а с другой — на исследования советской лингводидактики и информатики.

В понятии ФЗ с необходимостью выделяем два аспекта — лексикосемантический и функционально-коммуникативный. В первом из них ФЗ определяется нами как некое свойство единицы, связанное с ее существованием в определенной функциональной разновидности языка и противопоставляющее эту единицу другим единицам той же или другой разновидности языка по семантике, сочетаемостно-дистрибутивным свойствам, стилистической окраске, употребительности. Во втором аспекте актуализированная ФЗ определяется как важность, необходимость, ценность языковых единиц для той или иной функционально-речевой сферы. ФЗ в этом понимании поддается измерению по шкале «более—менее значимый» и выступает как позитивная оценочная категория, используемая для характеристики языковых элементов разновидности языка.

Таким образом, слова характеризуются неодинаковой ценностью: одни из них составляют лексическое ядро функционально-речевой сферы, другие находятся на ее периферии.

Практику-методисту необходимы критерии для определения того, какая лексика, функционирующая в данной разновидности языка, является функционально ценной, значимой.

Наше обращение к сочетаемости лексических единиц как к одному из возможных критериев для выяснения их ФЗ определяется тем, что «в лексической сочетаемости отражается место слова в лексико-семантической системе, его значимость» (Кочерган М. П.). Слова, характеризующиеся высокой сочетаемостной активностью в конкретном функционально-речевом материале, являются функционально значимыми и подлежат первоочередному изучению.

Поступила в редколлегию 17.11.86

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ

При коммуникативно-системном подходе к изучению русского языка как иностранного необходимо создать в учебном процессе благоприятные условия для пересечения этих двух глобальных планов, т. е. вести обучение общению таким образом, чтобы оно максимально опиралось на систему языка.

Применительно к обучению лексике решение этой проблемы следует искать в системном описании тех теоретических положений, которые, будучи преломленными в методике РКИ, помогли бы быстрейшему включению иностранных учащихся в акт коммуникации.

Известно, что лексическая система языка, насчитывающая около 200 тысяч единиц, в отличие от фонетической и грамматической, в коммуникативном акте участвует не полностью, а только небольшой частью, сориентированной на определенную речевую ситуацию (Денисов П. Н., Морковкин В. В.). В методике эта особенность функционирования лексической системы нашла свое отражение в выделении активного, пассивного и потенциального словаря студента-иностранца.

Учет системных связей в лексике указывает кратчайший путь к быстрому расширению активного словаря студентов и правильноному усвоению семантики лексических единиц, что является особо важным в условиях коммуникативно ориентированного обучения. Существует прямая зависимость между объемом активного словаря студента и быстротой формирования у него навыков в различных видах речевой деятельности (Пасов Е. И.). Быстро увеличивать словарь студентов и расширять пласт активной лексики помогает учет парадигматических и синтаксических связей слов, поскольку при этом в сознании учащихся формируются ассоциативные связи, способствующие развитию ассоциативной памяти, увеличивается потенциальный словарь студентов-иностранцев за счет знания вариантов замены слов, вырабатывается навык правильного понимания лексических единиц, так как в процессе обучения создаются условия для сопоставления и противопоставления их лексического значения.

Говоря об учете парадигматических и синтагматических связей слов, следует подчеркнуть, что краеугольным камнем этого учения является мысль о противопоставленности языкового знака в системе языка: «В языке нет ничего, кроме противопоставлений» (Ф. де Соссюр). Этот научный постулат имеет огромное значение для методики, так как он учит строить обучение лексике таким образом, чтобы в центре внимания преподавателя и студента постоянно находился интересующий их

смысловой признак, по которому данное слово противопоставлено другим словам в лексической системе языка. Несоблюдение этого методического принципа резко снижает количественные и качественные показатели изучения слов.

Преподавателю русского языка как иностранного еще предстоит продумать возможность использования многих плодотворных идей представителей отечественной лингвистики и перенести их в план своей практической работы по изучению русской лексики. К числу их можно отнести идеи, связанные с семантической структурой слова (Л. В. Шерба, В. Виноградов), его внешними системными связями (Смирницкий А. И., Шмелев Д. Н.), идеи выделения компонентов содержательной структуры слова (Н. Г. Комлев), взаимосвязи коммуникативной функции и значения слова (Н. Д. Арутюнова), идеи взаимосвязи значения слова и его сочетаемости (Н. З. Ратенова) и многие другие.

Еще предстоит решить, какие из перечисленных (и не перечисленных) выше проблем помогут укрепить лингвистическую базу формирующейся научной методики обучения русскому языку как иностранному.

Внедрение идей лингвистики должно быть теснейшим образом связано с проблемой отбора и минимизации материала, а также с формированием лингвистической компетенции иностранных учащихся нефилологического профиля, обучающихся на подготовительных факультетах страны.

Поступила в редколлегию 16.11.86

Е. П. ЯРМОЛА

О НЕКОТОРЫХ СЛУЧАЯХ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В РУССКОЙ РЕЧИ АФГАНСКИХ СТУДЕНТОВ

Известно, что в языкознании термин *интерференция* получил широкое применение после выхода в свет работы У. Вайнрайха «Языковые контакты» [1].

В советском языкознании интерференция определяется как «явление взаимодействия структур и структурных элементов двух языков в процессе общения двуязычного населения» [2], или как «все изменения в структуре языка или речи, в значениях, свойствах и «поведении» языковых единиц, появляющихся в результате взаимодействия языковых систем в соприкасающихся языках» [3].

При грамматической интерференции наблюдается перестройка моделей вторичного языка по грамматическим моделям первичного.

Остановимся на некоторых случаях грамматической интерференции в русской речи афганских студентов, вызванной раз-

личием согласования в роде, числе и падеже в связи со структурно-типологическими особенностями русского и афганского языков.

Ниже будут рассмотрены три группы типичных ошибок на согласование в роде, числе и падеже. Категория грамматического рода русского языка является наиболее характерным морфологическим признаком имен существительных. Отнесение к одному из трех родов обязательно для каждого имени существительного в единственном числе.

Категория грамматического рода отсутствует в языке дари. Здесь речь может идти только о способах выражения биологических понятий, встречающихся в наименовании части людей и животных, лексическим или семантическим способом. Русское согласование в языке дари передается способом примыкания.

1. Прилагательное + существительное, например:
светлая аудитория — семф рушан
светлое пальто — балабуш рушан
светлый зал — салон рушан
2. Местоимение + существительное, например:
эта книга — ин кетаб аст
этот фильм — ин фильм аст
это письмо — ин мактуб аст
3. Порядковое числительное + существительное, например:
восьмая группа — групп аштум
восьмой класс — сенфэ аштум
восьмое общежитие — лайле аштум

Категория числа свойственна существительным и в русском языке, и в языке дари. Однако в способах выражения значения этой категории между русским и языком дари имеются существенные различия.

В отличие от русского языка в языке дари прилагательное не приобретает никаких формальных признаков. Значение числа передается через существительное, само же прилагательное не изменяется и грамматических признаков числа не приобретает. Отсюда и ошибки на согласование в числе, например: новый заводы, красивый улицы, большой окны.

Связь слов в предложении выражается с помощью разных падежных окончаний. В отличие от русского языка в языке дари отсутствует падежная система. Особенно много ошибок допускают учащиеся на согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах.

Таким образом, мы выделили три группы типичных ошибок: 1) на согласование в роде, 2) на согласование в числе, 3) на согласование в падеже. Отсутствие в языке дари грамматической категории рода и падежа, а также особенности категории числа в русском языке и языке дари вызывают большие трудности при построении словосочетаний и предложений со связью согласования у афганских студентов.

В связи с изложенным на протяжении всего учебного года необходимо широко и систематически практиковать различные виды упражнений на различение рода и числа, образование словосочетаний, состоящих из согласованных слов.

Список литературы: 1. Вайнрайх У. Языковые контакты. М., 1970. 204 с.
2. Дешериев Ю. Д., Протченко Н. Ф. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия // Пробл. двуязычия и многоязычия. М., 1972. 28 с.
3. Розенцвейг В. Ю. Языковые контакты. М., 1972. 230 с.

Поступила в редколлегию 25.11.86

А. Ю. ЛОСЮК

К ВОПРОСУ О ЯВЛЕНИЯХ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ НА УРОВНЕ ТЕКСТА

Традиционно понятие акцента используется применительно к явлениям фонетического характера. В частности, в «Словаре лингвистических терминов» О. С. Ахмановой *акцент* определяется как «своеобразное произношение, отличающее иностранца и заключающееся в произвольной замене звуками родного языка звуков чужого». У Н. И. Самуйловой это понятие определяется несколько иначе, однако, и в этом случае речь идет о чисто фонетических явлениях — «акцент — это совокупность отклонений от произносительных норм языка, возникающих в процессе взаимодействия двух языков при обучении или других языковых контактах» [1, с. 202].

С психологической точки зрения черты акцента — это устойчивые отклонения от произносительных норм языка, которые имеют место при таком уровне говорения, когда произносительные операции автоматизированы и внимание переключено на план содержания. Исследователи отмечают, что акцент является категорией высокого развития говорения и в полной мере проявляется только при достаточно высоком владении языком как его отрицательный критерий.

Определяя составляющие фонетического акцента, Г. И. Тунгусова исходит из структурного сопоставления фонологических систем разных языков, которое предусматривает установление различий: в системном выборе (наличие в одном языке фонемного противопоставления, которое отсутствует в другом); в составе фонемных категорий (наличие класса фонем, объединенного общим дифференциальным признаком); в контекстуальной реализации фонем (реализация фонологической системы в слове, в различных позициях — начала, середины и конца слова; позиции нейтрализации противопоставления); в дистрибуции фонем (специфические правила совместимости фонем в позициях начала, середины и конца слова); в частотности фонем.

В исследовании Г. И. Тунгусовой [2] на основе соотношения ошибок фонологического (неразличение звуков) и фонетического типа (акцентная реализация), которые обусловлены как спецификой фонологической системы, артикуляционной базы, так и структуры слова, выделяется несколько уровней акцента.

Нами акцент рассматривается применительно к синтаксическим явлениям. В связи с этим определение акцента расширяется.

Предполагается, что на уровне текста акцент складывается из следующих составляющих. Способов связей предложений в тексте (так, в русском языке имеется набор средств связи предложений. В основе употребления этих средств лежат вариативные значения составляющих речевую цепь предложений, общим для которых является значение последовательности); порядка слов; полноты и неполноты предложений; артиклизации (так, в грамматике английского языка существует два артикля — определенный и неопределенный). При этом употребление определенного артикля происходит тогда, когда и говорящему, и слушающему ясно, что речь идет именно о данном предмете, т. е. налицо связь с предыдущим высказыванием. Значение определенного артикля очень близко к значению таких слов русского языка, как *этот, то, тот самый, который*. Однако собственно артиклем, несмотря на утверждение ряда исследователей, в русском языке нет).

Определение системы акцентных черт на уровне текста, а также причин их появления, значимо в системе обучения русскому языку иностранных учащихся, так как способствует преодолению интерференции родного языка учащихся.

Список литературы: 1. Самуйлова Н. И. К вопросу об акценте // Памяти В. В. Виноградова. М., 1971. С. 198—204. 2. Тунгусова Г. И. Лингвистическое и методическое обоснование системы занятий для коррекции слухопроизносительных навыков в лингафонном кабинете: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1979. 24 с.

Поступила в редколлегию 15.11.86

В. Э. РАДЧЕНКО

ТИПЫ ИНТЕРФЕРИРУЮЩЕГО ВЛИЯНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА УЧАЩИХСЯ И ИХ УЧЕТ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В связи с построением методик преподавания русского языка как иностранного с учетом родного языка учащихся особую актуальность приобретают вопросы, связанные с проблемой интерференции. Наименее исследована интерференция на грамматическом уровне.

Обе языковые системы родного и иностранного языков существуют в сознании билингва, постоянно сменяя друг друга.

Поэтому между ними и между их составными подсистемами и даже элементами создается сеть соответствий. В результате возникает третья промежуточная система, которая включает в себя законы родного и неродного языков. При этом наблюдаются три типичных случая:

I — определенное грамматическое явление, существующее в иностранном языке, отсутствует в родном; II — определенное грамматическое явление, существующее в родном языке, отсутствует в иностранном; III — определенное грамматическое явление существует как в родном языке, так и в иностранном. Здесь возможны два случая: 1) данные грамматические явления в родном и иностранном языках являются полными эквивалентами (что бывает очень редко); 2) данные грамматические явления в родном и иностранном языках различаются либо в объеме своих грамматических отношений, значений, функций, либо своей употребительностью.

В первом случае двуязычный будет игнорировать это явление, исключая его из своей промежуточной системы. Например, английский язык лишен грамматической категории рода, как таковой. Англоязычный воспринимает наличие рода в русском языке как нечто лишнее, избыточное и, как следствие, не соблюдает правил согласования в роде.

Во втором случае неадекватность системы иностранного языка ощущается двуязычным как недостаток, который должен быть восполнен, и, как результат, двуязычный переносит это явление из родного языка в свою промежуточную систему. Так, в английском языке существительное может выполнять атрибутивную функцию, это явление и привносит в русский язык англоязычный, подменяя при этом русское отыменное прилагательное существительным. Отсюда такие интерференционные ошибки: *государство язык* (вместо *государственный язык*).

В третьем случае, когда грамматические явления, существующие в обеих системах, являются полными эквивалентами, двуязычный переносит это явление в промежуточную систему, и мы имеем явление положительной интерференции. Если же грамматическое явление в родном языке имеет соответствие в иностранном языке, однако эти явления различаются по функции или употребительности, то двуязычный переносит это явление в промежуточную систему с функциями, значениями и т. п., свойственными этому явлению в родном языке. Следует отметить, что сюда можно отнести случаи, о которых писал У. Вайнрайх: когда двуязычный отождествляет на некотором семантическом основании слово родного языка со словом иностранного языка, он склонен распространять на слово иностранного языка синтаксические «права и обязанности» слова родного языка, к которому он его приравнивал, часто в нарушение норм иностранного языка.

Так, в английском языке существует ряд слов, которые выполняют как функции предлогов, так и функции союзов. В рус-

ском языке для этих функций имеются два различных слова (или сочетание слов). Например, английское слово «before» как предлог эквивалентен русскому предлогу «перед», а как союз — русскому союзу «перед тем как». В результате этого англоязычный не различает эти предлоги и союзы в русском языке, подменяя союзы предлогами. Отсюда такие типичные ошибки: *Перед* студент будет сдавать экзамены, он должен сдать все зачеты. Схематично можно представить эту классификацию интерференции в таблице.

Типы интерференции		Родной язык	Иностранный язык	Промежуточная система
I		—	+	—
II		+	—	+
III	1)	+	+	+
	2)	+(1)	+(2)	+(1)

Классификация интерференции позволяет построить систему предсказуемости интерференционных ошибок.

Мы полагаем, что пути предупреждения и преодоления интерференционных ошибок должны определяться их причинами, т. е. типом интерференции, их вызвавшей. В соответствии с типами классификации интерференции, данными выше, разработаны методические рекомендации по предупреждению этих групп ошибок. Интерференция типа I — при освещении темы следует добиваться полного осознания учащимися данного грамматического явления и, естественно, проводить постоянные интенсивные тренировки (в нашем случае — согласование в роде). Интерференция типа II — показать, какими средствами русского языка передается значение, выражаемое данным явлением родного языка. Сделав акцент на том, что в русском языке роль согласованного определения при существительном может выполнять только имя прилагательное, нужно ознакомить со способами образования имен прилагательных от существительных. Интерференция типа III — в случае полной эквивалентности явлений в родном и иностранном языках, чтобы зафиксировать внимание учащихся на этом, прибегают к прямому сопоставлению языков. В случае же расхождения в объеме грамматических отношений и функций рекомендуется другой подход. При различии в грамматических отношениях необходимо лишь обязательно указать на эти отношения в системе русского языка и проводить тщательную тренировку для усвоения различий (например, различное глагольное управление). Если же наблюдается различие в функциях, то здесь необходима презентация и тренировка данного материала по парам для дифференциации функций в сознании учащихся. В нашем случае — употребление союзов и предлогов русского языка, совпадающих в английском языке.

Мы считаем целесообразной данную классификацию, ибо невозможно теоретически предугадать все до одной трудности, обусловленные отрицательной интерференцией, с которыми встретятся учащиеся. Имея же такую классификацию и методические рекомендации, соответствующие типам интерференции, можно любой новый факт отрицательной интерференции отнести к определенному типу, а следовательно, заранее знать пути его предупреждения и преодоления, так как ошибки, вызванные одним типом интерференции, имеют однотипные способы борьбы с ними.

Поступила в редколлегию 15.12.86

А. Л. РУЖИНСКИЙ

О СООТНОШЕНИИ ЯЗЫКОВОЙ ФОРМЫ И КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ В ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕПЛИКЕ

Для адекватного моделирования диалогической речи и устной речи в целом необходимо выяснить типы соотношения языковой формы и коммуникативной функции высказывания. Прежде всего следует определить, что же в данном случае является формой. Исследования советских и зарубежных ученых позволяют предположить, что формой мы должны считать не только чисто языковые эксплицитные элементы (включая интонацию), но и экстралингвистические факторы общения, такие как мимика и жесты говорящего, его эмоциональное состояние, тембр голоса и т. п.

Анализ диалогических текстов показал, что попытки выделить статичную функционально-коммуникативную единицу диалога оказываются безуспешными. Поиск способов моделирования диалогической речи приводит нас к наблюдению способов соотношения элементов формы. Именно эти соотношения реализуют ту или иную коммуникативную функцию высказывания.

Ставшее уже традиционным обучение диалогической речи на основе речевых образцов, которые студентам приходится заучивать наизусть, представляется нецелесообразным с практической точки зрения. Это излишне загружает память обучаемых и не дает эффективного результата.

В методическом плане материал целесообразно представлять на основе формально-семантических структур, учитывающих соотношения элементов формы высказывания и соответственно подводящих к реализации того или иного коммуникативного намерения говорящих.

К примеру, в диалогическом единстве типа: «Тебе попался трудный текст?» — «Да, очень трудный!» ответная реплика может иметь прямое значение («Да, действительно, очень трудный») и абсолютно противоположное («Нет, нетрудный»). Это

существенное различие в значении реплики может быть выражено лишь при помощи силы, тембра голоса. При произнесении реплики с большей энергией, с более ярко выраженной мелодической интонацией (но в рамках одной и той же ИК-1) она приобретает второе значение.

С другой стороны, комплексы различных элементов формы могут выполнять одну и ту же коммуникативную функцию. Наглядным примером этому являются актерские этюды, когда одна и та же коммуникативная цель достигается привлечением разнообразных средств выражения, объединяемых нами в понятие формы. Естественно, что в приведенном случае этот процесс происходит на подсознательном уровне интуиции носителя языка. Наша же задача — выделить и описать данные элементы и механизмы их взаимодействия.

Поступила в редколлегия 15.11.86

Н. Г. КЛЕПИКОВА

НЕКОТОРЫЕ РЕЗЕРВЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

В работах известных методистов обращается внимание на то, что одним из факторов, влияющих на эффективность обучения иностранцев русскому языку в СССР, является наличие языковой среды. Они выделяют следующие функции языковой среды: информативную, мотивационную, коммуникативную, акселеративную и др., которые во взаимодействии должны обеспечивать интенсификацию процесса обучения.

Организуя обучение русскому языку, необходимо создавать условия для наиболее полного проявления интенсифицирующего влияния языковой среды. Следует помнить, что при определенных обстоятельствах (психологические особенности личности, неблагоприятная обстановка и др.) среда может привести не столько к интенсифицирующему, сколько к блокирующему эффекту, затормозив на определенный период процесс речевого общения иностранного студента.

В настоящей работе рассматриваются вопросы, связанные с обеспечением повышения интенсифицирующей роли языковой среды в рамках традиционно планируемых на подготовительном факультете мероприятий внеаудиторного характера. Особое внимание уделяется плановому внеаудиторному общению, закладываемому психологии отношения иностранных учащихся к взаимодействию с языковой средой во время учебно-ознакомительных экскурсий. Их проведение можно подразделить на две стадии. На первой стадии проводятся экскурсии ознакомительного характера, в которых наиболее полно проявляется информативная функция языковой среды, при этом главная задача — научить

иностранных учащихся правильно видеть и понимать то, что их окружает. Мотивационная функция обеспечивается пониманием иностранными учащимися необходимости иметь сведения об объектах языковой среды, интересом, новизной обстановки, обуславливаемой местными реалиями. Акселеративная функция проявляется в психологических предпосылках совместного действия всех видов памяти (слуховой, зрительной и др.). Коммуникативная функция обеспечивается преподавателем как в период предшествующей экскурсии, так и во время, и после нее. В работе уделяется внимание подготовке, проведению экскурсии, закреплению полученной информации. Даются примеры, методика проведения экскурсии с учетом местных реалий. Проводится каталогизация сфер и средств общения.

На второй стадии задачи усложняются. Здесь очень важен правильный выбор среды общения, обеспечивающей снятие блокирующих факторов и максимальное функционирование интенсифицирующих (детские дошкольные и школьные учреждения), при обязательной подготовке к общению. Здесь на первый план выдвигается коммуникативная функция, которая обеспечивается естественным общением с носителями языка и мотивационная — через успешное естественное общение, действует информативная и акселеративная функция. Коммуникативная функция реализуется на подготовительном этапе экскурсии — во время аудиторных занятий, где создаются коммуникативные ситуации, предвещающие естественное общение с целью обучения навыкам и умениям речевого общения, повышения его мотивированности и при самом естественном общении, когда иностранные учащиеся, узнавая знакомые ситуации, более уверенно общаются с носителями языка. При надлежащей подготовке во время экскурсий в полной мере проявляются все функции языковой среды, преодолевается психологический барьер в общении, ощущается полезность и необходимость активного речевого общения в языковой среде, интенсифицируется процесс обучения языку. И здесь еще большую роль в достижении поставленных целей играет работа над материалами сборника «Методические материалы к проведению учебно-ознакомительных экскурсий по городу Харькову», обеспечивающие необходимую лексико-грамматическую и информативную базу для естественного общения иностранных учащихся в языковой среде.

Поступила в редколлегию 17.11.86

ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА УЧЕТА РОДНОГО ЯЗЫКА УЧАЩИХСЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В советском вузе иностранные учащиеся изучают русский язык пять-шесть лет. Овладение русским языком осуществляется с помощью родного или языка-посредника. Учет родного языка на разных этапах обучения русскому находит различную практическую реализацию.

Доказано [1—3], что на начальном этапе учащиеся постоянно обращаются к родному языку. Анализ учебников по русскому языку, ориентированных на родной язык учащихся или язык-посредник [4, 5], показал, что в основном они объясняют грамматические явления на уровне перевода слов, словосочетаний, предложений. Однако не учитываются последовательно навыки, которые можно перенести из родного языка, категории, требующие коррекции, языковые явления, навыки, которые следует формировать заново, формы упражнений одинаковы, их количество одно и тоже для языковых явлений с различными языковыми трудностями.

Рассмотрим формирование навыков употребления глаголов в прошедшем времени.

В учебнике для лиц, говорящих на испанском языке, в объяснении, данном на испанском языке, отмечается грамматическая норма — изменение глагола прошедшего времени по числам (он лежал, она лежала), по родам (он лежал, она лежала, оно лежало), отсутствие изменения по лицам [4, с. 82].

мужской род	женский род	средний род	множественное число
—	—а	—о	—и
я	я		мы
ты лежал	ты лежала		вы лежали
он	она	оно лежало	они

В учебнике для лиц, говорящих на французском языке, авторы дают правила образования глаголов прошедшего времени в русском языке [5, с. 46]:

чита (ть) + л — читал,
писа (ть) + л — писал,
говори (ть) + л — говорил.

Особенность глаголов прошедшего времени в русском языке — согласование в роде и числе с подлежащим, выраженным существительным, показана с помощью грамматической таблицы.

мужской род	женский род	средний род	множественное число
журнал лежал на столе	книга лежала на столе	-а перо лежало на столе	-о книга и-и журнал лежали на столе

Как видим, введение новой языковой категории для говорящих на испанском и французском языках не дифференцируется. Однако по нормам испанского языка, передавая действия, отнесенные к прошедшему времени, учащиеся согласуют подлежащее и сказуемое в лице и числе. Согласование подлежащего и сказуемого в роде, характерное для русского языка, представляет трудность для говорящих на испанском языке. Объяснения с помощью образцов типа «я лежал, ты лежал, я лежала, ты лежала», которые предлагаются в учебнике, не снимают трудностей, так как в данном случае «форма рода в сказуемом определяется полом лица, о котором идет речь» [6, с. 514—515].

По нормам французского языка учащиеся, передавая действие, отнесенное к прошедшему времени, используют две типовые схемы, которые имеют разное грамматическое оформление. Подлежащее-существительное и сказуемое — сложная глагольная форма *être*+*Participe passé* имеют согласование *Participe passé* в роде и числе.

La soeur est arrivée — сестра приехала.

Le frère est arrivé — брат приехал.

Когда подлежащее выражено существительным и сказуемое выражено глагольной формой — простой (*Imparfait*) или сложной (*avoir*+*Participe passé*), согласование осуществляется в лице и числе.

La soeur a acheté une chemise — сестра купила рубашку.

Le frère a acheté une chemise — брат купил рубашку.

Как показывает сопоставление, презентацию грамматических норм русского языка для говорящих по-французски целесообразно начинать с первой типовой формы, т. е. когда учащиеся в родном языке или языке-посреднике имеют опыт согласования существительного и глагола в роде и числе.

Обучение правильному оформлению высказывания иностранных учащихся зависит не только от организации учебного материала на русском языке. Не зная, как студент оформляет предметные связи действительности в родном языке, мы не можем эффективно обучать его русскому. Родной язык определяет способ формирования навыков при обучении русскому, показывает, какие грамматические нормы в русском языке можно активно использовать в речи без предварительного объяснения, какие требуются инструкции перед употреблением в речи, осознание в максимальной степени. Например, в русском языке грамматической нормой является различение обстоя-

ятельств места и направления, каждое из которых имеет свои морфологические показатели. В испанском языке также дифференцированы морфологические свойства для описания местоположения и направления предметов. По нормам французского языка морфологические средства описания местоположения и направления в отличие от русского не дифференцируются, они идентичны [7, с. 181]. Следовательно, учащихся, говорящих на французском языке, необходимо обучать заново не только морфологическому оформлению, но и формировать само понятие значений.

Родной язык учащегося подсказывает последовательность ввода учебного материала по русскому языку, определяет формы упражнений и их количество, ибо одни и те же нормы русского языка по-разному воспринимаются в различных национальных группах.

На продвинутом этапе (1—3 курсы) практическая реализация учета родного языка или языка-посредника может найти свое выражение в создании сопоставительных грамматик, где грамматические явления могут сопоставляться в плане содержания, выражения и в плане функционирования. Например, различение частей речи для англоговорящих студентов представляет трудность. Так, английскому слову *cold* соответствует *холодно, холодный, простуда*. *It's cold, холодно. Don't drink cold water. Не пейте холодную воду. I've caught a cold. Я схватил простуду*. Целесообразно использовать различные упражнения для перевода с родного языка на русский, что поможет учащимся развить умение дифференцировать часть речи в изучаемом языке.

На завершающем этапе (4—5 курсы) практическая реализация учета родного языка находит свое выражение в создании спецкурсов по переводу с родного языка на русский. Перевод углубляет грамматические знания студентов, выявляет степень автоматизации умений и навыков владения русским языком во всех функциональных разновидностях. Осуществляя перевод с родного языка, учащиеся находят в языковых системах те лингвистические закономерности, которые определяют место каждой языковой единицы в соответствующем семантическом окружении смысловой ситуации языков переводимых оригиналов. На занятиях наряду с переводами текстов, их анализом с точки зрения их актуального членения и сопоставления языковых единиц русского языка с возможными эквивалентами языка перевода, выполняются упражнения, которые обеспечивают интенсивное накопление лексического запаса, совершенствование знаний в области грамматики, а также глубокое понимание структуры изучаемого языка.

Рассмотренный нами принцип учета родного языка в развитии дает возможность преподавателю построить учебный процесс адекватно особенностям каждого этапа обучения, что позволит интенсифицировать изучение русского языка.

Список литературы: 1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь//Избранные психологические исследования. М., 1956. 250 с. 2. *Соколов А. Н.* Внутренняя речь при изучении иностранных языков//Вопр. психологии. 1960. № 5. С. 15—17. 3. *Бенедиктов Б. А.* Психология овладения иностранным языком. Минск, 1974. 194 с. 4. *Копылова Г. И., Расина Т. А.* Учебник русского языка для лиц, говорящих на испанском языке. М., 1974. 230 с. 5. *Ванеева В. Н., Вишнякова Т. А., Остапенко В. И.* Учебник русского языка для лиц, говорящих на французском языке. М., 1965. 203 с. 6. *Грамматика русского языка.* М., 1960. Т. 2, ч. 1. С. 96—100. 7. *Гак В. Г.* Сравнительная типология французского и русского языков. М., 1977. 196 с.

Поступила в редколлегию 16.11.86

В. Д. ГОРДЕВСКИЙ, канд. физ.-мат. наук,
В. Т. ЛИСИЦА, канд. физ.-мат. наук,
Н. В. ПИРОТТИ, канд. пед. наук,
Н. И. УШАКОВА, Е. Л. ПИРОТТИ, канд. физ.-мат. наук,
Н. А. МАКСИМЧУК, канд. пед. наук

НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ОТБОРА И ПРЕЗЕНТАЦИИ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ

Интенциональный план научного текста естественнонаучного профиля можно использовать для отбора языкового материала с учетом коммуникативных потребностей студентов-нефилологов. Такой материал выражает «соотношение языковых средств и внеязыкового содержания, языковых средств и речемыслительного процесса, а также языковых средств и их внутрисистемных отношений» [1, с. 104].

Общеизвестно, что в качестве основных принципов отбора грамматического материала в соответствии с задачами конкретного этапа обучения принято рассматривать принципы коммуникативной необходимости и достаточности, адекватного представления в учебном материале системы изучаемого языка, тематико-ситуативный принцип, которые конкретизируются с учетом профессиональной направленности отбираемого грамматического материала и его методической целесообразностью. Последний принцип приобретает особую актуальность в связи с необходимостью определения и каталогизации коммуникативных потребностей учащихся.

Из множества существующих приведем определение коммуникативных потребностей, данное М. Н. Вятюшневым, считаящим, что «коммуникативные потребности — это потенциальные цели, принадлежащие к разряду психических явлений и объективно отражающие возможности овладения языком» [2, с. 100].

Коммуникативные потребности как потенциальные цели в большей части не осознаются иностранными учащимися. Задача преподавателя — помочь студентам осмыслить наличие

их совокупности в каждой из функциональных подсистем и, опираясь на стандартизованное в языковой форме и в речевой деятельности, регулярное и устойчивое в них, организовать изучение «сущностных характеристик языковых явлений», в нашем случае научного стиля [1, с. 101]. Интерес к выявлению и минимизации реальных коммуникативных потребностей студентов-нефилологов в учебно-профессиональной сфере обусловлен задачами конкретного вида речевой деятельности в соотношении с этапом обучения.

Известно, что уже со второго семестра подготовительного факультета цель рецептивных видов речевой деятельности студентов-нефилологов — полное, точное и глубокое понимание воспринимаемого материала как при чтении текста по специальности, так и при аудировании текста лекции. При говорении и письме ставится цель, связанная с умением репродуцировать и продуцировать научный текст по заданной тематике.

Чтобы выяснить соотношение языковых средств и внеязыкового содержания, языковых средств и речемыслительного процесса, мы проанализировали тексты 57 учебников по 15 дисциплинам различных профилей; соотнесли данные этого анализа с результатами анализа конспектов лекций пяти преподавателей разных предметов и с результатами анализа конспектов этих же лекций, составленных советскими и иностранными студентами (химический и механико-математический факультеты); определили коммуникативные задачи, возникающие перед учащимися этих факультетов во время практических, семинарских занятий, зачетов и экзаменов.

Ниже приведены результаты исследования. Научный текст — как рецеплируемый, так и репро- или продуцируемый — строится в соответствии с интенциональным планом его автора и состоит из комбинации функционально-коммуникативных блоков. Функционально-коммуникативный блок (ФКБ) — это относительно законченная с точки зрения предметного и коммуникативного содержания часть текста, отражающая определенное коммуникативное намерение этого автора.

Например, текст «Понятие матрицы и определителя второго порядка» [3, с. 12—14] структурируется из ФКБ, в которых содержание раскрывается в соответствии с интенциональным планом автора текста: *констатация 1* (введение понятия матрицы) — *справка* (информация об обозначениях матрицы) — *иллюстрация* (пример обозначений) — *констатация 2* (введение понятия квадратной матрицы) — *постановка задачи* (введение конкретной квадратной матрицы) — *уравнение* (выражение величины определителя квадратной матрицы) — *констатация 3* (введение понятия элементов определителя) — *теорема* (утверждение признака равенства определителя нулю) — *доказательство* (обоснование приведенного выше утверждения).

Проиллюстрируем сказанное структурированным в методических целях текстом.

МАТРИЦЫ И ОПРЕДЕЛИТЕЛИ ВТОРОГО ПОРЯДКА

Констатация 1. Прямоугольную таблицу из чисел, содержащую произвольное число n столбцов и строк, называют матрицей.

Справка. Для обозначения матрицы используют либо двойные черточки, либо круглые скобки.

Иллюстрация. Например,

$$\left\| \begin{array}{ccc} 2 & 5 & 13,1 \\ 7,2 & 1 & 0 \\ -9 & 7 & 6 \end{array} \right\| \text{ или } \begin{pmatrix} 2 & 5 & 13,1 \\ 7,2 & 1 & 0 \\ -9 & 7 & 6 \end{pmatrix}$$

Констатация 2. Если число строк матрицы совпадает с числом ее столбцов, то матрица называется квадратной. Числа, входящие в состав матрицы, обычно называют ее элементами.

Постановка задачи. Рассмотрим квадратную матрицу, состоящую из четырех элементов:

$$\left\| \begin{array}{cc} a_1 & b_1 \\ a_2 & b_2 \end{array} \right\| \quad (\text{Д1.1})$$

Уравнение. По определению

$$\left| \begin{array}{cc} a_1 & b_1 \\ a_2 & b_2 \end{array} \right| = a_1 b_2 - a_2 b_1. \quad (\text{Д1.2})$$

Констатация 3. Элементы, составляющие матрицу данного определителя, обычно называются элементами этого определителя.

Теорема. Справедливо следующее утверждение: для того чтобы определитель второго порядка был равен нулю, необходимо и достаточно, чтобы элементы его строк (или соответственно его столбцов) были пропорциональны.

Доказательство. Для доказательства этого утверждения достаточно заметить, что каждая из пропорций $\frac{a_1}{a_2} = \frac{b_1}{b_2}$ и $\frac{a_1}{b_1} = \frac{a_2}{b_2}$

эквивалентна равенству $a_1 b_2 = a_2 b_1$, а последнее равенство в силу (Д1.2) эквивалентно обращению в нуль определителя.

В проанализированных научных текстах были выделены следующие типы ФКБ: экскурс, справка, констатация, постановка задачи, теорема, допущение, уравнение, доказательство, вычисление, иллюстрация, опыт, описание свойств, сравнение, вывод, классификация, эксперимент, оценка результатов эксперимента, обобщение, определение, значение, применение. Данные типы ФКБ выполняют в тексте функции интенций ученых-составителей текстов и отражают сложившуюся в науке традицию описания процесса познания.

Специфическое для каждой науки предметное содержание передается в ФКБ терминами и терминологическими словосочетаниями, такими, например, как реакция, скорость химической реакции, мера реакционной способности молекул, стехиометрический коэффициент реагирующих веществ — в химии; матрица,

квадратная матрица, элементы определителя матрицы — в математике.

Универсальное для дисциплин естественнонаучного профиля коммуникативное содержание отражает коммуникативные намерения автора и передается языковыми средствами, выражающими сущностные характеристики ФКБ — их функции в тексте. Так, и в химии, и в физике, и в математике функции ФКБ «Констатация» и ФКБ «Определение» выражаются следующими языковыми средствами: что называется чем, что называют чем, что назовем чем, что носит (получило) название чего, что принято называть как, что будем называть чем, что формулируют как, что формулируется как.

Выработка у студентов-нефилологов ориентации в специфическом для конкретных дисциплин языковом материале и языковом материале, универсальном для ряда дисциплин, приводит, как показывает опытное обучение, к сознательной систематизации языковых средств.

В процессе обучения рецептивным видам речевой деятельности графическое (интонационное) выделение в тексте языковых единиц, универсальных для различных дисциплин, позволяет использовать их в качестве ориентировочной основы при формировании речевой деятельности.

Презентация специфического для каждой дисциплины языкового материала в системе предтекстовых упражнений на морфологическом (термины) и синтаксическом (терминологические словосочетания) уровне, а универсального языкового материала — на синтаксическом уровне как сущностных характеристик ФКБ в системе предтекстовых и послетекстовых коммуникативных упражнений позволяет организовать учебный процесс как коммуникативно ориентированное усвоение языковых средств.

Список литературы: 1. Золотова Г. А. Грамматическая теория и обучение русскому языку // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. М., 1986. С. 99—105. 2. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М., 1984. 144 с. 3. Ильин В. А., Позняк Э. Г. Линейная алгебра. М., 1978. 304 с.

Поступила в редколлегию 20.11.86

А. И. ДАНИЛЕНКО

ОБ ИЕРАРХИЧЕСКОМ ХАРАКТЕРЕ ОРГАНИЗАЦИИ СЕМНОЙ СТРУКТУРЫ

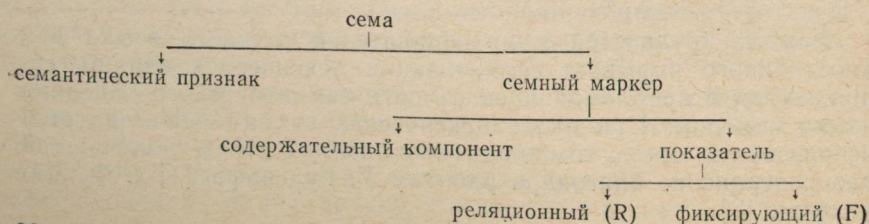
Немало трудностей у преподавателей русского языка как иностранного вызывает семантизация лексических единиц, сопряженная с проблемой адекватности семантического описания языка в целом. При вводе лексических единиц рекомендуется использовать метод компонентного анализа (КА), получивший распространение благодаря работам У. Гуденафа [1] и Ф. Лансбери [2].

Элементарную смысловую единицу мы называем *семой* [3; 4], признавая при этом ее предельность/непредельность в зависимости от уровня КА. Дробность семы должна быть такой степени, чтобы можно было адекватно дифференцировать единицу или их комбинации в синтагме. Сема состоит из двух компонентов: инвариантной части — семантического признака (СП), наличествующего в ряде других сем, и своеобразного «наполнителя», или семного маркера (СМ). Например, в семеме «тихий» (голос) идентифицируется СП «сила звука», в семемах «извилистая» (молния), «круглый» (стол) — СП «форма предмета естественного или искусственного рода». СМ — комплексный компонент, состоящий из собственно содержательной части и показателя, который бывает двух типов: реляционный (R) и фиксирующий (F). М. Бирвиш, признавая двучастный характер реляционных СП, представлял параметрическое прилагательное Lang (длинный) как: Y больше нормы и $<Y$ — измерение X-а и Y — максимальный $>$ [5, с. 70]. Можно заметить, что роль Y -а выполняет в нашей трактовке R и СП.

R входит в СМ, представленные в прилагательных лексических парадигм градуального типа, где в качестве отправной точки ориентации смысла выступает «эталон», или «норма» (N). Можно говорить об имплицитной норме — такой «точке отсчета», которая, входя в общую языковую компетенцию, не имеет вербального выражения (например, признаки линейных размеров предмета), и эксплицитной норме — вербализованном представлении об «эталонном признаке», лежащем в основе шкалы его обозначения, что характерно, например, для хроматических терминов. Субкатегоризировав понятие R, будем различать R имплицитной нормы — $R(\max/\min N)$ и R эксплицитной нормы — $R(N)$. Тогда прилагательное Lang (длинный) можно записать как: $<\text{размер по горизонтали} [\text{большой } R(\max N)] >$.

У. Чейф, сравнивая предложения а) the door is open (дверь открыта) и б) the road is wide (дорога широкая), приписывает слову open абсолютное понятие «открытости», а слову wide — относительное понятие «широкости» [6, с. 139]. Различие этих признаков имен можно объяснить присутствием неоднотипных показателей в СМ. В слове open — СМ с F, в слове wide — СМ с R имплицитной нормы.

Исходя из вышесказанного, следует признать иерархически организованную структуру семы:



Список литературы: 1. *Goodenough W.* Componential analysis and the study of meaning//*Language*. 1956. 32, № 1. P. 195—216. 2. *Lounsbury F.* A semantic analysis of the pawnee kinship usage//*Language*. 1956. 32, № 1. P. 158—194. 3. *Гулыга Е. В., Шендельс Е. И.* О компонентном анализе значимых единиц языка//*Принципы и методы семантических исследований*. М., 1976. С. 291—314. 4. *Greimas A.-I.* *Semantique structurale Recherche de methode*. Paris, 1966, 262 p. 5. *Bierwisch M.* *Strukturelle Semantik/Deutsch als Fremdsprache*. 1969. № 2. S. 66—74. 6. *Чейф У.* Значение и структура языка. М., 1975. 432 с.

Поступила в редколлегию 15.11.86

Л. М. БЕЛОВА

СЛОВООБРАЗОВАНИЕ И ЕГО РОЛЬ В ОБОГАЩЕНИИ СЛОВАРЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Словообразование имеет сложные и многообразные связи со всеми уровнями языка, поэтому представляет значительный интерес для методики обучения иностранцев русскому языку. Знание законов словообразования, значений и функциональной роли морфем открывает учащимся путь к самостоятельной семантизации слов, к пониманию их внутреннего образа.

В учебниках «Старт» имеются задания на узнавание слов в контексте (по догадке), но нет сведений о морфемах и их роли. Опыт показывает, что без знания словообразующих элементов учащимся трудно узнавать и выделять их в словах и еще сложнее определять значения и функции морфем.

В отличие от фонем морфемы не просто оформляют слово. Они имеют собственные значения и подчиняются определенным законам сочетания. Изучение структурных схем и законов словообразования необходимо проводить систематически и целенаправленно, на всех языковых уровнях, начиная с фонетики. Для этого должен быть отобран минимум наиболее актуальных морфем с перечнем конкретных значений.

Сформировав навыки и умение самостоятельно определять мотивационные отношения структурно и семантически соотносимых лексем, можно с помощью «деятельностного» подхода ускорить овладение новой лексикой, мобилизуя подсознание на запоминание слов.

По утверждению психологов, если материал, предназначенный для запоминания «находится в основном русле деятельности», произвольное запоминание достигает высокой продуктивности.

Для того чтобы сведения по словообразованию способствовали оптимизации обучения лексике, необходимо создать список актуальных морфем, сочетающихся с основами различных частей речи; разработать систему упражнений для поступательного формирования навыков и умений морфемного членения слова

и определения его общего контекстуального значения; целенаправленно изучая материал, научить аналитическому подходу к слову, умению расшифровывать его значение по составляющим структурным элементам (и тем самым дать учащимся ключ к расширению потенциального словаря); развивать языковую догадку как одно из условий выработки навыка неподготовленного чтения, чтобы учащийся был способен извлечь из текста новую информацию при минимальном обращении к словарю.

Список литературы: 1. Кубрякова Е. С. Что такое словообразование. М., 1965. 183 с. 2. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности. М., 1986. 194 с. 3. Цыганенко Г. П. Состав слова и словообразование в русском языке. К., 1978. 194 с.

Поступила в редколлегию 05.01.87

*Р. Д. ПИСАРЕВА,
Л. В. СЕЛИВАНОВА, канд. филол. наук*

ТЕКСТ ГАЗЕТЫ КАК УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМУ СТИЛЮ РЕЧИ

Интерес иностранных учащихся к информации, публикуемой в советской прессе, их стремление понимать радио- и телепередачи, разносторонняя деятельность в различных сферах общения [1], в первую очередь в общественно-политической, находят живой отклик у преподавателей. Опыт работы показывает, что многие первокурсники, окончившие подготовительные факультеты, не имеют необходимого лексического запаса, навыка владения лексикой и обиходными в газетной информации оборотами речи, не готовы к восприятию газетной информации средней трудности. Поэтому вопрос о совершенствовании методики обучения газетно-публицистическому и общественно-политическому стилям, особенно на раннем этапе, является актуальным.

Однако выработка у иностранных студентов навыков и умений владения лексикой и фразеологией, присущих данному стилю, остается еще во многом нерешенной методической проблемой, поскольку внутренняя структура общественно-политического стиля (ОПС) сложна. Анализ исследований, проведенных на кафедре русского языка ХГУ [2—6], свидетельствует о том, что несложный газетный текст можно с успехом использовать, начиная с 5—6 нед. обучения русскому языку, а также в интенсивном курсе во втором семестре и при постановке спецкурса [7, 8].

Неадаптированное актуальное сообщение может с успехом выполнить роль учебного текста. Учащиеся, постепенно овладевающие основами грамматического строя русского языка и определенным пассивным словарным запасом, при чтении га-

зеты столкнутся лишь с трудностями специфического публицистического стиля и соответствующей лексикой. Успешное преодоление этих трудностей откроет им путь к чтению советской периодической печати.

В таком случае преподаватель, работающий на подготовительном факультете и поставленный в жесткие, временные рамки, должен владеть методическими приемами, позволяющими быстро и эффективно обучить студентов пониманию газетного текста общественно-публицистического содержания, развивая языковую догадку, накапливая необходимый запас лексико-фразеологических единиц.

На кафедре русского языка, где применяется учебный комплекс «Старт» с его четко выраженной публицистической направленностью и используется пособие А. Н. Васильевой, Е. П. Александровой и др., накоплен значительный коллективный опыт обучения ОПС, разработаны принципы, на основе которых созданы и продолжают создаваться методические материалы в помощь преподавателю для работы с актуальным газетным текстом на разных этапах обучения.

Список литературы: 1. *Скалкин В. Л.* Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981. 248 с. 2. *Учимся читать советские газеты*/В. М. Богуславский, Н. Я. Беленкова, Ю. А. Лигачева, Л. В. Селиванова//Метод. материалы для обучения студентов-иностранцев. Х., 1973. Вып. 1. С. 67. 1974. Вып. 2. С. 76. 1974. Вып. 3. С. 79. 3. *Методичне обґрунтування і структура посібника «Вчимося читати радянські газети»*/В. М. Богуславський, Л. В. Селіванова, Н. Я. Беленкова, Ю. О. Лигачова//Пробл. вищ. шк. 1972. Вип. 12. С. 117—122. 4. *Методическое обоснование и структура пособия «Учимся читать советские газеты»*/В. М. Богуславский, Н. Я. Беленкова, Ю. А. Лигачева, Л. В. Селиванова//Избр. докл. и сообщ. II Междунар. МАПРЯЛ конгресса. София, 1970. С. 342. 5. *Селиванова Л. В.* Актуальные задачи обучения общественно-публицистическому стилю учащихся краткосрочных курсов//Тез. докл. и сообщ. IV Междунар. конгресса преподавателей рус. языка и лит. Берлин, 1979. С. 863—864. 6. *Селиванова Л. В.* Текст газеты как учебный материал//Тез. докл. и сообщ. V Междунар. конгресса преподавателей рус. яз. и лит. Прага, 1982. С. 602—603. 7. *Кубик М.* К некоторым вопросам работы с советской прессой//Ruský jazyk. 1973. № 7. С. 307—309. 8. *Селиванова Л. В.* Из опыта работы по газетно-публицистическому стилю//Ruský jazyk. 1973. № 7. С. 310—314.

Поступила в редколлегию 15.11.87

Н. И. НАГАЙЦЕВА, С. П. ОЛЕЙНИК

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ГЛАГОЛА В ЯЗЫКЕ КОНСТИТУЦИИ СССР

Современный в понимании А. А. Потемби тип предложения характеризуется преобладанием глагольного элемента, рост которого связывается «с увеличением связи и единства предложения». И хотя в языке нехудожественной прозы впоследствии был отмечен факт отхода от глагола в сторону отглагольного

существительного (А. М. Пешковский и др.), все же наше внимание направлено на глагольную основу текста Конституции СССР, так как именно глагол является одним из главных средств выражения динамики и играет структурирующую роль в предложении/высказывании.

Кроме того, глагол, обладающий большим «набором» категорий, значений и форм, является одной из наиболее интересных в стилистическом отношении частей речи. Особенности функционирования различных глагольных категорий, их значений и форм в официально-деловом стиле отражают его отвлеченность и обобщенность. А так как лучшим воплощением черт и норм официально-делового стиля является язык Основного Закона, то его анализ весьма актуален и важен.

Глагольная лексика Конституции СССР составляет 6,3 % всех словоупотреблений (всего зафиксировано 186 глаголов с различной частотой употребления). На основе частотного анализа выделена группа наиболее употребительных глаголов, дающих высокий процент глагольных словоупотреблений, сопоставлена отмеченная нами частотность с данными «Частотного словаря русского языка».

Анализ грамматических категорий, значений и форм глагола выявил: а) широкую употребительность форм несовершенного вида как более отвлеченных и обобщенных по значению; б) частотное использование инфинитива, связанное с необходимостью выражать прямую и непрямую императивность и возможность; в) преобладание страдательно-возвратных форм в неопределенно-личном значении; г) вневременной характер форм настоящего и прошедшего времени; д) организующее начало глагола в большинстве коммуникативно-синтаксических отрезков, несмотря на обилие именных конструкций.

Полученные результаты анализа позволяют дать ряд практических рекомендаций, необходимых для работы над текстом Конституции СССР в иностранной аудитории.

Поступила в редколлегию 15.11.86

Э. Н. ДЖУРКО, Л. К. ФИЛАТОВ

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ КАФЕДРЫ РУССКОГО ЯЗЫКА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА

При организации внеаудиторной работы среди иностранных учащихся на начальном этапе обучения мы учитываем два обстоятельства. Во-первых, то, что практически все наши учащиеся знакомятся с советской действительностью впервые и с большим интересом воспринимают предлагаемую им информацию, охотно откликаясь практически на все внеаудиторные мероприятия. Во-вторых, существует языковой барьер, который ограничивает на-

ши возможности и преодолеть который удастся лишь к концу первого года обучения. Сказанное выше обуславливает следующие принципы планирования внеаудиторной работы.

1. Тесная связь внеаудиторной работы с учебной программой.

2. Концентричность в построении плана внеаудиторной работы (ни одна тема плана не может быть раскрыта с одnorазового предъявления).

План внеаудиторной работы нашей кафедры включает в себя комплексы мероприятий по темам, предлагаемым учебной программой и учебником «Старт», а именно: «В. И. Ленин», «Рождение нового мира», «Память сердца», «Советская семья», «Прав на отдых», «Русский язык на планете», «Система образования в СССР», «Москва», «Киев», а также темам «Харьков — город, в котором ты живешь и учишься», «Харьковский университет» и др.

Работа над каждым из этих комплексов предполагает скоординированные действия всех подразделений кафедры: проведение бесед, тематических уроков, учебно-ознакомительных экскурсий, кинолектория, Клуба друзей русского языка, Клуба интересных встреч.

Например, работа над Ленинской темой ведется в течение всего учебного года: читаются учебные и дополнительные тексты о семье, биографии, жизненном пути В. И. Ленина, проводятся беседы, просматриваются слайдофильмы, диафильмы, художественные фильмы. В каждом из трех учебных концертов мы возвращаемся к этой теме, опираясь на возросший лексический запас студентов. В апреле в каждой учебной группе проводятся тематические уроки, посвященные Дню рождения В. И. Ленина, студенты принимают участие в факультетской Ленинской конференции, где выступают с докладами, идут на спектакль, посвященный Ленинской тематике; принимают участие в конкурсе «Я читаю стихи по-русски», посвященном Дню рождения В. И. Ленина. Завершает работу написание курсовых работ на тему «Ленин и моя страна».

Такой комплекс мероприятий позволяет обеспечить единство аудиторных и внеаудиторных форм работы. Студент не только слышит и видит предлагаемую ему информацию, но и сам становится соучастником каких-то событий: выступает на конференции, читает стихи по-русски, рассказывает о своей стране.

Реализацию поставленных перед нами задач по работе с иностранными учащимися мы видим в такой организации их деятельности, в процессе которой формируются и усваиваются языковые нормы, а также идет активный процесс ознакомления с советской действительностью.

Видами такой деятельности в нашей иностранной аудитории и является выступление студентов на заседаниях клубов, концертах, встречах, вечерах, а также работа с газетой, защита курсовых работ.

Тематические уроки уже много лет являются той традиционной формой работы на нашей кафедре, которая помогает нам обобщить, углубить и завершить изучаемую тему, посвященную В. И. Ленину, Дню Победы, Великому Октябрю, Международному женскому дню, Новому году. Проведение тематического урока требует большой предварительной подготовки преподавателя и студентов. Готовятся выступления студентов, празднично оформляется аудитория, организуются передвижные выставки картин Харьковского художественного музея, используются альбомы, стенды, статистические данные и иллюстративные материалы. Все это помогает создать праздничную обстановку, вызывает у студентов эмоциональный подъем, желание принять участие в уроке, выступить, прочитать стихи, спеть.

Защита курсовых работ также является одним из видов деятельности иностранных студентов на подготовительном факультете.

Сбор материала, написание работы, ее художественное оформление, а затем сама защита, в ходе которой студент должен раскрыть содержание работы и ответить на многочисленные вопросы товарищей по группе, преподавателя и гостей — деятельность, раскрывающая взгляды студента, его отношение к работе, учебе, избранной им теме. Иностранные учащиеся уже в начале второго семестра выбирают одну из предложенных им тем курсовых работ: «Моя страна, мой народ», «Мой любимый герой», «В. И. Ленин и моя страна», «Русский язык на планете», «Год жизни, год учебы в СССР». Курсовая работа — это итог учебы на подготовительном факультете. Она раскрывает и навыки письменной речи студента, и умение построить монологическое высказывание (в ходе защиты) и умение ответить на поставленные вопросы. Кроме того, курсовые работы являются для нас одной из форм обратной связи.

Таким образом, комплексный подход позволяет нам охватить все стороны учебной и внеаудиторной работы с иностранными учащимися, добиваться их органической взаимосвязи и взаимобусловленности.

Поступила в редколлегию 15.12.86

В. В. МОСЕНЦЕВ

НЕКОТОРЫЕ ФОРМЫ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

Высшей школе доверено решение ответственных задач в реализации миролюбивого внешнеполитического курса Коммунистической партии и Советского государства. Советская высшая школа способствует укреплению антиимпериалистической солидарности отрядов международного молодежного движения, при-

нимая на обучение специалистов и студентов из зарубежных стран.

В Материалах XXVII съезда КПСС *, в Проекте ЦК КПСС «Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране» неоднократно подчеркивалось, что подготовка специалистов для зарубежных стран — это один из плацдармов противоборства двух мировых систем.

Центральное место на современном этапе отводится повышению качества подготовки иностранных учащихся. Здесь основой является совершенствование учебного процесса, повышение его уровня. Задача состоит в том, чтобы зарубежные специалисты имели глубокие теоретические и профессиональные знания, обладали высокими моральными качествами, были интернационалистами и патриотами, активными борцами за укрепление дружбы с советским народом.

При этом внутриаудиторную работу с иностранными учащимися в совокупности с учебной необходимо рассматривать как единый процесс. Во внеаудиторной работе со студентами применяются различные формы, которые непосредственно влияют на учебный процесс.

В университете в целом сложилась система привлечения иностранных учащихся к участию в общественно-политической практике, в которой принимает участие около 80 процентов граждан зарубежных стран.

Основной формой ОПП иностранных учащихся является приобретение знаний и навыков пропагандиста, приобретение навыков пропаганды идей марксизма-ленинизма. Особенно большое значение имеет организация общественно-политической практики руководителей молодежных организаций, президентов землячеств, представителей прогрессивных партий.

Наиболее действенными формами воспитания интернационалистов является организация работы при комитете комсомола университета Совета руководителей молодежных организаций иностранных учащихся, интернациональной комсомольской школы, школы комсомольского опыта, участие студентов в работе факультетов общественных профессий.

На факультете общественных профессий с 1982 по 1986 год обучались иностранные студенты, в частности в 1982/83 учебном году — 15 человек, в 1983/84 — 28, в 1984/85 — 37, в 1985/86 — 44 человека.

При этом всю работу строят на договорной основе (комитет комсомола — молодежная организация иностранных студентов), добиваясь максимального охвата, работа проводится индивидуально.

Рассматривая участие в общественно-политической практике как средство формирования интернационализма, комитет комсомола университета постоянно учитывает многонациональность

студенческого коллектива; решение всех задач, связанных с учебной, досуговой, общественной деятельностью, строится на принципе взаимопомощи. На заседания комитета комсомола, комсомольских бюро факультетов, собрания комсомольского актива и т. д., как правило, приглашают руководителей молодежных организаций, лидеров землячеств.

Одной из форм внеаудиторной работы, влияющей на учебный процесс, можно считать и клубы интернациональной дружбы, политическо-дискуссионные клубы при общежитиях университета. Знания, полученные иностранными учащимися во время этих мероприятий применяются и активизируются во время изучения курса «Советский Союз», общественных наук, ряда тем по русскому языку. Составной частью этой работы являются массовые мероприятия — вечера встреч, собрания, митинги солидарности, экскурсии, походы по местам боевой и трудовой славы советского народа, промышленные предприятия, учреждения, колхозы, совместные субботники и воскресники.

Важной частью внеаудиторной работы является работа с иностранными учащимися в период зимних и летних каникул. В этот период открываются широкие возможности для углубленной пропаганды внутренней и внешней политики КПСС и Советского государства, ознакомление студентов-иностранцев с достижениями Советского Союза, привлечения их к участию в общественно-полезном труде (на примере движения студенческих строительных отрядов).

Вовлечение студентов-иностранцев в различные формы внеаудиторной работы будет способствовать более широкому раскрытию преимуществ социалистического образа жизни, углублению знаний марксизма-ленинизма.

Поступила в редколлегию 17.12.86

В. Т. ПЛАКСИЙ, канд. физ.-мат. наук,

В. А. ШАЛАЕВ, канд. физ.-мат. наук

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ КУРСА «ОСНОВЫ ИНФОРМАТИКИ И ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ ТЕХНИКИ» НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Во втором семестре 1985/86 учебного года на подготовительном факультете ХГУ им. А. М. Горького введена новая дисциплина «Основы информатики и вычислительной техники». При обучении иностранных учащихся уделялось основное внимание ознакомлению их с элементами информатики, видами информации и способами обработки и хранения ее, со структурой современных электронно-вычислительных машин и со способами представления изучаемого объекта в виде, удовлетворяющем требованиям обработки результатов математической модели или процесса при помощи ЭВМ-компьютера; выработке умений ис-

пользования микрокалькуляторов и персональных ЭВМ при выполнении вычислительных работ, связанных с решением задач по математике, физике и химии.

С учетом общеобразовательной подготовки студентов подготовительного факультета программа лекционно-практических и лабораторных занятий составлена так, чтобы в течение изучения данной дисциплины студенты усвоили основную терминологию, научились составлять алгоритмы и программы решения задач на языке программирования БЭЙСИК, были подготовленными для изучения курса «Информатика и вычислительная техника» на первых курсах университетов и вузов страны. Рассмотрение вопросов преобразования и использования информации связано с изучением архитектуры и технических возможностей современных микроЭВМ индивидуального пользования.

Рабочая программа курса «Основы информатики и вычислительной техники» составлена на основе программы, разработанной в НИИ школ МП РСФСР, МГУ, МАДИ в 1985 году. Программа рассчитана на 34 ч, из них лекционно-практические занятия — 26 ч, лабораторные занятия — 8 ч. Изучение программного материала заканчивается дифференцированным зачетом.

При рассмотрении темы «Понятие об информатике и устройстве электронно-вычислительной машины» раскрывается содержание информатики как науки о структуре и свойствах теоретической, практической и технической информации о методах и формах сбора, хранения, преобразования информации человеком [1].

Взаимосвязь информатики и вычислительной техники показывается на примерах использования современных ЭВМ в практической деятельности человека [2]. Функциональное назначение и взаимосвязь основных устройств ЭВМ (устройства ввода-вывода информации, процессор, память) иллюстрируется демонстрацией работы современных микрокалькуляторов типа БЗ-18, БЗ-30, БЗ-34, БЗ-39, МК-46, а также дисплейного класса университетов. Принципы кодирования числовой и текстовой информации рассматриваются с подробным изложением двоичной системы счисления.

При изложении темы «Алгоритмы, типы алгоритмов» необходимо добиваться того, чтобы студенты усвоили сущность алгоритма как точного предписания строго последовательного ряда действий для решения задачи, знали алгоритмический язык — систему обозначений и определенных правил записи алгоритмов. При выполнении задания по составлению алгоритмов решения задач студенты определяют тип алгоритма (линейный, разветвляющийся, циклический), составляют словесно-пошаговую запись алгоритма и его блок-схему. Это вырабатывает у студентов четкое представление об этапах решения конкретных задач с указанием аргументов и результатов.

Решение задач по математике, физике, химии выполняется по определенной схеме:

а) формулировка задачи, выделение аргументов и результатов;

б) построение алгоритма;

в) запись программы решения задачи;

г) решение задачи на микроЭВМ или микрокалькуляторе;

д) анализ полученных результатов.

Языком программирования при записи программ решения задач является БЭЙСИК. В дальнейшем студенты будут изучать и другие языки программирования, например ФОРТРАН, поэтому в процессе составления программ решения задач проводится аналогия между записью программы на языке БЭЙСИК и других языках программирования. С целью овладения студентами лексикой языка проводятся диктанты «Человек и ЭВМ», «Язык человека и язык ЭВМ», «Область применения ЭВМ» и другие.

Список литературы: 1. *Кибернетика. Становление информатики.* М., 1986. 192 с. 2. *Балашов Е. П. Микро- и мини-ЭВМ.* Л., 1984. 176 с.

Поступила в редколлегию 15.11.86

*В. Н. АЛАЛЫКИН, М. С. БЛЕХМАН,
А. А. КАЛЬНИЧЕНКО, Н. Н. КАЛЬНИЧЕНКО*

НЕКОТОРЫЕ ПУТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭВМ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В методике обучения русскому языку как иностранному ЭВМ должна занять столь же существенное место, как и в других сферах общественной практики. Однако для внедрения вычислительной техники в учебный процесс надо четко определить ее место в процессе обучения РКИ: цели, функции, факторы, влияющие на эффективность ее использования, необходимое обеспечение, пути использования.

Функции ЭВМ в обучении РКИ: 1) хранение, обработка и выдача информации (автоматизированные словари и грамматический справочник, массивы учебных текстов); 2) активизация учебного материала; 3) обучение употреблению лексических и грамматических единиц; 4) обучение письму (печатание на клавиатуре) и чтению (считывание с дисплея); 5) объективный, полный и оперативный контроль знаний, формирование навыков и умений, позволяющий проследить динамику их развития и проанализировать ошибки; 6) управление самостоятельной работой (общепринятые домашние задания, не являясь комму-

никативными, лишь подкрепляют следы в памяти, ЭВМ же работая в диалоговом режиме, способна сделать самостоятельную работу «коммуникативной»; 7) вспомогательные функции (управление другими ТСО, учебной средой, моделируя условия реальной деятельности; тиражирование необходимых материалов).

Цели: 1) индивидуализация и дифференциация процесса обучения и контроля; 2) обеспечение сильной обратной связи; 3) усиление объективного контроля; 4) профессионализация обучения (при использовании в процессе обучения автоматизированных информационных систем обработки текстов); 5) повышение мотивационного, проблемного и творческого уровня учебного процесса (особенно при использовании АСОТ).

Место: 1) помощник человека (средство в обучении и контроле); 2) помощник человека в управлении учебным процессом; 3) объект изучения (ликвидация компьютерной неграмотности). Следует подчеркнуть, что ЭВМ является не более как средство, призванное расширить возможности человека, поэтому она должна использоваться лишь тогда, когда эффект от ее использования оказывается, по крайней мере, не меньше чем при традиционном способе обучения.

Обеспечение: 1) аппаратное обеспечение; 2) математическое и программное обеспечение (в том числе и специализированного языка обучающихся курсов — например, СПОК, АОС «ВУЗ»; 3) методическое обеспечение (конкретные программы учебных курсов); 4) лингвистическое обеспечение (необходимо при использовании информационных систем). Среди **факторов**, влияющих на процесс обучения, назовем комфортность общения обучающегося с автоматизированной обучающей системой (структура выдачи информации на экран, характеристика клавиатуры, цвет экрана терминала и проч.). В комфортности общения большую роль играет язык диалога ЭВМ с обучаемым, который должен быть живым, разговорным, а программа учебного курса — интересной, познавательной, содержащей неформальные вопросы.

Пути использования: 1) во время самостоятельной работы при выполнении традиционных, поддающихся программированию упражнений, когда ЭВМ «замещает» преподавателя (недостаток: каждое упражнение требует программирования); 2) в процессе использования ряда систем автоматической обработки текстов — реальных информационных систем, работающих с ЕЯ (их можно применять и при обучении специальным дисциплинам на подготовительном факультете).

Коммуникативная направленность учебного процесса, состоящая в моделировании реальной, активной коммуникации, является ведущей в современной методике. Методика новой ориентации, основанная на деятельностном взгляде на язык — главным принципе новой лингвистической парадигмы, ставит новые цели обучения, заключающиеся в умении создавать и понимать текст,

который является основной единицей обучения. Профессиональная подготовка специалиста, несомненно, должна включать формирование навыков и умения находить, анализировать и обобщать информацию, а также навыков работы с ЭВМ.

В настоящее время реально использовать: а) системы, обеспечивающие тематический поиск информации, тематическое индексирование и классификацию документов; б) системы автоматического реферирования, развития навыков конспектирования; в) системы машинного перевода, большие автоматические словари, использующие родной язык как язык-посредник иностранного студента. Очень важно знакомить иностранных студентов с нашими автоматизированными системами, так как они потенциальные пользователи нашей научно-технической информации. По мере создания Машинного фонда русского языка — технологической основы для разработки систем общения с ЭВМ и отработки данных на ЕЯ — возможности использования вычислительной техники в обучении РКИ будут существенно возрастать, как и возможности самой лингводидактики.

Поступила в редколлегию 15.11.86

А. М. БОНДАРЬ, Г. Н. ПАВЛОВ, М. А. ЧЕКАРЕВ

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО ФИЗИКЕ

Для развития интереса к учению важно привлекать учащихся к поисковой, исследовательской деятельности. В результате они видят значение для практики знаний, полученных на уроках, учатся делать выводы, систематизировать [1]. На подготовительном факультете основное внимание уделяется студентам со средним и низким общеобразовательным уровнем, которые не в состоянии самостоятельно вести поисковую работу. При этом сильные студенты, получая задания неадекватные их способностям, теряют способность к исследовательской деятельности, что было подтверждено экспериментально [2]. Поэтому для каждой группы студентов необходимо подбирать задания, соответствующие их уровню знаний. Постановка учебной проблемы с помощью задач не только стимулирует у учащихся повышенный интерес к новому материалу, но и дает возможность закрепить имеющиеся знания и осуществить связь полученных ранее знаний с новыми. Трудность заключается лишь в подборе и составлении задач подобного типа [3].

С целью активизации познавательной деятельности студентов при обучении физике и математике, обучения навыкам самостоятельного ведения научно-исследовательской работы во втором семестре нами предлагается следующая задача: «Опре-

деление плотности тонких диэлектрических пленок, находящихся на поверхности стеклянных подложек». Для решения данной задачи достаточно знать основные положения оптики в объеме средней школы и привлечь некоторые знания из специаль-

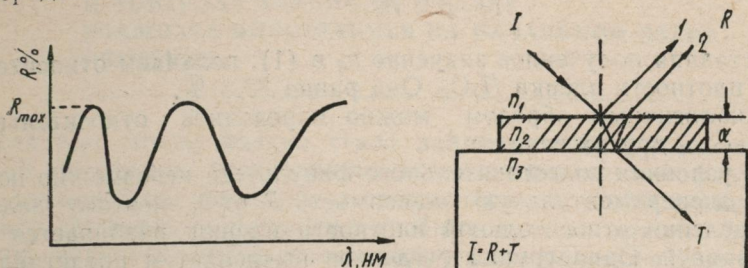


Рис. 1. Зависимость R от λ для непоглощающих пленок, находящихся на непоглощающей подложке.

Рис. 2. Ход лучей в пленке, находящейся на подложке. Дисперсия отсутствует. Лучи 1 и 2 интерферируют между собой, что приводит к зависимости R от λ .

ной литературы. Выполнение данной задачи предполагает использование микроЭВМ или калькуляторов.

Известно, что плотность твердого тела определяется как $\rho = \frac{m}{V}$, где m — масса, а V — объем тела. Эта формула и метод определения плотности твердого тела с использованием этой формулы известны студентам из первого семестра, когда они выполняли лабораторную работу № 3 «Определение плотности твердого тела» [4]. Но в данном случае ни массу, ни объем измерить невозможно. Оказывается, если известен показатель преломления и плотность вещества в массиве, то относительная плотность тонкой пленки этого вещества зависит от показателя преломления пленки [5]

$$\rho_{\text{отн}} = \frac{\rho_{\text{пл}}}{\rho} = \frac{n_2^2 - 1}{n_2^2 + 2} \cdot \frac{n^2 + 2}{n^2 - 1}. \quad (1)$$

Здесь n и ρ — показатель преломления и плотность массивного образца (берутся из справочника); n_2 и $\rho_{\text{пл}}$ соответственно относятся к пленке. Таким образом, задача определения $\rho_{\text{отн}}$ сводится к измерению n_2 , который вычисляют из соотношения [3]

$$n_2^2 = n_1 n_3 \frac{1 + \sqrt{R_{\text{max}}}}{1 - \sqrt{R_{\text{max}}}}, \quad (2)$$

где n_1 — показатель преломления воздуха, n_3 — показатель преломления стеклянной подложки; R_{max} — максимум коэффициента отражения (рис. 1).

Студентам было предложено определить относительную плотность пленок H_fO_2 , для которых получено значение $R_{\text{max}} =$

= 16,5 %. Из таблиц находим, что $n=2,05$ для массивного H_fO_2 . Вычисления по (2) дают

$$n_2^2 = 1 \cdot 1,46 \cdot \frac{1 + \sqrt{0,165}}{1 - \sqrt{0,165}} \approx 3,4575; \quad n_2 \approx 1,86.$$

Подставляя полученное значение n_2 в (1), получаем относительную плотность пленки H_fO_2 . Она равна 87,3 %.

Аналогичным образом можно определить относительную плотность других веществ.

В условиях подготовительного факультета невозможно получить экспериментальную зависимость R от λ , поэтому задача определения относительной плотности пленки разбивается на две задачи. Одна группа студентов вычисляет и представляет графически зависимость R от λ , пользуясь выражением [3]:

$$R = \frac{r_{12}^2 + r_{23}^2 + 2r_{12}r_{23}\cos\beta}{1 + r_{12}^2r_{23}^2 + 2r_{12}r_{23}\cos\beta}, \quad (3)$$

$$\text{где } r_{12} = \left| \frac{n_1 - n_2}{n_1 + n_2} \right|; \quad r_{23} = \left| \frac{n_2 - n_3}{n_2 + n_3} \right|; \quad \beta = \frac{4\pi d \cos\alpha}{\lambda}$$

(d — оптическая толщина пленки). Толщину пленки желательно выбирать равной $d \gtrsim 600$ нм. Вычисления проводят в видимой области для длин волн от 400 до 800 нм с шагом 10—20 нм. Вычисления необходимо производить с помощью микроЭВМ или калькулятора.

Данная часть задачи показывает необходимость применения вычислительной техники для освобождения человека от громоздких рутинных вычислений.

Полученную зависимость R от λ передают другой группе студентов, которые вычисляют относительную плотность пленки и анализируют полученный результат. Анализ результатов, объяснение зависимости относительной плотности пленки от условий ее получения может стать самостоятельной задачей для третьей группы студентов. Достаточно полную информацию об этом можно получить в работе [4].

Список литературы: 1. Бондарь А. М., Троицкая В. В. Методические указания к выполнению лабораторных работ по физике. Х., 1985. 32 с. 2. Зверева Н. М. Активизация мышления учащихся на уроке физики: из опыта работы. Пособие для учителей. М., 1980. 112 с. 3. Крылова Т. Н. Интерференционные покрытия. Л., 1973. 224 с. 4. Риттэр Э. Пленочные диэлектрические материалы. Физика тонких пленок. М., 1978. Т. 8. С. 14. 5. Роттенберг В. С., Ариавский В. В. Поисковая активность и адаптация. М., 1984. 192 с. 6. Шилов В. Ф. Когда физика интересна//Физика в шк. 1983. № 6. С. 48.

Поступила в редколлегию 15.11.86

А. В. ВОЛЫНСКИЙ, В. В. АНТОНОВА,
В. В. ТРОИЦКАЯ

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ И КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПО ФИЗИКЕ УЧАЩИХСЯ-ИНОСТРАНЦЕВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Для того чтобы физика стала действительно фундаментом знаний, система ее преподавания на подготовительном факультете должна быть разработана таким образом, чтобы учащиеся усвоили основные идеи, умели в учебных задачах выявить физическую сущность, использовать полученные теоретические знания для разрешения проблем, возникающих в процессе лабораторных работ.

Важную роль в обучении играет самостоятельная работа учащихся, так как активное применение методов научного познания на занятиях возможно только в процессе индивидуальной учебной деятельности каждого учащегося или группы учащихся.

Самостоятельная работа может быть осуществлена при любой форме учебных занятий (лекция, практическое занятие, практикум, учебная экскурсия).

Мы разработали и апробировали в течение ряда лет методики проведения таких форм самостоятельной работы и контроля знаний, как диктант по естественнонаучной терминологии; опрос по листам взаимоконтроля; релейная контрольная работа. Диктант — одна из форм контроля, он проводится с целью проверить ту часть материала, которую студенты должны знать как таблицу умножения: основные определения, формулы, размерности физических величин в международной системе единиц СИ, перевод их из одной системы в другую... Такое содержание вопросов диктанта способствует сокращению времени на проверку работ студентов, формированию у них активных трудовых навыков. В зависимости от этапа обучения и уровня подготовки учащихся-иностранцев по физике, русскому языку вопросы могут быть самыми разнообразными и по форме подачи, и по содержанию: записать формулу; дописать в формуле недостающий символ (при этом часть формулы записывается преподавателем на доске или высвечивается на экране); написать название физической величины по ее символу; дописать правило, определение, начало которого представлено на доске, экране или зачитано преподавателем; определить числовое значение физической величины по данным значениям других величин. Поэтому диктант позволяет проконтролировать не только фактическое знание физики, но и знание русского языка: студент слушает вопрос преподавателя и может дать ответ на него только при совпадении двух условий — знания русского языка и знания материала изучаемой темы.

Предваряет каждый диктант самостоятельная работа учащихся-иностранцев по листу контроля (взаимоконтроля), который содержит перечень вопросов по одному из разделов курса. Листы взаимоконтроля студенты получают на каждом занятии, где идет изучение материала данного раздела. Опросы по листам взаимоконтроля наиболее эффективны в период подготовки к экзаменам и зачетам. В процессе работы по листам взаимоконтроля учащиеся-иностранцы закрепляют знания терминологии, обучаются говорению, работе с конспектом, учебником, справочными таблицами, овладевают умением четко, верно и логически излагать свои мысли.

Релейная контрольная работа — это итоговая контрольная работа по теме или разделу курса, она включает только те примеры и задания, которые были выполнены учащимися во время учебных занятий, консультаций, самоподготовок.

Использование указанных выше форм самостоятельной работы и контроля знаний позволяет повысить уровень знаний учащихся-иностранцев на 13—15 %.

Список литературы: 1. Баранов С. П. Сущность процесса обучения. М., 1979. 180 с. 2. Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся. М., 1981. 104 с. 3. Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. М., 1979. 30 с.

Поступила в редколлегия 25.11.86

Л. Я. ШАПОВАЛОВА, канд. хим. наук

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

Обучение студентов-иностранцев на подготовительном факультете в связи со специфическими особенностями требует не только изложения учебных дисциплин на должном уровне, но и оптимальной организации восприятия и усвоения знаний. Чтобы повысить эффективность преподавания химии, следует решить основные проблемы: определить содержание обучения посредством новых форм и методов обучения с учетом межкафедральной координации.

Проблема определения содержания обучения химии включает совершенствование рабочих календарных планов на основе выбора рациональной структуры учебного материала. Учебный материал по предмету удовлетворяет требования системности, логичности, доступности, имеет методологическое обоснование. С целью дифференциации аппарата усвоения материала он разделен на блоки опорных, базовых и системных знаний. Для каждого раздела рабочего плана определены основные требования к знаниям и умениям студентов-иностранцев. В плане отражена рациональная организация функционирования и соединения основных компонентов учебно-воспитательного процесса.

Опыт работы с иностранными студентами позволил внедрить в учебный процесс эффективные формы и методы обучения: эвристические беседы; элементы проблемного изложения учебного материала; учебно-исследовательской работы студентов; программированного обучения и контроля знаний студентов; тематические и проблемные семинары; средства активизации познавательной деятельности студентов: проблемные вопросы преподавателя, познавательные задачи, «озадачивание» аудитории, организация деловых дидактических игр.

Повышение эффективности преподавания химии определяется рациональной организацией систематического контроля знаний студентов. Секция химии разработала систему заданий для быстрой проверки знаний теоретического материала и навыков решения задач. Задания охватывают материал, без знания которого нельзя успешно выполнить лабораторную работу или продуктивно заниматься на семинаре.

Критерием текущего контроля знаний является охват всех обучаемых, что способствует повышению эффективности индивидуального обучения. При этом знания студентов-иностранцев оцениваются комплексно, включая успех выполнения внеаудиторной самостоятельной работы, участие в словарной работе, содержательный аспект, результат умения, участие в решении проблемной ситуации.

Проблема повышения эффективности преподавания химии требует постоянного соответствия процессов обучения достигнутому уровню прогресса.

Как показывает опыт, поэтапное внедрение вузовских форм и методов обучения сглаживает существующий дидактический барьер между подготовительным и основными факультетами и повышает качество обучения студентов-иностранцев на первых курсах вузов.

Поступила в редколлегию 15.11.86

С. В. ВАРФОЛОМЕЕВА, Ф. В. СЛЮНИНА

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

В системе учебных предметов математика занимает особое место, она не только подготавливает к изучению ряда дисциплин, прежде всего физики и химии, но и вносит существенный вклад в формирование содержательной основы нового современного курса информатики и вычислительной техники. Вместе с тем нельзя недооценивать влияния математического образования и на предметы гуманитарного цикла: математика способствует развитию логического мышления студентов.

Математика относится к числу дисциплин с наиболее ярко выраженными внутрипредметными связями. Гарантировать студенту-выпускнику подготовительного факультета определенный уровень математической подготовки с учетом специальности можно только при условии достижения им обязательных результатов на каждой ступени обучения. Пробелы в изучении предыдущего материала делают для студента трудным, а иногда и невозможным дальнейшее овладение не только курсом математики, но и смежными дисциплинами на основных факультетах вузов.

Сказанное подтверждает необходимость определения и прогнозирования обязательных результатов обучения, которых должны достигать все учащиеся данной специальности, имеющие положительную оценку по математике, необходимость формирования основных элементов знаний и умений при обучении элементарной математике.

Курс элементарной математики представляет собой систему знаний и умений. Принято различать требования к объему (полноте) и качеству (осмысленности, прочности) знаний. Первое представляет собой перечень подлежащих усвоению тем, понятий, обусловленных программами по математике. Авторами проанализированы курсы высшей математики для студентов, которые продолжают обучение по университетским физико-математическим и экономическим специальностям. Если за критерий существенности (значимости) тем курса элементарной математики принять частоту применения их в вузовском курсе математики в соответствии с будущей специальностью студента, то можно выделить существенные разделы, которые являются основными для контроля на подготовительном факультете*.

1. Действительные числа. Прогрессии.
2. Тождественные преобразования алгебраических выражений, рациональные уравнения и неравенства.
3. Тождественные преобразования алгебраических иррациональных выражений, иррациональные уравнения и неравенства.
4. Свойства показательной и логарифмической функций.
5. Показательные и логарифмические уравнения и неравенства.
6. Свойства тригонометрических функций.
7. Тождественные преобразования тригонометрических выражений, тригонометрические уравнения.
8. Исследование функций с помощью производной.
9. Планиметрия: свойства и вычисление плоских фигур, решение прямоугольных треугольников.
10. Стереометрия: определение площадей поверхностей и объемов тел.

Овладеть курсом математики означает не только выучить некоторую совокупность теоретических фактов, но и научиться их применять. Полное усвоение материала сводится к трем эле-

* Мирошникова М. М. Обзор. информ. НИИ ВЦ. 1984. Вып. 2.

ментам: понять, запомнить, уметь воспроизвести его письменно или устно.

Логическая последовательность и взаимосвязь задач, упражнений, примеров, предложенных для определения результатов обучения по математике, обусловливается существенными для каждой специальности разделами. Внутри тем каждого раздела используется перечень основных элементов знаний и умений. К элементам знаний отнесены: определения, правила, свойства, формулы, аксиомы, теоремы. Это позволило выделить оптимальное содержательное ядро и систему необходимых навыков и умений курса элементарной математики. Особый акцент сделан на формирование умений межпредметного характера: умений вычислять, измерять, строить и анализировать графики функций, умений интеллектуальных и речевых, общих для естественных и гуманитарных дисциплин.

В соответствии с уровнями знаний разработаны группы задач, различающихся по сложности. Характеристики задач по сложности определяются трудностью (числом используемых элементов знаний от 8—10 для I уровня и до 20 и более для IV уровня) и трудоемкостью (временем, затрачиваемым на решение).

Таким образом, любая задача, пример, упражнение отнесены к определенной сложности на основе показателей трудности и трудоемкости. Решение задач I и II уровней сложности (репродуктивные задачи) определяет минимально необходимый уровень знаний и умений студентов подготовительного факультета. Эти задачи в основном требуют работы памяти и воспроизведения фактов, понятий, правил, законов, формул. Задачи III и IV уровней (продуктивные задачи) — осмысленного применения приемов умственной деятельности.

Работа по определению оптимального содержательного ядра основных знаний и системы основных умений и навыков, проведенная по всем дисциплинам, даст возможность сформировать модель выпускника подготовительного факультета.

Поступила в редколлегию 25.11.86

М. С. КНЯЖЕВ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕТОДОВ АЛГЕБРАИЧЕСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

При изложении темы «Формулы сокращенного умножения и алгебраические дроби» в курсе математики для иностранных учащихся можно предложить использовать специальный метод алгебраических преобразований, основанный на использовании теоремы Виета для квадратных уравнений.

Рассмотрим квадратное уравнение: $x^2 - 5x + 5 = 0$ (1). Суть метода состоит в том, что корни уравнения (1) $x_1 \approx 3,618034$; $x_2 \approx 1,381966$ удовлетворяют ряду замечательных тождеств и порождают множество алгебраических форм, приводимых к компактным числовым кодам. Эти коды по форме совпадают с формулами сокращенного умножения и алгебраическими дробями и могут быть использованы в учебном процессе.

Обозначим корни квадратного уравнения (1) $x_1 = a$; $x_2 = b$ и используем теорему Виета,

$$a + b = 5; a \cdot b = 5 \Rightarrow a + b = a \cdot b, \quad (2)$$

имеем

$$a - b = \sqrt{5} \Rightarrow (a - b)^2 = 5 \Rightarrow (a - b)^2 = a + b. \quad (3)$$

После возведения левой и правой части соотношения (2) в квадрат запишем

$$a^2 + 2ab + b^2 = 5ab \Rightarrow a^2 - 3ab + b^2 = 0. \quad (4)$$

Формула (4) представляет собой нулевую квадратную форму в параметрах a и b . Докажем, что из формулы (4) можно получить коды целого ряда чисел. Для этого найдем ab ; $2ab$; $3ab$; $4ab$; $5ab$,

$$ab = a^2 - 2ab + b^2; 2ab = a^2 - ab + b^2, 3ab = a^2 + b^2;$$

$$4ab = a^2 + ab + b^2; 5ab = a^2 + 2ab + b^2.$$

С помощью формул сокращенного умножения имеем

$$ab = (a - b)^2; 2ab = \frac{a^3 + b^3}{a + b}; 3ab = a^2 + b^2; 4ab = \frac{a^3 - b^3}{a - b};$$

$$5ab = (a + b)^2. \quad (5)$$

Используя соотношение (2) из формул (5), найдем коды 1; 2; 3; 4; 5:

$$1 = \frac{(a - b)^2}{a + b}; 2 = \frac{a^3 + b^3}{(a + b)^2}; 3 = \frac{a^2 + b^2}{a + b}; 4 = \frac{a^3 - b^3}{a^2 - b^2}; 5 = a + b. \quad (6)$$

Получим коды чисел, кратных 5, умножив коды (6) на 5:

$$5 = (a - b)^2; 10 = \frac{a^3 + b^3}{a + b}; 15 = a^2 + b^2; 20 = \frac{a^3 - b^3}{a - b};$$

$$25 = (a + b)^2. \quad (7)$$

Чтобы найти коды последующих чисел, уже необходимо использовать нулевые кубические, четвертой степени и так далее алгебраические формы. Кубическая форма получается из (7), используя код 10 имеем

$$10 = \frac{a^3 + b^3}{a + b} \Rightarrow 10ab = a^3 + b^3 \Rightarrow a^3 - 10ab + b^3 = 0. \quad (8)$$

Таким образом, код 50: $50 = a^3 + b^3$ (9). Из кодов (7) можно также получить алгебраическую форму четвертой степени. Так как $15 = a^2 + b^2$, то, возведя левую и правую часть кода 15 в квадрат, получим $225 = a^4 + 2a^2b^2 + b^4$; $225 = 45ab$; $2a^2b^2 = 10ab$, имеем следующее соотношение: $a^4 - 35ab + b^4 = 0$ (10).

Из формулы (10) можно найти коды 7 и 35:

$$7 = \frac{a^4 + b^4}{(a + b)^2}; \quad 35 = \frac{a^4 + b^4}{a + b}. \quad (11)$$

№	Число	Код числа	№	Число	Код числа	№	Число	Код числа
1	1	$\frac{(a-b)^2}{a+b}$	11	11	$\frac{a^5 - b^5}{(a-b)^5}$	21	30	$\frac{(a^2+b^2)(a^3+b^3)}{(a+b)^2}$
2	2	$\frac{a^3+b^3}{(a+b)^2}$	12	12	$\frac{(a^3-b^3)(a^2+b^2)}{(a-b)^5}$	22	40	$\frac{a^6-b^6}{(a-b)^5}$
3	3	$\frac{a^2+b^2}{a+b}$	13	13	$\frac{a^7+b^7}{a^5+b^5}$	23	50	a^3+b^3
4	4	$\frac{a^3-b^2}{a^2-b^2}$	14	14	$\frac{(a^3+b^3)(a^4+b^4)}{(a+b)^4}$	24	60	$\frac{(a^3-b^3)(a^2+b^2)}{(a-b)^3}$
5	5	$a+b$	15	15	a^2+b^2	25	70	$\frac{(a^4+b^4)(a^3+b^3)}{(a+b)^3}$
6	6	$\frac{a^6+b^6}{(a^2+b^2)(a+b)^2}$	16	16	$\frac{(a^3+b^3)(a^6-b^6)}{(a-b)^{11}}$	26	80	$\frac{(a^6-b^6)(a^3+b^3)}{(a-b)^9}$
7	7	$\frac{a^4+b^4}{(a+b)^2}$	17	17	$\frac{a^9+b^9}{(a^3+b^3)(a+b)^3}$	27	90	$\frac{a^6+b^6}{(a+b)^2}$
8	8	$\frac{a^6-b^6}{(a-b)^7}$	18	18	$\frac{a^6+b^6}{(a+b)^3}$	28	100	$(a-b)(a^3-b^3)$
9	9	$\frac{a^6+b^6}{(a^3+b^3)(a+b)}$	19	19	$\frac{a^9-b^9}{(a^3-b^3)(a+b)^3}$	29	500	$(a^2-b^2)(a^3-b^3)$
10	10	$\frac{a^3+b^3}{a+b}$	20	20	$\frac{a^3-b^3}{a-b}$	30	1000	$\frac{a^6-b^6}{a-b}$

Представим коды натуральных чисел в параметрах в виде таблицы. При составлении таблицы использованы, наряду с рассмотренными, алгебраические формы высоких степеней.

Коды, приведенные в таблице, можно продолжать до бесконечности. Они представляют собой последовательность алгебраических дробей с известными их числовыми значениями. Следовательно, продолжая таблицу, можно получить любое, наперед заданное, количество алгебраических и арифметических примеров с заранее известными ответами.

Этот метод системы кодов — примеров можно с успехом применять в учебном процессе. В частности на факультативных занятиях, при самостоятельной работе учащихся, при написании учебных пособий по математике, его можно широко использовать для безмашинного программированного обучения, контроля и самоконтроля.

Поступила в редколлегию 17.11.86

А. Г. ДУХОПЕЛЬНИКОВА

К ВОПРОСУ О РАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Рационализация занятий по биологии, как и по другим дисциплинам, на подготовительном факультете — является одной из основных эффективных форм изучения, повторения и углубления основного предметно-содержательного материала программы на русском языке. Иностранные учащиеся должны овладеть устным и письменным рабочим языком своей будущей специальности, так как знание языка служит основным средством слушания, чтения, понимания и записи биологической информации.

На занятиях по биологии в связи с этим предусматривается не механическое заучивание языкового материала, а повышение речевой активности. Оно достигается путем моделирования предложений по опорным словам, подбора слов синонимов, чтения текста, ответов на вопросы, пересказа нового, комментирования биологических таблиц, схем, рисунков.

Эти приемы направлены на произвольное запоминание слов и терминов, на формирование умений и навыков изъяснения на русском языке. Они позволяют осмысленно подходить к изучению биологических понятий, анализировать их и делать выводы на основе небольшого и частного материала с постепенным увеличением объема информации.

Параллельно с закреплением умений устной речи у иностранных учащихся секция биологии проводит работу по обучению их письму, необходимому для ведения конспекта лекций в вузе, записи хода эксперимента и т. д. Умения и навыки письменной речи формируются постепенно, с усложнением задания.

Мы предлагаем учащимся слуховые и зрительные диктанты, составление и запись плана изучаемости текста, письменные ответы на вопросы, реферирование отдельных тем разделов. Систематическое выполнение таких упражнений вырабатывает у иностранных учащихся скорость письма, умение выделить основную мысль и записать ее, составить конспект материала лекции.

Важным условием рационального обучения, на наш взгляд, является подбор и использование наглядности. Советские психологи установили и обосновали положение о том, что наглядность служит как бы внешней опорой внутренних действий в процессе овладения знаниями*. Наглядность позволяет создать четкое представление об изучаемом, а также составить учебную проблему сравнительной или обобщающей характеристики. Поэтому мы тщательно подходим к отбору таблиц, схем, муляжей, натуральных биологических объектов. Создаваемые на их основе наглядные образы способствуют активизации мышления, систематизации изучаемого материала, становятся опорными для умственных действий учащихся.

Проведение самостоятельной работы при обучении иностранных учащихся биологии способствует рационализации занятий. Самостоятельная работа осуществляется под руководством преподавателя, но без его непосредственного участия как на занятии, так и во внеаудиторное время. Учащиеся учатся находить нужную информацию в тексте, работать с учебником, использовать рисунки, схемы, таблицы для получения дополнительных сведений. Свои собственные размышления, умозаключения учащиеся применяют при работе с раздаточным материалом, немymi таблицами, при проведении различного рода итоговых занятий.

Проводимая работа активизирует познавательную деятельность учащихся, закрепляет полученные в ходе обучения знания и превращает их в устойчивые навыки и умения.

Поступила в редколлегию 25.11.86

В. Н. ЩЕГОЛЬКОВ

**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ
НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ
ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ**

Одной из важнейших задач при обучении иностранных учащихся является развитие устойчивого интереса к изучаемому предмету. Существенную роль в решении этой задачи мы отводим выбору метода обучения. В последние годы широкое распространение получило проблемное обучение, суть которого состоит в создании так называемых проблемных ситуаций. Одна из главных трудностей, связанных с применением проблемно-поискового метода обучения на подготовительном факультете, — незнание учащимися русского языка, поэтому их познавательные способности с начала обучения направлены на освоение чужого языка. В связи с вводом естественных дисциплин, а вместе с ни-

* Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975. 302 с.

ми и новой терминологии, спецификой преподавания отдельных предметов необходим определенный период адаптации. Учащиеся должны много работать дома, у них возникает дефицит времени, нарушается режим труда и отдыха, что может сказаться на их успеваемости и здоровье.

Биология, как известно, имеет более обширную лексику по сравнению с другими естественными науками и может вызвать особенно серьезные затруднения при изучении. Чтобы обеспечить восприятие материала по биологии, особенно в этот период, а также усилить межпредметные связи, вероятно, более рационально читать элементарный вводный курс по биологии и другим естественным дисциплинам преподавателю русского языка. Уже при изучении вводного курса у студентов могут возникнуть проблемные ситуации, которые они не в состоянии разрешить даже с помощью русиста, но этого не надо бояться. Опыт показывает, что возникшие у учащихся вопросы легко решаются ими самостоятельно на первых же уроках по биологии, что повышает их интерес к предмету. Кроме того, на первых занятиях по биологии основное внимание мы уделяем аудиторной работе, не загружая учащихся домашним заданием.

Максимально повысить самостоятельность учащихся на уроке позволяют вопросы, ответы на которые они ищут сами. На первом этапе это могут быть вопросы, связанные с нахождением общих отличительных черт животных и растений, на последующих — учащиеся устанавливают связь между строением и функцией отдельных систем и органов, находят черты их эволюционного развития, самостоятельно приходят к идее эволюции животного и растительного мира. На этой основе у них начинает формироваться диалектико-материалистическое мировоззрение и атеистические убеждения.

Ответственным является заключительный этап обучения на подготовительном факультете, когда иностранные учащиеся слушают лекции по общей биологии. Последние лекции мы читаем приближенно к условиям первого курса основных факультетов. Нами широко используется метод проблемного изложения лекционного материала, который позволяет лучше развить познавательные способности у студентов, помогает им глубже усвоить фундаментальные теоретические положения в биологии, такие как клеточная теория, основы молекулярной биологии, эволюционное учение Ч. Дарвина.

При подготовке к семинару по теме лекции особое внимание мы уделяем умению учащихся самостоятельно работать с книгой. Поэтому, помимо методических разработок и учебников, рекомендуем им знакомиться с другими научными текстами, доступными для их понимания. Некоторые учащиеся используют эту литературу при подготовке докладов на студенческие теоретические конференции, что также развивает их познавательные способности.

В заключение следует отметить, что успешному развитию проблемного обучения, с нашей точки зрения, способствует обязательное сочетание научной работы преподавателя с педагогической.

Поступила в редколлегию 21.11.86

Л. Я. ШАПОВАЛОВА, канд. хим. наук,
Л. В. СЕЛИВАНОВА, канд. филол. наук

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КООРДИНАЦИОННОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Анализ программы по русскому языку для иностранных студентов, обучающихся на подготовительном факультете, дает основание заметить, что принцип профессионального обучения в области овладения студентами языком специальности учитывается недостаточно полно [1]. В программе по русскому языку четко определены требования к уровню владения основными видами речевой деятельности, предъявляемые к выпускникам подготовительного факультета по языку специальности. Но каким должно быть содержание этих знаний, какова их сущность? Какая общенаучная лексика должна активизироваться на занятиях по русскому языку? Какие конструкции научного стиля речи должны стать объектом работы над ними? На эти вопросы полного ответа программа не дает.

Опыт работы показывает, что именно в первые недели ввода предметов студенты должны овладеть значительным количеством конструкций научного стиля, необходимых для восприятия и усвоения новой научной информации. Так, в первые три недели ввода математики (5—7 нед.) студентам предъявляется 13 конструкций, в первые три недели ввода химии (7—9 нед.) — 11 конструкций и т. д. Естественно, не все количество конструкций, выражающих те или иные смыслы и встречающихся в языке специальности, должно активизироваться на занятиях по русскому языку. Но какие именно конструкции и в какой последовательности следует вводить, должно быть определено четко. Ведь именно на начальном этапе необходимо создать ту базу, ту основу по языку специальности, на которой будет строиться в дальнейшем весь процесс обучения.

Как справедливо отмечает О. Д. Митрофанова [2], предлагаемый на начальном этапе материал должен характеризоваться относительной незамкнутостью, открытостью, способностью к его дальнейшему расширению, давать возможность углублять, развешивать его на последующих этапах обучения.

Такой полный минимум лексики и конструкций научного стиля речи должен найти свое воплощение в учебных материалах

по языку специальности, предназначенных для работы на занятиях по русскому языку.

Создание учебных материалов по языку специальности на весь период обучения иностранных студентов на подготовительном факультете в соответствии с требованиями программы позволит предъявлять одинаковые требования к овладению языком специальности в конце подготовительного факультета и тем самым будет способствовать осуществлению координации между начальным и продвинутым этапами обучения.

Координация в языковом аспекте между преподавателями русского языка и предметниками предполагает: 1) строгий учет и отбор лексико-грамматического материала, вводимого студентам в процессе изучения русского языка и предметов; 2) целенаправленную скоординированную работу преподавателей всех предметов по формированию и автоматизации речевых навыков и умений у студентов.

Список литературы: 1. Галецкая Ц. Я., Головашина Л. С. О преемственности в работе по языку специальности на начальном и продвинутом этапах обучения русскому языку иностранцев // Вестн. Киев. ун-та, 1979. Вып. 3. С. 3—8. 2. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М., 1985. 231 с.

Поступила в редколлегию 24.11.86

Ю. А. КОЛТАКОВ, Г. И. ПРОКОПОВА

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАНЯТИЙ ПО ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Все требования советской педагогики применимы к учебным занятиям на подготовительном факультете. Однако существует специфика обучения на подготовительном факультете, определяющая и специфические требования к учебным занятиям, которые диктуются задачами обучения студентов-иностранцев на подготовительных факультетах.

Познавательная деятельность студента направлена на познание на русском языке уже познанного на родном языке. Результат этой деятельности — семантизация учебного материала, предъявляемого на русском языке, и вербализация мысли средствами русского языка.

Главная особенность педагогической деятельности заключается в том, что обучаемый должен быть одновременно объектом преподавания и субъектом учебной деятельности. Эта особенность приводит к постановке специфических педагогических задач в условиях подготовительного факультета. Студент-иностранец не является субъектом учебной деятельности в момент

ввода общетеоретических дисциплин, он им становится в процессе обучения. На первых занятиях студент является объектом деятельности преподавателя. Продукты этой деятельности постепенно материализуются в психическом облике студента — в его знаниях, умениях и навыках. В результате этого студент становится субъектом учебной, гностической и коммуникативной деятельности. Переход студента из состояния объекта в состояние субъекта деятельности является диалектическим развитием и происходит в силу собственных законов движения психики.

Исследования советских психологов С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева показали, что развитие психики человека происходит в результате взаимодействия его с объектом деятельности. Взаимодействие с объектом способствует развитию, а новый уровень развития создает условия для взаимодействия с новыми объектами. Это обстоятельство имеет большое значение при обучении студентов на первых занятиях по общетеоретическим дисциплинам, на которых они вступают во взаимодействие с языком предмета. Если оно слабое или неправильное, то студент не сможет вступить во взаимодействие с научными понятиями. В результате у студентов возникает определенное психическое состояние (психологический барьер), которое в практике преподавания часто трактуют как пассивность. Преподаватели общетеоретических дисциплин не придают иногда значения этому виду взаимодействия, между тем он служит гарантией продвижения в обучении — развития тезауруса, что сопровождается овладением научными знаниями. Таким образом, основной дидактической задачей обучения общетеоретическим дисциплинам является актуализация прежних знаний студента на родном языке и овладение этими знаниями на русском языке.

Специфические дидактические требования к учебному занятию на подготовительном факультете следующие.

Определение оптимальной логико-структурной системы учебного занятия в соответствии с содержанием учебного предмета и учетом теоретических установок, зафиксированных в прошлом опыте студентов-иностранцев на родном языке.

Обеспечение условий успешной семантизации студентами-иностранцами учебного материала, предъявленного на русском языке.

Обеспечение оптимальных условий формирования речевых навыков.

Поступила в редколлегию 17.11.86

ОБ ОДНОМ ИЗ СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ КОЛИЧЕСТВА
В ТЕКСТАХ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ПРОФИЛЯ

К числу наиболее специфических особенностей письменной и устной научной речи можно отнести способы выражения количественных характеристик действия, состояния предмета или признака, в роли которых в научных текстах выступают наречно-глагольные, наречно-именные и наречно-адвербиальные словосочетания, где главным компонентом являются глаголы и глагольные формы, прилагательные, существительные, местоимения и наречия, а зависимым словом — количественные наречия.

Способы выражения количественных характеристик наречно-глагольными и наречно-именными словосочетаниями исследовались на материалах художественных и публицистических текстов. Были рассмотрены принципы выделения групп наречий степени (Ю. Д. Апресян); дана классификация наречий этой группы и описана семантика некоторых наречий (И. П. Слесарева); исследовано семантико-синтаксическое поведение неопределенных наречий степени, образующих один из разрядов количественно-качественных наречий, в приадективном и приглагольном употреблении (Г. А. Битехтина); проанализированы особенности употребления наречий, указывающих на малую степень проявления признака (А. Н. Баранов) и др.

Однако до настоящего времени отсутствуют работы, посвященные изучению количественных характеристик в научных текстах, а также сравнительному описанию этих характеристик в подъязыках различных наук.

Целью данной работы является анализ наречно-глагольных и других словосочетаний, в которых зависимый компонент выражает количество, в текстах естественнонаучного профиля. Рассматривались тексты трех наук: биологии, химии и физики, в которых проанализированы работы трех авторов. Жанры — монография, статья. Объем картотеки словосочетаний составил 3 тысячи единиц.

Анализ отобранных языковых единиц позволил выделить в текстах всех трех наук более 50 словосочетаний, выполняющих функцию количественной характеристики и среди них 5 основных типов с зависимыми компонентами *очень, весьма, значительно, несколько, сильно*. Наличие в научных текстах указанных словосочетаний дает возможность говорить об их общенаучном характере. В поле выражения количества они являются ядром.

Менее частотными, но употребительными в текстах всех трех наук являются словосочетания с зависимыми компонентами *достаточно, довольно, почти, совершенно, хорошо*.

Употребительность остальных наречий с общим значением количества и степени в текстах по биологии, химии и физике

весьма различаются. В каждой науке имеется группа характерных словосочетаний, в которых в роли зависимых компонентов выступают количественные наречия. Например, в текстах по биологии встречаются такие наречия: *густо, плотно, слегка*, а в текстах по физике — *бесконечно, сколь угодно, максимально, ничтожно, возможно*. Словосочетания с указанными наречиями отражают специфику языка разных наук и входят в группу словосочетаний терминологического характера.

О. Д. КРЕПАК, Е. П. СОЛОНСКАЯ

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА АКТИВНОЙ КОММУНИКАТИВНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПОДЪЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Темой научно-исследовательской работы кафедры русского языка Харьковского фармацевтического института в течение ряда лет является изучение коммуникативных потребностей иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере общения на продвинутом этапе обучения. В результате проведенных исследований нами была выделена дисциплина, представляющая наибольшие трудности для иностранных студентов и в содержательном, и в языковом плане. Такой дисциплиной оказалась ботаника, изучаемая студентами 1 курса. Мы пришли к выводу о том, что необходимо создать специальное учебное пособие по изучающему чтению «Читаем тексты по ботанике», которое наиболее полно учитывало бы реальные коммуникативные потребности учащихся. В связи с этим нами рассматривается следующий вопрос: как, исходя из коммуникативных потребностей и интенций студентов, задать с помощью учебника такой род деятельности на занятиях по русскому языку, который и привел бы к формированию необходимого уровня компетенции. Ответ на этот вопрос нам видится в разложении реального процесса изучения предмета на типичные для него коммуникативные ситуации, соотношении данных ситуаций с обслуживающими их речевыми средствами и тематическим содержанием и в адекватном отражении этих сложных взаимосвязей в нашем учебнике.

Специального рассмотрения, на наш взгляд, требуют в подобном учебном пособии и вопросы коррекции произношения как фактора, имеющего важное значение в реальном процессе речевой коммуникации. Коррекция произношения на лексическом материале подъязыка специальности создает необходимую мотивацию к овладению этим аспектом речевой деятельности, которая у студентов, как правило, весьма низка. Корректировочный материал должен включать в себя как сегментный, так и суперсегментный уровень, особое внимание следует обратить на

интонационное оформление синтагматического членения речи. Для того чтобы данный фонетический материал был организован по своей внутренней логике, его целесообразно вынести в лингафонное приложение к основному учебному пособию. В такое приложение следует включить, как нам представляется, и тренировочные упражнения в различных видах речевой деятельности для студентов, у которых недостаточен уровень сформированности речевых навыков и умений. Это позволит проводить индивидуальную работу со студентами в различных аспектах, в частности, на сегментном, фонетическом уровне, где произносительные ошибки значительно варьируются в зависимости от родного языка студентов. Именно подобный подход, на наш взгляд, позволит повысить эффективность обучения русскому языку в учебно-профессиональной сфере.

Поступила в редколлегию 15.11.86

Л. Б. БЕИ, канд. пед. наук

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ СО СТУДЕНТАМИ- ИНОСТРАНЦАМИ СТРУКТУР ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕЧИ

Практические задачи обучения русскому языку с использованием произведений художественной литературы вызывают необходимость ознакомления студентов 1—3 курсов со структурами художественной речи, значимыми для понимания содержания и смысла произведения. Элементы таких структур могут быть выявлены на лексическом, синтаксическом и композиционно-синтаксическом уровнях.

Обратимся к композиционно-синтаксическому уровню, в котором выделяют структуры, отражающие речь автора и речь персонажей. Значимость этих структур определяется тем, что «образ автора» и «персонаж» относятся к универсальным смысловым категориям художественного текста. Для указанного этапа обучения считаем возможным говорить о четырех типах структур, которые должны быть известны студенту для адекватной интерпретации художественного текста: авторская речь, прямая речь персонажа, косвенная речь, несобственно-прямая речь. При этом авторская речь (слова автора), речь персонажа (прямая речь), косвенная речь известны студентам из курса подготовительного факультета, и только конструкции с несобственно-прямой речью являются новыми. За счет них может быть расширена лингвистическая компетенция студентов в этом вопросе.

При чтении художественного текста студенты постоянно встречаются с несобственно-прямой речью и интерпретируют ее с большей или меньшей степенью точности, приписывая ее либо автору, либо одному из персонажей. От того, насколько точно студенты идентифицируют несобственно-прямую речь с ее от-

правителем, зависит понимание содержательной стороны текста, понимание позиции автора (повествователя), точки зрения персонажа.

Выяснение трудностей восприятия рассматриваемых речевых структур и качество их усвоения проводилось экспериментальным путем. Иностранным студентам 3-го курса естественнонаучных специальностей Харьковского госуниверситета были предложены фрагменты из самостоятельно прочитанных рассказов (Ю. Нагибин «Заброшенная дорога» и А. Родин «Счастливый билет»). Студенты должны были указать слова, словосочетания или предложения, которые, по их мнению, передают: а) речь и мысли одного из участников событий; б) оценку других действующих лиц, событий, действий; в) самооценку действий, поступков. Такая постановка задачи требовала выделения прямой, косвенной и несобственно-прямой речи.

Полученные данные позволяют утверждать, что студенты хорошо усвоили и различают авторскую речь и прямую речь персонажей, чему способствуют имеющиеся знания о формально-графических и лингвистических показателях прямой речи, узнают косвенную речь. Многие студенты чувствуют присутствие «голоса», «точки зрения» героя в авторской речи, но находят выражающие их слова и конструкции с большей определенностью, если есть эксплицитные показатели: вводящее слово, восклицательная интонация, соответствующее лексическое наполнение. Кавычки как средство выделения слов несобственно-прямой речи не являются для иностранных студентов сигналом присутствия другого субъекта речи. Следовательно, чтобы студенты верно определяли отправителя речи в структурах формально авторских, они должны получить ориентиры — показатели присутствия точки зрения другого отправителя. Ими являются признаки, выделяющие конструкции с несобственно-прямой речью из авторской, и структурные признаки косвенной речи.

Поступила в редколлегию 20.11.86

Н. П. ДОЦЕНКО

ЛИНГВОСОЦИОГРАММА ЛИТЕРАТУРНОГО ПЕРСОНАЖА И ВОСПРИЯТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ТИПА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

1. В методике преподавания русского языка как иностранного очень важно сформировать у иностранных студентов навык чтения художественных текстов, обучить их внимательному отношению к говорящим деталям, к косвенной информации, заключенной в речевой ткани литературного произведения. Одним из способов решения этого вопроса является, на наш взгляд, социально-коммуникативный анализ речи литературных персонажей, который позволяет выявить единицы, коррелирующие с характерными чертами признаков персонажей. В частности

характеризуют их с точки зрения принадлежности к определенному классу, социальной группе, а также выступают сигналами профессиональной принадлежности, мировоззрения, политической ориентации героев и т. д.

2. Выявленные в результате социально-коммуникативного анализа разноуровневые речевые единицы, соотнесенные с социально-культурными характеристиками персонажей, названы нами лингвосоциопоказателями. Отдельный лингвосоциопоказатель, в силу свойственной ему полифункциональности, приобретает определенность только в ряду единиц, соотнесенных с конкретными социальными типами. В то же время один лингвосоциопоказатель, взятый сам по себе, несомненно, соотносясь с какой-либо социальной чертой конкретного литературного героя, тем не менее, его исчерпать не может. Лишь совокупность лингвосоциопоказателей может воссоздать в восприятии читателя тот социальный тип («общее»), который отражен в литературном герое (в «конкретном»).

3. Упорядоченную совокупность лингвосоциопоказателей мы называем лингвосоциограммой. Таблично-графический способ представления материала в лингвосоциограмме, раскрывая лишь один, социально-психологический уровень в речи персонажа, является, на наш взгляд, наиболее адекватным средством выражения идеи структурности человеческого характера, и реального, и литературного. В определении же лингвосоциограммы как совокупности лингвосоциопоказателей подчеркнуто различие представленных в ней единиц по общеязыковым характеристикам (единицы различных уровней), по социолингвистическим характеристикам (статусные и ситуативные единицы), а также по их познавательной ценности (отражение различных социальных черт персонажей). Лингвосоциограмма является результатом анализирующей и синтезирующей деятельности воспринимающего субъекта. Последний должен обнаружить, свести воедино в своем воображении «рассеянные» автором по всему произведению элементы, в совокупности представляющие писательскую модель существовавших в реальности социальных характеров. Писательская модель социального облика персонажа, воссозданная нами в лингвосоциограмме, не является исчерпывающим изображением реального социального характера. В ней представлены лишь отобранные писателем черты, которые служат для читателей опорными точками узнавания этого социального типа.

4. Недостаточный объем страноведческих и лингвистических знаний не позволяет студенту-иностранцу выявить и воспринять социально-фоновую информацию лингвосоциопоказателей, тем более свести их в систему. Следовательно, на одном из этапов формирования у иностранного учащегося навыка чтения художественных текстов необходимо научить его соотносению единиц прямой речи героев с соответствующими социальными признаками.

5. Изложенные нами принципы комплексного анализа полифункциональных единиц прямой речи литературных персонажей, учитывающего культурные, историко-литературные и лингвистические сведения, а также методику включения данных этого анализа в учебный процесс мы иллюстрируем на материале произведений русской классической литературы, входящих в круг обязательного чтения иностранных студентов.

Поступила в редколлегию 17.11.86

И. И. ВЕШТАК

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЕМ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ

Чтение как вид коммуникативной деятельности на иностранном языке принято считать наиболее доступным, а при наличии элементарных навыков устного общения — косвенным средством их дальнейшего укрепления и развития [1]. Процесс понимания читаемого текста самым непосредственным образом связан с мышлением. Понимание — один из видов сложной мыслительной деятельности, заключающийся в раскрытии существенного в предметах и явлениях реальной действительности. Если человеческое мышление — переработка информации, которую получает человек от окружающей среды, то понимание определяет полноту воспринятой информации. «Понимание напечатанного или написанного текста есть раскрытие связей и отношений, передаваемых посредством языковой формы» [2].

Научно-методические рекомендации по развитию навыков чтения можно свести к следующему: 1) использование методов структурного анализа и принципов трансмиссионной грамматики; 2) построение текста по определенным параметрам (доступности языка, синтаксических конструкций, смысла); 3) учет суммы объективных и субъективных причин (языкового желания студента, индивидуальных особенностей его памяти и мышления, особенностей и условий предъявления текста), причем к числу субъективных причин относится и умение пользоваться знаниями.

Таким образом, важнейшие вопросы современного проблемного обучения — руководство процессом формирования навыков чтения и управление полученными знаниями, не ставятся.

Возможность их решения мы видим в организации учебного материала по русскому языку в систему проблемно-теоретических задач. На начальном этапе обучения иностранных студентов такая психологическая организация языкового грамматического материала позволяет значительно повысить эффективность их учебной деятельности, а само обучение сделать проблемным. В качестве ориентировочной основы действия мы выделяем взаимосвязанность синтаксической формы слова и его содер-

жания [2]. Можно предположить, что названная ориентировка также положительно повлияет на формирование навыков чтения и на условия этого формирования.

Рассмотрим влияние указанной ориентировочной основы на развитие коммуникатора, т. е. сумму психофизиологических характеристик, обеспечивающих возможность участия в языковой коммуникации на русском языке. Процесс чтения осуществляется при помощи коммуникатора рецепции (R-коммуникатора). Его создание никогда не идет строго параллельно с овладением трансмиссией (передачей языкового сообщения), а намного ее опережает. Можно отлично понимать иностранную речь, но совсем или почти совсем не уметь говорить на данном языке.

Формирование у студентов R-коммуникатора связано, во-первых, с хранением в долговременной памяти запаса слов-значений в основном морфологическом варианте, с запечатлением в памяти всей парадигмы тех лексем, к которым эти модели неприменимы (неправильные формы), а также фразеологизмов и идиом; во-вторых, с наличием системы закодифицирующих моделей и умением применить их к парадигме данного слова.

Организация учебной деятельности студентов с опорой на рассмотренную выше ориентировочную основу действия позволяет управлять созданием у них системы закодифицирующих моделей. Овладев ими можно устанавливать по форме знака и его знакомому окружению тот формально-семантический знакотип, к которому принадлежит неизвестный знак, и прежде всего его часть речи. Это помогает студентам быстро установить значение слова по словарю, дешифровать слово, построенное по нелинейным моделям (например, путем конверсии), понять омонимию, выбрать подходящее значение из ряда возможных.

Таким путем достигается возможность расширить практическое использование полученных знаний, управлять ими.

Список литературы: 1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969. 105 с. 2. Вештак И. И. Некоторые вопросы психолингвистического построения учебного материала при обучении русскому языку студентов из стран Азии, Африки, Ближнего и Среднего Востока // Актуальные проблемы преподавания русского языка в странах Азии, Африки, Среднего и Ближнего Востока. М., 1972. С. 100—103. 3. Костомаров В. Г., Мустайоки А., Гроховски Л. Методическая теория и практика преподавания русского языка в различных странах. Итоги и перспективы. Будапешт, 1986. 4. Шубин Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. М., 1972. 350 с.

Поступила в редколлегию 20.12.86

КИНОУРОК КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА *

Фильм «Пушкин и декабристы» не предназначен специально для иностранной аудитории. По классификации, предложенной А. А. Брагиной [4, с. 79—80], его можно отнести к третьему типу фильмов, в которых речевая догадка студентов обеспечивается, с одной стороны, уже имеющимися определенными сведениями из грамматики и лексики (не будем забывать, что это тема третьего курса), с другой — подготовительной языковой работой преподавателя, а также тесным взаимодействием зрительного и словесного рядов фильма, что, собственно, и составляет одну из самых привлекательных черт киноурока. Процесс снятия семантических трудностей и усвоения учебной информации происходит в сознании учащихся естественно, что позволяет повысить роль эстетического момента в обучении.

Работа над фильмом включает два этапа.

1. Подготовительный. а. Введение в проблему. Задача преподавателя: не пересказывая содержания кинофильма, показать историческую ситуацию в России начала XIX века, объяснить студентам, почему существует проблема «декабристы и Пушкин», уделяя особое внимание периодизации русского освободительного движения [1, С. 261].

б. Студентам сообщается цель киноурока, дается лингвострановедческий комментарий, в процессе которого учащиеся знакомятся с такими реалиями, как Петропавловская крепость, декабрист, общество «Зеленая лампа» и т. п. При этом целесообразно выделить ономастический материал и представить его тематически, например: имена декабристов (Пушкин, Кюхельбекер, Рылеев и др.); названия историко-архитектурных памятников (Петропавловская крепость, Кронверкский вал, Лицей, Михайловский дворец и т. д.); группа реалий, связанных с русским самодержавием (Павел I, Александр I, Николай I, Бенкендорф и др.).

в. Ввод и активизация лексико-грамматического материала, необходимого для адекватного восприятия фильма и практического овладения речевыми навыками. Система упражнений не представляет собой чего-либо специфического, присущего исключительно киноуроку.

Необходимо подчеркнуть высокую частотность малоупотребительной и архаичной лексики (вельможа, ссылка, оковы и т. п.). В связи с этим лексический материал нужно вводить строго дифференцированно, указывая на особенности употребления

* На материале фильма «Пушкин и декабристы». Л., 1977. 16 мм, ч. 1.

того или иного слова. Тот же самый принцип должен соблюдаться и при освоении грамматических конструкций.

г. Анализ звучащих в фильме стихотворных текстов Пушкина. Понимание содержания стихотворного текста составляет особую трудность для иноязычной аудитории, причем семантизация отдельных слов вне целостного рассмотрения может привести к разрушению структуры поэтического произведения. Например, в стихотворном отрывке из «Ариона»

Погиб и кормщик и пловец! —
Лишь я, таинственный певец,
На берег выброшен грозою,
Я гимны прежние пою...

необходимо указать глубокую символику и скрытый смысл образов кормщика, пловца и поэта. Это возможно лишь в структуре всего произведения.

Для восприятия динамической зрительной информации учебного кинофильма считается целесообразным показ диафильма «Пушкин и декабристы».

Во время демонстрации кинофильма и в беседе с преподавателем студенты закрепляют полученные страноведческие знания, активизируют речевые умения и навыки. В то же время зрительный ряд диафильма готовит к восприятию фильма.

В ходе демонстрации диафильма играет русская классическая музыка XIX века. Это повышает, как указывает А. Н. Щукин [см. 10, с. 88], его выразительность, а также предотвращает преждевременное уставание учащихся. Органическое включение музыки в ткань урока является одной из главных методических установок при работе по суггестопедическому методу.

2. Основной этап. При просмотре учебного кинофильма студентам предлагаются взаимосвязанные установки: а) быть готовым к ответу на вопросы; б) продумать план краткого изложения содержания фильма.

В качестве домашнего задания студентам можно предложить написать изложение по теме киноурока.

Различные виды активной работы позволяют обучаемым качественно запомнить новый материал, как лексико-грамматический, так и страноведческий. В этом, по нашему мнению, состоит главное преимущество киноурока. Вторым преимуществом является комплексное использование ТСО, выбор которых может варьироваться.

Список литературы: 1. Ленин В. И. Памяти Герцена//Полн. собр. соч. Т. 21. С. 255—262. 2. Бакони И., Пор З. Использование видеотехники при обучении в вузах и школах Венгрии//Рус. яз. за рубежом. 1986. № 2. С. 84—86. 3. Брагина А. А. Книга спорит с фильмом? Нет. («Языковая картина» и источники учебного материала)//Рус. яз. за рубежом. 1986. № 3. С. 33—37. 4. Брагина А. А. Киноурок: цель, средства и этапы учебного процесса//Рус. яз. за рубежом. 1980. № 1. С. 77—82. 5. Городилова Г. Г. Технические средства в системе интенсификации обучения//Рус. яз. за рубежом. 1977. № 3. С. 50—56. 6. Касаткина Н. М. Формирование различных видов речевой деятельности с помощью кинофильмов//Иностр. яз. в шк. 1984. № 1. С. 57—60.

7. Логинова В. Г. Визуализация в учебном процессе//Рус. яз. за рубежом. 1986. № 3. С. 29—32. 8. Новиков Л. А. Лингвистическое толкование художественного текста. М., 1979. 256 с. 9. Ушанова З. И. Кинофрагмент и лингвистика как средства контроля устных умений по теме//Иностр. яз. в шк. 1983. № 4. С. 82—84. 10. Щукин А. Н. Методика использования аудиовизуальных средств. М., 1981. 127 с.

Поступила в редколлегию 20.11.86

Т. М. КАЛМЫКОВА, Т. Д. УЧИТЕЛЬ

О ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКОЙ СОЧЕТАЕМОСТИ СЛОВ КАК НОСИТЕЛЕ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ

Коммуникативная деятельность, включающая объяснение явлений, — надежная основа компетенции при изучении иностранного языка. Сознательное усвоение языковых структур научными работниками (аспирантами, стажерами, магистрантами) должно быть всегда связано с извлечением основной информации из самых разнообразных источников с опорой на устойчивые лексико-синтаксические структуры. При этом основной задачей преподавателя становятся учет лексико-грамматической специфики той или иной литературы и отбор в учебных целях соответствующих стилиобразующих лексико-синтаксических структур.

Предметом данного сообщения являются результаты исследования соотношения значения слова и его сочетаемости с предикативной единицей и особенности функционирования такой сочетаемости в различных коммуникативных сферах: учебно-профессиональной, общественно-политической, социально-культурной и др.

По данным эксперимента, который проводился с применением методики структурно-вероятностного анализа, оказалось, что специфику подязыка газеты составили предложения с присловной связью, а именно присубстантивные. При этом значения опорных слов соотносятся с такими семантическими классами, как названия процессов и качеств, явлений духовной и психической деятельности, общественной жизни, событий, населенных пунктов, учреждений и др. Такая селективность обусловлена тем, что специфику данного подязыка составляет прежде всего событийность. Структуры, используемые в языке международной хроники, должны быть в отборе языковых средств максимально экономными и вместе с тем максимально информативными, поскольку они передают информацию о конкретных фактах, событиях, отличительных свойствах явлений объективной действительности. Отсюда и сочетаемость слов определенных семантических классов с придаточными частями, называющими признак, свойство, качество предмета, явлений объективной действительности.

Присубстантивные предложения оказались широко репрезентированными и в научных (специальных) текстах. При этом в качестве слов, определяющих сочетаемость с присубстантивной придаточной частью, употребляются существительные-термины, из которых наиболее частотны их субтитуты — символические знаки, передающие те или иные понятия математической логики. Кроме существительных-терминов, с придаточными частями могут сочетаться отвлеченные имена существительные, такие как условие, критерий, функция, свойство и подобные. Употребление в математических текстах таких семантических классов отражает социофункциональную природу речевых вероятностей, поскольку подязык математики характеризуется определенной символикой, системой строгих логических переходов и имеет чисто информативный характер. А компонентный анализ, например, естественнонаучных текстов позволил выявить особую роль в них терминологии как такой структурно-семантической системы, внутренняя организация и единство которой основаны на иерархических отношениях терминов, находящихся в родо-видовой зависимости, отношениях синонимии, антонимии и т. д., и обусловлены во многом экстралингвистическими факторами. Например, при описании структуры объекта в текстах описательного типа пара терминов родо-видовой зависимости располагается контрастивно в позициях начала и конца высказывания.

Специфику подязыка художественной прозы составили сложно-подчиненные предложения с корреляционной связью, а именно местоименно-соотносительные, которые, как известно, характеризуются разнообразием семантики соотносительных слов, имеющих предметные, пространственные, качественные, количественные значения. В драме и поэзии доминирующее положение занимают изъяснительные предложения, в качестве спорных слов в них используются глаголы и предикативные слова определенных семантических классов: мыслительной деятельности, эмоционально-психического состояния, восприятия, общения, активного волеустремления, бытия, эмоционального воздействия, долженствования, желательности, побуждения и некоторые другие. Плюс-валентность таких классов слов к данному подязыку обуславливается тем, что его объектом является человек, его мысли, чувства, внутреннее состояние и т. д. Поэтому такое соотношение значения слова и его сочетаемости можно объяснить влиянием социофункциональных факторов. Подязык художественной прозы многоаспектен, в нем окружающая действительность представлена со всем присущим ей разнообразием смысловых оттенков, отсюда и более свободное по сравнению с другими видами сложноподчиненных предложений употребление местоименно-соотносительных конструкций.

Таким образом, соотношение значения слова и его сочетаемости является носителем стилистической дифференциации и одним из принципов отбора грамматического материала при обучении научных работников-иностранцев.

Поступила в редколлегию 25.11.86

И. К. СОКОЛОВ

**СДВИГИ В СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ
НАСЕЛЕНИЯ ИСПАНИИ (К ВОПРОСУ О
«РАЗМЫВАНИИ» РАБОЧЕГО КЛАССА)**

В курсах общественных наук, изучаемых иностранными студентами подготовительных факультетов СССР, большое место отводится характеристике современного рабочего класса (тема 12 «Современная эпоха и мировой революционный процесс» — по курсу «Советский Союз»; раздел IV «Социальная и экономическая география населения» — по курсу «Экономическая география СССР»; тема IV «Всеобщий закон капиталистического накопления» — по курсу политэкономии).

«Основным революционным классом современной эпохи был и остается рабочий класс», — говорится в новой редакции Программы КПСС [1, с. 133]. Это положение часто оспаривается буржуазными социологами. В связи с бурным развитием НТР со второй половины 70-х годов на Западе возникло большое число технократических концепций («компьютерная цивилизация», «информационное общество», «революция роботов» и т. п.). Все они единодушны в отрицании исторической роли рабочего класса, по их мнению, под влиянием НТР якобы происходит «размывание», «исчезновение» рабочего класса (Дж. Гелбрайт; Д. Белл, Р. Дарендорф, Р. Арон, И. Хабермас, Ф. Бон, А. Горц и др.). Так, французский социолог А. Горц в книге «Прощай, пролетариат» [3], стремится доказать, что в эру автоматизации производства рабочий утрачивает интерес к труду, к своему классу и к классовой борьбе. Резко выступая против марксистско-ленинского учения о всемирно-исторической роли рабочего класса, Горц объявляет марксизм-ленинизм «гегельянской мифологией».

Несостоятельность подобного рода концепций можно проиллюстрировать на примере Испании — страны со средним уровнем развития капитализма, структурные сдвиги в производственных силах которой характерны как для стран с высоким уровнем развития капитализма, так и для многих развивающихся стран.

Особенно высок интерес к этой стране у студентов из Латинской Америки, имеющей традиционно тесные экономические, научные и культурные связи с Испанией. Следует также учиты-

вать тот факт, что большой объем учебной, художественной и общественно-политической литературы поступает в латиноамериканский регион из Испании.

Как же обстоит дело с «размыванием» рабочего класса в этой западноевропейской стране? По данным переписей населения, число лиц наемного труда за период с 1950 по 1981 гг. выросло с 7,1 до 8,7 млн. человек, а их удельный вес в экономически активном населении — с 65,7 до 68,4 % [2, р. 34]. В таких случаях буржуазные социологи обычно возражают, что это уже не тот рабочий класс, который был во времена К. Маркса и Ф. Энгельса, что современные рабочие утратили де свои прежние социально-экономические свойства: сократилась доля промышленного пролетариата, уменьшилась доля работников физического труда и возросла доля работников преимущественно умственного труда.

В Испании, как и в большинстве других капиталистических стран, из-за целого ряда недостатков буржуазной статистики представляется довольно трудным выделение рабочего класса из общей массы экономически активного населения, не говоря уже о детальном анализе структуры занятости: отрасли промышленности не выделяются, к занятым в промышленности относят и ремесленников, транспорт не подразделяют на виды, а объединяют со связью и складским хозяйством, сельское и лесное хозяйство объединены с рыболовством, занятые в общественном обслуживании входят в ту же группу, что и занятые в личном обслуживании. Что касается широко используемой испанской официальной статистикой классификации экономически активного населения по «группам занятости и профессиям», то здесь одних людей подразделяют по отраслевому принципу (шахтеры и рабочие карьеров; крестьяне, охотники, лесники; торговцы; работники сферы обслуживания, спорта и развлекательных учреждений), а других — по служебному рангу (инженеры и техники; администраторы, управляющие и директора; конторские служащие).

Но даже из этих неполных и преднамеренно искаженных данных видно, что доля занятых в промышленности и строительстве возросла с 25,1 % в 1950 г. до 35,3 % в 1981 г., доля занятых в сфере обслуживания, торговле и на транспорте — с 24,8 до 40,4 %, а доля занятых в сельском хозяйстве, охоте, рыболовстве и лесном хозяйстве сократилась с 48,8 до 14,4 % [2, р. 42].

Что касается промышленных рабочих, то значительно сокращается число занятых в традиционных отраслях испанской промышленности (горнодобывающая, легкая и пищевая) и растет численность рабочего класса в новых и новейших отраслях (машиностроение, химия, электроника). И, что очень важно, новые отряды рабочего класса складываются на крупных современных предприятиях.

Анализируя современные тенденции в развитии производительных сил в капиталистических странах, следует разъяснить студентам-иностранцам в доступной форме, что усилившиеся во всем мире процессы экономической интеграции способствуют развитию капиталистического общества в сторону пролетаризации, а не «депролетаризации», как пытаются представить буржуазные теоретики. Так, вступление Испании в Европейское экономическое сообщество в начале 1986 г. вызвало массовое разорение минифундий (мелких крестьянских хозяйств). В то же время увеличивается число капиталистических хозяйств, использующих наемный труд.

На наш взгляд, следует акцентировать внимание иностранных студентов на неправомерности утверждений о том, что рабочее — это только лица преимущественно физического труда или только занятые в промышленности. Такой подход означает неправомерное сужение научно обоснованных рамок рабочего класса.

По мере развития НТР в социальные границы рабочего класса включаются новые категории трудящихся. Так называемые «белые воротнички» (инженеры, служащие, административный персонал) и «серые воротнички» (технический персонал) по главным классовым и социальным признакам (отношение к средствам производства, уровень доходов и др.) объективно находятся на том же полюсе, где и «синие воротнички» (промышленные рабочие), так как являются объектом эксплуатации со стороны монополистического капитала.

Опережающими темпами в капиталистических странах, в том числе и в Испании, растет число лиц наемного труда, занятых в сфере обслуживания. В Испании этот процесс отчасти вызван «туристским бумом»: количество иностранных туристов, посетивших страну, увеличилось с 35 млн. в 1973 г. до 42 млн. в 1982 г. Соответственно количество работников сервиса увеличилось с 2084 до 2300 тыс. чел. И, наконец, численность конторского пролетариата за эти годы выросла с 975 до 1113 тыс. человек [2, р. 46].

Таким образом, в Испании происходит как качественный, так и количественный рост рабочего класса. С одной стороны, происходит массовое разорение мелких собственников и их переход в группу лиц наемного труда, причем этот процесс значительно обострился после вступления страны в ЕЭС; с другой стороны, отмечается постепенное повышение уровня квалификации и общетеоретической подготовки населения в целом в связи с воздействием НТР и перенесением центра тяжести эксплуатации с физического труда на интеллектуальный. В силу этих причин объективно возрастает роль рабочего класса в жизни современного общества. Само развитие производительных сил в капиталистических странах убедительно опровергает буржуазные теории «размывания» рабочего класса, класса, которому принадлежит будущее.

- Список литературы: 1. *Материалы XXVII съезда КПСС*. М., 1986. 352 с.
2. *Anuario estadístico de España*. Madrid, 1984. 1392 p. 3. *Gorz A. Adieux, au prolétariat*. Paris, 1980. 374 p.

Поступила в редколлегию 22.10.86

М. И. БОНДАРЕНКО, канд. экон. наук,
Л. И. ИВАНОВА

ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУПП

Одним из путей повышения эффективности работы высшей школы является формирование у студентов современного экономического мышления. Это важно как для советских студентов, так и для иностранных граждан, обучающихся в наших вузах.

Методологическую основу современного экономического мышления составляет диалектико-материалистическое мировоззрение. Современное экономическое мышление является строго научным. Оно направлено на глубокое проникновение в сущность экономических явлений, учет современной реальности, новых условий, новых подходов в решении назревших проблем. Задача преподавателя политической экономии, работающего в интернациональной группе, состоит в том, чтобы сформировать у всех студентов четкое представление о современной экономической жизни; показать, в чем новизна проблем современного этапа развития; рассмотреть пути решения назревших проблем.

Формирование современного экономического мышления представляет собой не единовременный акт, а непрерывный процесс. Исторические решения XXVII съезда КПСС представляют собой образец творческого применения марксистско-ленинской теории к современности, источник новых путей и теоретических выводов, обогативших марксизм-ленинизм. Изучение политической экономии сегодня требует переосмысления ряда фундаментальных положений экономической теории, усвоения новых выводов, вытекающих из решений XXVII съезда КПСС.

Развитие общества постоянно порождает новые противоречия, которые надо своевременно выявлять и преодолевать. «Нередко этому мешает сила инерции, консерватизм мышления, неумение или нежелание менять сложившиеся формы работы и переходить к новым методам, открывающим простор всему передовому, что отвечает потребностям как сегодняшнего, так и завтрашнего дня» [3, с. 19]. То, что было хорошо и правильно в одних условиях, становится тормозом в других, так как жизнь никогда не стоит на месте. Необходимо научиться своевременно

и правильно оценивать факты реальной экономической жизни, не закрывать глаза на имеющиеся недостатки и промахи в работе, критически анализировать накопленный опыт в сфере форм и методов хозяйствования, научиться принимать экономически грамотные решения. «... Экономист, — писал В. И. Ленин, — всегда должен смотреть вперед ... иначе он немедленно окажется отставшим, ибо, кто не хочет смотреть вперед, тот поворачивается к истории задом: середины тут нет и быть не может» [1, с. 137—138]. Это ленинское указание имеет огромное значение для изучения политической экономии.

Весь учебно-воспитательный процесс в высшей школе должен быть подчинен сегодня решению одной из первоочередных задач — активно формировать у студентов новый тип экономического мышления, воспитывать у них инициативу, социалистическую предприимчивость, деловитость, ответственность.

Задача формирования нового экономического мышления у студентов наиболее эффективно решается в процессе чтения проблемных лекций по политической экономии социализма. Политическая экономия обладает одной важной особенностью, которая позволяет при ее изучении использовать проблемные методы в гораздо большей степени, чем это возможно в других дисциплинах. Можно даже утверждать, что важнейшая задача изучения политической экономии состоит в преодолении противоречия между научным и эмпирическим уровнями знаний, между научным сознанием и обыденным житейским толкованием экономических явлений и процессов.

В политической экономии социализма существует значительное расхождение между кажущейся простотой познания экономической жизни и трудностями научного познания, которое предполагает абстрактное мышление.

Эффективность формирования современного экономического мышления зависит от научности лекций по политической экономии социализма, реализма и взвешенности оценок, сочетания преимущественности в анализе социально-экономических и политических процессов с творческим, новаторским подходом к решению проблем, выдвигаемых жизнью.

Проблемность выражается в таком построении учебного материала, которое повышало бы интерес к предмету и формировало бы у студентов современное экономическое мышление.

В интернациональной студенческой группе уже при изучении первой темы курса политической экономии социализма «Закономерности становления и этапы развития социализма» необходимо обратить внимание студентов на данную XXVII съездом КПСС характеристику мирового социализма как мощного международного образования, «он опирается на высокоразвитую экономику, солидную научную базу, надежный военно-политический потенциал. Это более трети человечества, десятки стран и народов, идущие по пути всестороннего раскрытия интеллектуальных и нравственных богатств человека и общества.

Возник новый, основанный на принципах социалистической справедливости образ жизни, в котором нет ни угнетателей, ни угнетаемых, ни эксплуататоров, ни эксплуатируемых, где власть принадлежит народу. Его отличительные черты — коллективизм и товарищеская взаимопомощь, торжество идей свободы, неразрывное единство прав и обязанностей каждого члена общества, достоинство личности, подлинный гуманизм [2, с. 7]. Очень важно в интернациональной группе подчеркнуть вывод XXVII съезда КПСС о том, что использование общих закономерностей социализма в конкретных условиях каждой из социалистических стран представляет собой реальный вклад правящих коммунистических партий в общий процесс социалистического развития. Вместе с тем XXVII съезд КПСС подчеркнул, что «социализм зарождался и строился в странах далеко не передовых по их тогдашнему экономическому и общественному уровню, очень разнящихся между собой по укладам, историческим и национальным традициям. Каждая из них шла к новой формации своим путем, подтверждая предвидение Маркса о бесконечных вариациях и градациях одного и того же базиса в его конкретных проявлениях» [2, с. 7].

Исходный пункт формирования современного экономического мышления — правильное понимание смысла и главных направлений подъема советской экономики на качественно новую ступень. Перейти к новому качеству экономического роста невозможно на старой основе. Необходимы новые источники роста, нужно поставить на службу социализма самые новейшие достижения научно-технической революции. Ускорение научно-технического прогресса является главным направлением всей экономической стратегии в современных условиях. Задачи развертывания научно-технического прогресса охватывают широкий круг текущих и перспективных проблем — экономических, организационных, социальных, развития культуры и образования.

Целесообразно обратить внимание студентов на то, что с начала 70-х годов стали ощущаться определенные трудности в экономическом развитии, грамотно проанализировать причины этого.

Главной причиной, как было отмечено на апрельском Пленуме ЦК КПСС (1985 г.), является то, что не было в должной мере учтено коренное изменение экономической ситуации и не было проявлено необходимой настойчивости в перестройке структурной политики, самой психологии хозяйственной деятельности.

Суть проблемы не просто улучшить состояние дел (было 2 %, сделаем 3 % роста), нужен качественный рывок, новый уровень производительных сил. Современное экономическое мышление заставляет по-новому смотреть на уровень развития производительных сил. Количественные характеристики недостаточны для определения уровня развития производительных сил. Объем производства машин, металлорезающих станков в СССР больше, чем в США, Японии, ФРГ вместе взятых. У нас

больше инженеров, чем в США. Но это не характеристика уровня развития производительных сил. Уровень производительных сил — это выход на высший мировой уровень производительности труда.

Излагая вопросы таких тем, как «Общественная собственность на средства производства. Характер труда в социалистическом обществе», «Основной экономический закон социализма. Эффективность социалистического производства», «Процесс социалистического производства. Экономические закономерности НТП», «Планомерное развитие социалистического государства», «Социалистическое общественное воспроизводство», «Хозяйственный расчет в социалистической экономике», «Хозяйственный механизм социалистического общества», «Планомерное и всестороннее совершенствование экономики социализма, дальнейшее продвижение к коммунизму», необходимо показать глубокое понимание этих процессов, их глубинные взаимосвязи. Только такой подход позволяет вырабатывать концепцию участия в экономической жизни каждого. Стало быть, подлинно научный подход к решению экономических задач становится неотъемлемой частью современного экономического мышления, оно отражает особенности нынешнего этапа и характер решаемых задач.

Современное экономическое мышление — это мышление категориями интенсивной экономики.

Перевод экономики на интенсивный путь нельзя смешивать с интенсификацией. Это разные вещи. Если их смешивать, то получится, что нет новизны. Интенсификация характеризуется более напряженным темпом работы, более высокими затратами труда в единицу времени. Она существует всегда: была в прошлом, есть в настоящем и будет в будущем. В отличие от этого процесс перевода экономики на интенсивный путь — принципиально новый тип воспроизводства — имеет свое начало и свое завершение. Это исторический этап. У него есть свои критерии. Речь должна идти о полной и подлинной интенсификации процессов общественного производства.

Умение мыслить системно с позиций общих народнохозяйственных интересов — характерная черта современного экономического мышления. Отдавая приоритет общенародным интересам, новое экономическое мышление нацелено на достижение оптимального сочетания общенародных, коллективных и личных интересов. На этом необходимо акцентировать внимание, излагая материал в таких темах курса, как «Процесс социалистического производства. Экономические закономерности НТП», «Хозяйственный расчет в социалистической экономике», «Социалистическое общественное воспроизводство».

В теме «Планомерное развитие социалистического производства. Экономическая роль социалистического государства», раскрывая сущность и механизм действия закона планомерного развития, необходимо показать значение согласованного разви-

тия всех отраслей и сфер народного хозяйства, всех членов общества, а это требует безусловного выполнения каждым коллективом, каждым работником плановых заданий, соблюдения трудовой дисциплины, всемерной экономии материальных, трудовых и финансовых ресурсов. От дисциплинированности каждого зависит весь процесс общественного производства.

Повышение значимости принципа согласованности во всех звеньях как результат возрастания целостности народнохозяйственного комплекса порождает и новое отношение к проблеме сбалансированности экономики — важнейшей современной черте планомерного развития народного хозяйства.

Современное экономическое мышление ориентируется на планирование, исходной базой которого являются потребности общества, а не достигнутый уровень производства той или иной продукции.

При изучении темы «Распределение по труду. Общественные фонды потребления» с целью активизировать мышление студентов можно задать вопрос о путях совершенствования распределения по труду. Распределительные отношения — наиболее чувствительная сфера, которая оказывает активное воздействие и на производство, и на сознание, и на настроение людей. Высокопроизводительный рабочий должен иметь предпочтение в пользовании благами. Он не должен получать столько же, сколько лодырь и бракодел, лишь отбывающий смену у станка или кульмана. Целесообразно как можно скорее внести изменения в нашу практику, которые сделали бы невозможным сокрытие источников материальной обеспеченности. Изучение материала данной темы должно быть направлено на воспитание ясного понимания того, что без труда, без напряжения, без полной самоотдачи всех и каждого невозможно не только двигатьсь вперед, но и сохранить достигнутое.

Нужно подчеркнуть, что при социализме трудящиеся являются создателями новых форм экономической жизни. Например, коллективные формы организации труда и заработной платы — основы бригадного подряда. А эти новые формы хозяйствования развивают новое экономическое мышление.

Раскрывая существо вопроса о повышении роли социалистического соревнования, следует обратить внимание студентов на то, что в условиях перевода экономики на рельсы интенсификации по-новому встает вопрос, выдвинутый В. И. Лениным, как организовать соревнование?

Необходимо посмотреть на многие стороны этого важнейшего дела свежим взглядом, отказаться от устаревших подходов и методов, изменить ориентацию соревнования на валовые, сугубо объемные итоги и показатели. В соревновании сегодня нужны не рекорды, а ритмичная работа. Особенностью соревнования в настоящее время является то, что передовые коллективы ориентируются прежде всего на качественные показатели работы. Это — освоение новой техники и технологии, экономия ре-

сурсов, своевременное выполнение договорных обязательств, высокое качество изделий, бережное использование рабочего времени, каждой тонны сырья, каждого рубля, повышение эффективности производства. Стало быть, в современных условиях повышение производительности труда, улучшение качества продукции, экономия ресурсов — это приоритетные цели социалистического соревнования. Главные лозунги сегодня — темпы, качество, бережливость, организованность.

Огромное значение имеет становление самого работника как хозяина производства, его настрой на масштабы и новизну современных задач. Ведь соревнование — «это важнейшая сфера развертывания творчества трудящихся, один из основных способов самоутверждения и возвышения советского человека, выявление и общественное признание его способностей, дарований, гражданских качеств» [4, с. 7]. В соответствии с требованиями современного экономического мышления хозяйственный механизм должен быть адекватным нынешнему этапу социализма. Необходима перестройка (а не улучшение) хозяйственного механизма. В стране был создан действенный хозяйственный механизм, благодаря которому были решены крупные задачи. В современных условиях нужен не лучший, а новый хозяйственный механизм, ориентированный на повышение эффективности общественного производства. Необходимо преодолеть недооценку потребительной стоимости в системе социализма. Более того, нужна активная позитивная разработка принципов оценки и измерения потребительной стоимости, введение этих оценок в хозяйственный механизм.

Хозяйственный механизм в целом должен быть ориентирован на достижение высокого технико-экономического уровня продукции. Этот уровень требует резкого повышения качества изделий.

Качество продукции включает в себя целый узел вопросов — экономики, политики, морали. Пока что поворот в общественном сознании к повышению качества далеко не завершен. Он еще не воплотился в повседневный стиль экономического мышления. Об этом должен помнить преподаватель, излагая темы курса «Товарно-денежные отношения в социалистическом обществе», «Процесс социалистического производства. Экономические закономерности НТП», «Товарное обращение. Финансы и кредит», «Хозяйственный механизм социалистического общества».

Анализируя сущность социалистической системы мирового хозяйства, целесообразно сопоставить капитализм и социализм, выявить их отличительные черты, подчеркнуть политическую сторону: принцип социалистического интернационализма, уважения суверенитета каждой страны, их равноправия, товарищеского сотрудничества.

Рассматривая международные социалистические производственные отношения, мы знакомим студентов с имеющимся противоречием в данной области — отсутствием единой между-

народной собственности на средства производства. Показываем несостоятельность буржуазных воззрений, согласно которым это противоречие делает долговременное развитие социалистической системы мирового хозяйства невозможным. Студенты должны знать, как социалистические страны решают данную проблему (в частности, путем совместного строительства крупных производственных комплексов, создания международных хозяйственных объединений и совместных производственных предприятий и т. д.).

В ходе анализа действия и использования экономических законов в социалистической системе мирового хозяйства можно создать проблемную ситуацию, в основе которой лежит сопоставление тех или иных экономических явлений. В частности, полезно сопоставить масштабы и глубину действия экономических законов в социалистической системе мирового хозяйства и в отдельных странах, рассмотреть механизм принятия хозяйственных решений в одной стране и в рамках всего содружества.

Постановка подобных проблем и вопросов обнаруживает такую особенность современного экономического мышления, как умение видеть перспективу, понимание закономерного включения страны в систему международного социалистического разделения труда.

Все поставленные в ходе лекции вопросы и проблемы должны быть интересны и значимы для студентов. Преподаватель ставит вопросы, а слушатели лишь мысленно участвуют. При этом мысленное участие может быть не только сопровождающим, но и опережающим. Лектор должен дать время своим слушателям на выполнение умственных операций, менять в ходе изложения темп, делать паузы. Соответствующая структура изложения учебного материала, постановка вопросов, изменение темпа, паузы, выступают, таким образом, элементом мыслительной деятельности студентов.

Чрезвычайно важен для формирования экономического мышления фактический материал, он придает доказательность, аргументированность теоретическим положениям. При этом надо помнить, что фактический материал несет и самостоятельную функциональную нагрузку, позволяя изучить практический опыт.

При отборе фактического материала можно рекомендовать некоторые принципы:

- факты не могут быть взяты изолированно, «...необходимо брать не отдельные факты, а всю совокупность относящихся к рассматриваемому вопросу фактов, без единого исключения»;
- стремиться к разнообразию фактов;
- фактический материал должен отражать динамизм конкретного экономического явления;
- взять последний по времени факт;

отбирать и приводить только достоверные, проверенные факты;

использовать материал, отвечающий характеру и профилю вуза, кругу профессиональных интересов студентов;

шире привлекать местный материал, который легче для восприятия, повышает интерес аудитории.

При этом важно факты использовать не просто как иллюстративный материал, а в анализе экономического явления, что позволяет раскрыть не только положительное, но и отрицательное в практике реализации экономической теории. Как правило, негативные явления в экономической деятельности вызваны не столько объективными экономическими условиями, сколько отступлением от норм, требований экономической жизни.

Активизации мышления студентов способствует и создание в процессе лекции парадоксальных ситуаций. В науке парадоксом, как известно, называется неожиданное явление, не соответствующее обычным представлениям. В теории, в учебном материале это может быть мнение, противоречащее (часто лишь внешне) здравому смыслу.

Целесообразно использовать и такой методический прием, как нетрадиционная, нетривиальная формулировка вопроса, что активизирует мышление.

Активизация самостоятельного мышления студентов не должна быть только педагогической операцией, своего рода педагогической «уловкой». Проблемная ситуация существует там, где есть действительная противоречивость или, как говорят, подлинная «драма идей». Ее целесообразно создавать в узловых точках темы, а не на второстепенных участках.

Итак, современное экономическое мышление студентов формируется, главным образом, в процессе проблемного преподавания политической экономии, сущность которого заключается в самом способе подхода и раскрытия той или иной проблемы, глубоко диалектичном по содержанию. И для того чтобы активизировать мыслительную деятельность студентов, прививать им навыки современного экономического мышления, нет надобности создавать псевдопроблемы, уводить их в сторону, создавать им искусственные ловушки и каверзы, чего-то не договаривать. Сама жизнь, сама повседневная практика создает предостаточно реальных проблем, и нет необходимости подменять эти жизненные проблемы (теоретические и практические) надуманными.

Следовательно, только стройное, логичное, органичное, концептуальное, комплексное, с учетом новейших данных научно-технического прогресса рассмотрение того или иного вопроса, поставленного самой жизнью в той или иной области человеческой деятельности или знания, будет способствовать формированию современного экономического мышления.

Список литературы: 1. Ленин В. И. Капиталистический строй современного земледелия//Полн. собр. соч. Т. 19. С. 319—344. 2. Материалы XXVII съезда КПСС. М., 1986. 3. Горбачев М. С. Живое творчество народа: Докл. на Всесоюз. науч.-практ. конф. «Совершенствование развитого социализма и идеологическая работа партии в свете решений июньского (1983 г.) Пленума ЦК КПСС» 10 дек. 1984 г. М., 1985. 47 с. 4. Горбачев М. С. Немеркнущие традиции трудового подвига. Речь и Заключительное слово на встрече в ЦК КПСС с ветеранами стахановского движения, передовиками и новаторами производства 20 сент. 1985 г. М., 1985.

Поступила в редколлегию 15.11.86

СОДЕРЖАНИЕ

Мелихов В. Г. О некоторых приемах расширения политической терминологии средствами словесной образности	3
Иванченко А. А., Дуравкина З. П., Захарова Н. Н. Влияние систематизации грамматического материала на эффективность процесса усвоения его студентами-иностранцами на подготовительном факультете	4
Филатов Л. К., Рязанова О. С. К вопросу о построении практической грамматики русского языка	6
Левитская Э. В. Функциональная значимость и сочетаемостная активность лексики	7
Виноградова И. Ф. Лингвистическая теория и практика обучения лексике	9
Ярмола Е. П. О некоторых случаях грамматической интерференции в русской речи афганских студентов	10
Лосюк А. Ю. К вопросу о явлениях интерференции на уровне текста Радченко В. Э. Типы интерферирующего влияния родного языка учащихся и их учет в практике преподавания русского языка как иностранного	12
Ружинский А. Л. О соотношении языковой формы и коммуникативной функции в диалогической реплике	13
Клепикова Н. Г. Некоторые резервы интенсификации обучения речевому общению иностранных учащихся в условиях языковой среды.	16
Манивская Т. Е., Чистякова А. Б. Практическая реализация принципа учета родного языка учащихся на разных этапах обучения русскому языку	17
Гордевский В. Д., Лисица В. Т., Пиротти Н. В., Ушакова Н. И., Пиротти Е. Л., Максимчук Н. А. Научные основы отбора и презентации языкового материала в учебных целях	19
Даниленко А. И. Об иерархическом характере организации семной структуры	22
Белова Л. М. Словообразование и его роль в обогащении словаря иностранных учащихся	25
Писарева Р. Д., Селиванова Л. В. Текст газеты как учебный материал при обучении публицистическому стилю речи	27
Нагайцева Н. И., Олейник С. П. Особенности функционирования глагола в языке Конституции СССР	28
Джурко Э. Н., Филатов Л. К. Комплексный подход к организации внеаудиторной работы кафедры русского языка подготовительного факультета	29
Мосенцев В. В. Некоторые формы внеаудиторной работы и их влияние на учебный процесс	30
Плакий В. Т., Шалаев В. А. О некоторых особенностях курса «Основы информатики и вычислительной техники» на подготовительном факультете	32
Алалыкин В. Н., Блехман М. С., Кальниченко А. А., Кальниченко Н. Н. Некоторые пути использования ЭВМ при обучении русскому языку как иностранному	34
Бондарь А. М., Павлов Г. Н., Чекарев М. А. Активизация познавательной деятельности иностранных учащихся при проведении лабораторных работ по физике	36
	38

Волынский А. В., Антонова В. В., Троицкая В. В. Организация самостоятельной работы и контроля знаний по физике учащихся-иностранцев на начальном этапе обучения	41
Шаповалова Л. Я. Пути повышения эффективности преподавания химии на подготовительном факультете для студентов-иностранцев	42
Варфоломеева С. В., Слюнина Ф. В. К вопросу о формировании основных элементов знаний и умений при обучении математике	43
Княжев М. С. Использование специальных методов алгебраических преобразований в курсе математики для студентов-иностранцев	45
Духопельникова А. И. К вопросу о рационализации обучения биологии иностранных учащихся на подготовительном факультете	48
Щегольков В. Н. Развитие познавательных способностей студентов при обучении биологии на подготовительном факультете для иностранных учащихся	49
Шаповалова Л. Я., Селиванова Л. В. Пути совершенствования координационной работы при обучении иностранных студентов языку специальности	51
Колтаков Ю. А., Прокопова Г. И. Дидактические особенности занятий по общетеоретическим дисциплинам на подготовительном факультете	52
Минакова Л. И. Об одном из способов выражения количества в текстах естественнонаучного профиля	54
Крепак О. Д., Солонская Е. П. О некоторых аспектах реализации принципа активной коммуникативности при обучении подязыку специальности	55
Бей Л. Б. К вопросу изучения со студентами-иностранцами структур художественной речи	56
Доценко Н. П. Лингвосоциограмма литературного персонажа и восприятие социального типа в художественном произведении	57
Вештак И. И. Психологические условия управления формированием навыков чтения	59
Резниченко Е. М., Цыбулькин В. В., Петренко И. П. Киноурок как средство интенсификации учебного процесса	61
Калмыкова Т. М., Учитель Т. Д. О лексико-синтаксической сочетаемости слов как носители стилистической дифференциации	63
Соколов И. К. Сдвиги в социально-экономической структуре населения Испании (к вопросу о «размывании» рабочего класса)	65
Бондаренко М. И., Иванова Л. И. Формирование современного экономического мышления у студентов интернациональных групп	68

ВЕСТНИК
ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 324

Вопросы методики обучения иностранных учащихся

Редактор *З. Н. Щегельская*
Художественный редактор *Т. П. Короленко*
Технический редактор *Г. П. Александрова*
Корректор *В. Л. Светличная*

ОИБ № 12781

Сдано в набор 17.06.88. Подписано в печать 29.09.88. Формат 60×90/16. Бум. тип. № 2. Гарнитура литературная. Печать высокая. Усл. печ. л. 5. Усл. кр.-отт. 5,25. Уч.-изд. л. 5. Тираж 500 экз. Изд. № 1609. Цена 70 к. Заказное.

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

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

До відома читачів

У видавництві при Харківському державному
університеті видавничого об'єднання «Вища школа»
в 1989 р.

виходять у світ:

Михайлин І. Л.

Жанр трагедії в українській радянській драматургії
(питання історії і теорії).

Обсяг 10 арк.

У монографії висвітлюються проблеми жанру трагедії в українській радянській драматургії, її становлення, етапи розвитку, головні жанрові типи (історико-революційний, історичний, воєнний, політичний та філософський).

До аналізу залучено твори О. Корнійчука, І. Кочерги, Мирослава Ірчана, І. Дніпропетровського, Л. Первомайського, Я. Мамонтова, М. Зарудного, О. Левади, І. Муратова, І. Драча та ін.

Чугуй О. П.

Драматургічні елементи в ліриці Т. Г. Шевченка.

Обсяг 10 арк.

Автор розкриває одну з головних таємниць неповторної своєрідності і вогненної сили Шевченкової поезії — драматургічний характер ліричного героя, зумовлений трагікомізмом явищ експлуататорської дійсності, високою класовою свідомістю та драматургічним хистом художника-революціонера.

Простежується органічна єдність ліричного та драматургічного способів зображення, її вплив на особливості використання фольклору, жанрово-стильову своєрідність та інші питання поетики основоположника нової української літератури.

Замовлення просимо надсилати на адресу:

310078 Харків, вул. Петровського, 6/8.

Книжковий магазин № 8

(14)с/о-1[✓]

№ 4-1[✓]

УИВ-3[✓]

муз. хгу -1[✓]