

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ КОМИТЕТ СССР
ПО НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

ISSN 0453-8048

К-14038



ХАРЬКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

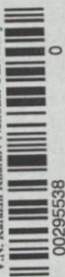
347'90

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЕСТЕСТВЕННЫМ
ДИСЦИПЛИНАМ

“ОСНОВА”

70 к.

V.N. Karazin Kharkiv National University



00295538

0

Вестн. Харьк. ун-та. 1990. № 347. Обучение иностр. учащихся рус. яз.
лином. 1—81.

“ОСНОВА”

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

**ГОСУДАРСТВЕННЫЙ КОМИТЕТ СССР
ПО НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ**

**ВЕСТНИК
ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

№ 347

**Обучение иностранных учащихся русскому языку
и естественным дисциплинам**

Редактор *З. Н. Щегельская*
Художественный редактор *Т. П. Короленко*
Технический редактор *Г. П. Александрова*
Корректор *Л. А. Емельянова*
ОИБ № 13755

Сдано в набор 04.01.90. Подписано в печать 23.05.90.
Формат 60×90/16. Бум. тип. № 2. Гарнитура литературная.
Печать высокая. Печ. л. 5. Кр.-от. 5.
Уч.-изд. л. 5. Тираж 500 экз. Изд. № 1850. Зак. 166.
Тираж 500. Цена 70 к. Заказное.

Издательство «Основа» при Харьковском государственном университете.
310003 Харьков, ул. Университетская, 16.

Отпечатано с матриц типографии № 2 в Харьковской городской
типографии № 16.
310003 Харьков, ул. Университетская, 16, Зак. 985.

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ КОМИТЕТ СССР
ПО НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ



ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 347

Обучение иностранных учащихся
русскому языку и естественным
дисциплинам

Основан в 1970 г.

ХАРЬКОВ
ИЗДАТЕЛЬСТВО «ОСНОВА» ПРИ ХАРЬКОВСКОМ
ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ
1990

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

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

Редакционная коллегия: М. И. Бондаренко (отв. ред.), Н. Ю. Петрусенко (отв. секр.), В. И. Груцк, Н. А. Журавлева, Э. В. Левитская, М. А. Чекарев, А. Б. Чистякова.

Адрес редакционной коллегии: 310007 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

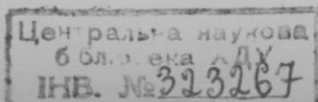
Издано по заказу Харьковского государственного университета

к-14038

В 4309000000-043
М 226(04)-90

Заказное

© Харьковский государственный университет, 1990



РОЛЬ АНКЕТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

Решение проблемы мотивации в процессе обучения русскому языку как иностранному требует, по нашему мнению, учета трех аспектов: первый аспект — это создание мотивов для учения, т. е. создание у иностранных учащихся потребностей, интересов, стимулов, обеспечивающих активность их познавательной деятельности. Второй аспект — непосредственное влияние мотивов на некоторые механизмы порождения речи на русском языке. Л. С. Выготский подчеркивал, что мотивация речи, потребность в речи всегда стоит в начале деятельности не только в онтологическом плане, но и «по отношению к каждому разговору, каждой фразе» [2, с. 264]. Наконец, в отдельный третий аспект мы выделяем соответствие учебных мотивов личностным потребностям наших студентов. Исследование этого аспекта и составляет основное содержание данной статьи.

Мотивы учебной деятельности могут быть двух планов: внутренний (план субъекта) и внешний (план большой сферы деятельности человека). Успешность учебной деятельности определяется объединением обоих планов. Мотив, как известно, стимулирует, побуждает совершить то или иное действие.

Важнейшей предпосылкой мотива являются потребности человека: «Никто не может сделать что-нибудь, не делая этого вместе с тем ради какой-либо из своих потребностей» [1, с. 245]. Общая потребность конкретизируется в системе мотивов. Традиционно обучение сложилось таким образом, что преподаватель составляет систему задач и решение ее определяет те действия, которые студент должен совершить для достижения каждого мотива.

Усилия методики обучения русскому языку как иностранному были направлены на исследование характера задач, входящих в систему. Предлагались задачи-образцы, конкретно-практические задачи, задачи-проблемы и т. д.

Однако, имея в виду то обстоятельство, что «общество производит индивидов» [3, с. 98], психологическому анализу учебной деятельности должен быть предпослан ее социологический анализ, задача которого состоит в том, чтобы понять эту деятельность как особую форму социальной активности студента. Следовательно, «функция субъекта учебной деятельности должна быть разделена между преподавателем и студентом» [4, с. 5]. Назовем условно их «и». Возникает вопрос о том, как соотносятся между собой «и» на разных этапах изучения русского языка. С целью ответа на него нами было проведено анкетирование студентов подготовительного факультета во II семестре 1987/88 учебного года.

Анализ полученных результатов показал, что студенты считают необходимым уменьшение роли «и» во II семестре. В этот период преподаватель должен выступать в роли режиссера, который обеспечивает понимание новой информации и руководит ее усвоением. Большое значение должны приобрести дискуссии при условии, что преподаватель не будет навязывать свое мнение. В ответах студентов много нареканий на то, что «преподаватель русского языка хочет не только доказать, но и утвердить правоту своего мнения». По их словам, из-за этого пропадает интерес к дискуссии, рождается чувство неуверенности в себе, снижается эффективность усвоения речевых конструкций.

Как отмечает А. Н. Леонтьев, «сколько-нибудь развернутая деятельность предполагает достижения ряда конкретных целей и из их числа некоторые связаны между собой жесткой последовательностью. Иначе говоря, деятельность обычно осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиняющихся *частным целям*, которые могут выделяться из *общей цели*. При этом для более высоких ступеней развития характерно, что роль общей цели выполняет осознанный мотив, превращающийся благодаря его осознанности в *мотив-цель*» [3, с. 105]. Роль студента как «и» во II семестре должна заключаться в принятии задачи, т. е. умении самостоятельно представить общую цель в ряду конкретных задач-целей.

Анкетирование показало, что студенты прекрасно с этим справляются. Рассмотрим несколько конкретных примеров, подтверждающих наш вывод.

Говоря об обучении конспектированию, студенты-первокурсники выделяют три главные задачи, которые недостаточно решаются на подфаке: скорочтение, быстрое письмо и умение быстро конспектировать лекции. Они считают, что практически на I курсе ни один студент-иностранец не в состоянии вести конспект лекции. Многие студенты предлагают отказаться от классической методики написания конспекта, которая включает в себя составление вопросного или назывного плана, поиск ключевых слов и словосочетаний — «я выполнял все эти формы только для того, чтобы не получить «2» в журнале». Конспектировать, по мнению большинства, надо с листа или на слух.

Не менее интересны замечания студентов, относящиеся к обучению чтению. Они указывают на необходимость быстрого чтения и домашнего чтения. При этом студенты подчеркивают «двойное внимание», «большое напряжение» в процессе домашнего чтения, так как они хотят не только понять содержание, но и осмыслить лексико-грамматические конструкции языка читаемого текста.

Нам представляется важным сослаться в этой части статьи на еще одно замечание в анкетах, которое, на наш взгляд, также влияет на развитие мотивационной основы учебной деятельности студентов. Речь идет о необходимости иметь на подфаке собственную библиотеку, где каждый студент смог бы выбрать

себе книгу по вкусу и получить необходимые рекомендации и консультацию.

Процесс обучения русскому языку не ограничивается аудиторными формами работы. Это прекрасно понимают студенты. В своих анкетах они указали на необходимость более частого посещения вместе с преподавателем кинотеатров. «Не скажу, что я стану актером после просмотра фильма, но, наверное, буду говорить правильное, быстрее, и верным тоном...», — пишет один из них.

Не остаются без внимания и такие вопросы, как работа клубов, радиогазеты, факультетской стенгазеты «Дружба». По мнению студентов, им во всей этой работе «отводится роль объекта деятельности преподавателя», но «без самостоятельности не может быть интереса».

Психология учит, что только мотивы, опирающиеся на стремление личности, способны поддерживать ее активность длительное время. От мотивов деятельности зависит направленность личности, как мы показали в статье. Анкетирование дает возможность изучить стремление студентов и затем на этой основе формировать мотивы обучения русскому языку.

Список литературы: 1. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология. Соч., изд. 2-е. Т. 3. С. 7—544. 2. Выготский Л. С. Избранные психологические произведения: Мышление и речь // Проблемы психологического развития ребенка. М., 1956. С. 519. 3. Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в психологии // Вопр. философии. 1972. № 9. С. 95—108. 4. Репкин В. В. О понятии учебной деятельности // Вестн. Харьк. ун-та. 1976. № 132. С. 3—10.

Поступила в редколлегию 20.10.88

Н. А. ЖУРАВЛЕВА, Н. Н. ЗАХАРОВА

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР И ЗАНИМАТЕЛЬНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ) НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Центральной проблемой педагогики на современном этапе является повышение интенсивности обучения. Под интенсификацией учебной деятельности понимается такая организация процесса обучения, которая в наилучшей степени обеспечивает усвоение требуемых знаний, умений и навыков каждым отдельным учащимся за счет мобилизации психических резервов личности.

Мы рассматриваем использование занимательного материала, игр и игровых заданий в качестве приемов, позволяющих активизировать креативные способности иностранных учащихся при обучении их русскому языку.

Целесообразность названных форм обучения можно сформулировать следующим образом: во-первых, между преподавателем и группой, а также между членами группы создаются непринужденные дружеские и одновременно деловые отношения, построенные на общности задачи взаимопомощи; во-вторых, регулярное использование творческих заданий позволяет решить проблему индивидуализации обучения, в активную речевую деятельность вовлекаются даже слабые учащиеся, происходит снятие психологических барьеров, особенно на начальном этапе обучения; в-третьих, трудный грамматический и лексический материал легче усваивается и запоминается, так как он представлен в привлекательной, интересной для учащихся форме; в-четвертых, общее развитие самостоятельной мыслительной деятельности поднимается на значительно более высокий уровень, поскольку в процессе работы учащиеся находятся в состоянии активного творческого поиска, что, несомненно, благотворно влияет на развитие творческой личности в целом.

Игры, игровые задания и занимательный материал используется в работе над различными аспектами языка: фонетикой, лексикой и грамматикой. Для этого необходимо подбирать соответствующий аудиовизуальный материал. Например, фонотека (записи скороговорок, пословиц, загадок, стихов, песен и т. д.); игротека (цифровые или бытовые лото, кубики и т. д.); слайдотека; картинотека и др.

Предлагаемый нами материал можно использовать в качестве «разминки» в начале занятий; как прием для снятия усталости в конце занятий; в любое время занятий на усмотрение преподавателя.

Фонетические игры

1. Все хором читают скороговорку. Читать надо всем четко и одновременно. Кто собьется, на того налагается штраф. (Этот студент выходит к доске и читает самостоятельно эту или другую скороговорку 4—5 раз).

Предлагаемые скороговорки

(написать на небольших плакатах):

1. Шла Саша по шоссе и сосала сушку.
 2. На дворе трава, на траве дрова.
 3. Мама мыла Милу мылом.
2. В течение 10 мин. все говорят только шепотом. На того, кто первый заговорит в полный голос, налагается штраф. (Например, прочитать скороговорку или стихотворение быстро 4—5 раз).

Кушай, кошка,
вот картошка,
вот мука, а вот зерно.
вот морковка, вот пшено.

Но закрыла кошка рот
и картошку не берет.
Ей не нравится мука —
кошка хочет молока.

3. Кто сумеет произнести фразу на русском языке с максимальным количеством интонаций? (включая вопрос, восклицания).
Моей подруге Анне нравится Харьков.
Моему другу Джону не нравится хоккей.

Лексические игры

1. Один студент называет любое слово (лучше существительное). Следующий участник игры говорит слово, начинающееся на последнюю букву названного слова. Например, стол — лампа — автобус и т. д.

2. Нужно составить тематический список слов. Выигрывает тот, у кого будет самый длинный список. Время: 5—7 мин. Предлагаемые слова: мебель, посуда, одежда (мужская и женская — отдельно), овощи, фрукты и т. д.

3. Кто из студентов придумает больше слов на какую-либо букву. Преподаватель называет букву.

4. Назвать как можно больше определений к существительным: мама, девушка, друг, город, цветы и др.

5. Назвать имена (мужские и женские), от которых образованы следующие отчества: Сергеевна, Андреевич, Денисовна, Ильич, Ивановна и др.

6. Назвать антонимы к словам. Например, можно, светло, начало, веселый, добрый, смелый и др. (в быстром темпе).

Грамматические игры

1. Преподаватель предлагает несколько корней. Необходимо образовать от корня существительные, прилагательные и глаголы.

Например, учить — учитель — учебный ...

светить — свет — светлый ...

2. Назвать как можно больше слов, употребляемых с глаголами:

например, идти (в прямом и переносном смысле) — идет человек; идет дождь, снег, идет время; идут часы и т. д.

Игра-соревнование (время игры определяет преподаватель)

1. Существует много разных профессий. Выигрывает тот, кто назовет (напишет) больше профессий.

2. Назвать как можно больше действий (глаголов). Например, чем занимается (что делает): преподаватель и студент (в аудитории); врач (в больнице); дежурный (в университете и в общежитии) и др.

3. Назвать как можно больше оценочных определений к существительным: например, девушка (красивая, умная, добрая и т. д.); друг (старый, близкий, верный и т. д.) и др.

4. Назвать как можно больше предметов, находящихся на картине, предложенной преподавателем. Например, картины «В комнате», «День рождения» и др.

Для облегчения усвоения лексики и правил грамматики, запоминания речевых образцов мы предлагаем учебные стихи — упражнения в стихотворной форме.

I. Он, она, оно

— Почему доска — она?

— Потому что буква а.

Книга, парта и стена,

Ручка, комната — она.

— Почему письмо — оно?

О — оно и е — оно,

Море, озеро, окно,

Молоко, пальто — оно,

— Почему учебник — он?

— Тут нет а и тут нет о.

Карандаш и телефон,

Стол, журнал, троллейбус — он.

Слушайте теперь слова,

Говорите: он, она.

Парк, театр и стадион,

Ленинград и Киев?

— Он!

Школа, улица, страна,

Волга и Москва?

— Она!

А метро? Кино?

— Оно!

— Да, ребята, прав-иль-но!

II. Падежная игра

Ребята! Начинается падежная игра.

Мы знаем именительный: кто там?

— Брат и сестра.

Сейчас вопрос — потом ответ —

Вот правило игры.

Родительный: кого здесь нет?

Играем вместе и вдвоем

В падежную игру.

Винительный: кого мы ждем?

— Брата и сестру.

В игре я падежи учу,

Доволен я игрой.

— Брата и сестры.

Ты говоришь — я говорю —

И рады мы игре.

Дательный: кому звоню?

— Брату и сестре.

Творительный: с кем я дружу?

— С братом и сестрой.

Запомнить можем мы легко

Все падежи в игре.

Предложный: говорим о ком?

— О брате и сестре.

Одной из форм закрепления материала по лексической теме может быть маленькая викторина, которая предполагает состязание в умении семантизировать слова, толковать поговорки, пословицы, называть ситуации употребления тематической лексики и фразеологии. В процессе соревнования на лучшее знание, усвоение материала расширяется словарный запас учащихся. Примеры заданий маленькой викторины.

Тема «Биография».

Объясните разницу в значении: ей 30 лет; ей лет 30; ей за 30; ей под 30. Кого мы называем сокурсниками, соучениками, сотрудниками?

Тема «Улица».

Объясните по-русски значение слов «льготный билет».

В какой ситуации говорят: «Язык до Киева доведет?».

По каждой теме накапливается игровой, занимательный материал, который позволяет преподавателю в ненавязчивой форме показать разницу в значениях слов и выражений, продемонстрировать функционирование лексических единиц в прямом и переносном смысле. Предложенные нами образцы заданий, эффективность которых проверена на практике, могут служить моделью для накопления аналогичного материала каждым преподавателем, которому импонируют подобные формы работы.

Список литературы: 1. Арутюнов А. Р., Чеботарев П. Г., Музруков Н. Б. Игровые задания // Игровые задания на уроках русского языка. М., 1984. С. 9—11. 2. Журавлева Н. А. Стихи-помощники // Рус. яз. за рубежом. 1987. № 3. С. 45-47.

Поступила в редколлегию 20. 11. 88

Н. Г. КЛЕПИКОВА

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

В современной психологии и методике наличие языковой среды признается фактором, благоприятно воздействующим на усвоение языка иностранными учащимися и усиливающим это воздействие при особой организации учебного процесса [1—4].

Традиционно наиболее рациональным признается такой путь обучения языкам, когда за планомерной учебой следует практика в естественных условиях применения языка. Методика преподавания русского как иностранного в нашей стране создавалась с учетом языковой среды, где русский язык является и предметом изучения, и средством получения языковых и неязыковых знаний. При этом главный акцент в обучении был направлен на особую сферу, подконтрольную преподавателю, где создавались и отра-

батывались модели коммуникаций в различных ситуациях и сферах общения («псевдокоммуникации»). На уроках имитировалось в условных, игровых формах предстоящее естественное общение в языковой среде. Успех овладения языком при подобной форме обучения обеспечивается мотивационной функцией языковой среды: интересом к стране языка, к людям — носителям этого языка, осознаваемой возможностью и необходимостью реального общения. При этом положительную роль играет также коммуникативная функция, включающая иностранных учащихся во взаимодействие с языковой средой, с субъектами языковой среды — носителями языка (не только преподавателями).

Обучающие возможности языковой среды активизируются полнее при целенаправленном освоении рациональных приемов усвоения языка учащимися и при включении их во взаимодействие с носителями языка. Одна из дидактических задач — познакомить иностранных учащихся с этими приемами, дать в руки «нить» для облегчения самостоятельного включения в реальное общение в языковой среде. Осуществить эту задачу мы попытались в разработанном нами «Разговорнике» для студентов подготовительного факультета, который готовит их к повседневному общению в языковой среде [5]. При этом мы рассматриваем обучение общению как освоение коммуникативных навыков и умений, где игровые «псевдокоммуникации» на занятиях в соединении с самостоятельным использованием «Разговорника» складываются в определенный комплекс приемов, помогающий иностранным учащимся в реальном общении в языковой среде. Мы считаем важным при этом определить круг партнеров иностранных учащихся в естественном общении. Если мы проанализируем сферы и ситуации реального общения иностранных учащихся с первых дней пребывания в языковой среде (а они определяются их коммуникативными потребностями), то сможем выделить определенный круг типичных ситуаций и групп носителей языка, вступающих в контакт с ними.

Сферы реального общения в языковой среде

1. Социально-бытовая сфера, включающая элементы административно-правовой сферы общения

2. Учебно-профессиональная сфера

3. Социально-культурная сфера

Группы носителей языка

1. Административные работники подготовительного факультета. 2. Административные работники общежития. 3. Работники общественного питания. 4. Работники медицинского обслуживания. 5. Работники библиотеки. 6. Советские студенты, проживающие в общежитии. 7. Советские люди — прохожие на улице, пассажиры в транспорте и др.

1. Преподаватели факультета. 2. Административные работники факультета. 3. Советские студенты — «шефы»

1. Преподаватели факультета. 2. Советские студенты («шефы» и жильцы общежития). 3. Работники культурно-просветительных организаций и др.

Во многих учебниках и пособиях представлены модели аналогов реальной ситуации, предусмотрены специальные средства для их моделирования. Однако естественные условия проживания в языковой среде ставят иностранных учащихся перед необходимостью решать различные вопросы жизнеобеспечения задолго до изучения разделов, в которых излагается необходимый лексический материал (речевые образцы и т. д.). И в отличие от этих материалов наш разговорник дает возможность иностранным студентам самостоятельно и концентрированно познакомиться с кругом типичных коммуникативных ситуаций и коммуникативными ролями, в которых им предстоит вступать в общение, и, главное, дает необходимый речевой материал. В учебном процессе обучающее воздействие направлено на иностранных учащихся, которые, проигрывая различные речевые действия в предлагаемых ситуациях, выполняют и несвойственные им роли (врача, продавца, декана, секретаря, библиотекаря и т. д.). Полностью отрицать пользу подобной имитации нельзя, так как такая работа способствует узнаванию характерных для этих ролей реплик в реальном общении, знакомству с лексикой и речевыми образцами. Но, как показывает наблюдение, такое «узнавание» происходит в повседневной жизни далеко не всегда. Часто преподавателям русского языка, присутствующим при реальном, внеаудиторном общении, приходится выступать «переводчиками» с русского на русский. Видимо, здесь дело не только в том, «что говорят», но и «как говорят» носители языка.

Как отмечают исследователи [2—4], некоторые носители языка, вступая в общение с иностранцами, интуитивно упрощают свою речь, употребляют повторы, переспрос, уточнение, используют антонимию и синонимию, т. е. вступают в педагогический процесс «неорганизованного» (как мы условно называли) обучения языку, адаптируясь к коммуникативной компетенции иностранца. Однако далеко не все носители языка обладают способностями приспособлять свою речь к уровню понимания ее иностранцами. Возникает проблема педагогического влияния на круг реальных коммуникативных партнеров иностранных учащихся подготовительного факультета. Мы попытались выделить группу носителей языка, которые вступают в общение с иностранными студентами в наиболее типичных, часто повторяющихся, реальных ситуациях. Предположив, что эта группа, в силу специфики своей работы с иностранными учащимися, наиболее заинтересована в результатах общения с ними, мы наметили пути и приемы управляемого включения их в педагогический процесс «неорганизованного» обучения.

Для решения этих вопросов мы составили для иностранных учащихся «Разговорник», который позволяет подготовиться к общению в типичных повседневных ситуациях с определенными группами носителей языка. К нему могут постоянно обращаться иностранные учащиеся при консультативной помощи преподавателя, а затем использовать самостоятельно в реальном общении со своими партнерами. А для выделенных групп носителей языка разрабатываются «Памятки» (инструкции-рекомендации), которые

помогают организовать общение с иностранными студентами. Кроме советов по организации общения в «Памятки» вошел и словарь-минимум, включающий лексику, речевые образцы с переводом на языки. Словарь-минимум для повседневного общения носителей языка с иностранными учащимися представляет собой сжатую форму «Разговорника» для студентов-иностранцев.

Таким образом, нам представляется, намечен первый шаг к превращению в субъекты педагогического процесса тех реальных партнеров иностранных студентов, которые непосредственно не участвуют в процессе обучения русскому языку.

Список литературы: 1. Битехтина Г. А., Клобукова Л. П. Изучение и учет коммуникативных потребностей учащихся — основа работы авторского коллектива над учебным комплексом // Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному. М., 1986. С. 123—127. 2. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М., 1984. 143. с. 3. Журавлева Н. А. Языковая среда как обучающий фактор и резерв повышения эффективности краткосрочного обучения русскому языку: Дис. ... канд. пед. наук. 1981. 187. с. 4. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981. 250. с. 5. Клепикова Н. Г. Учебный разговорник с ориентацией на использование в языковой среде. Теория и практика создания коммуникативно ориентированных индивидуализированных учебников русского языка. Таллинн, 1988. С. 128—129.

Поступила в редколлегию 20. 01. 89

В. Н. БИЛЫК, В. Д. ЛУЦЕНКО

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИДЕЙНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАФЕДРЫ РУССКОГО ЯЗЫКА В УЧЕБНОЕ И ВО ВНЕУЧЕБНОЕ ВРЕМЯ

В сборнике документов и материалов «Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране» определены конечные цели высшего образования: «Высшая и средняя специальная школа призвана формировать кадры, сочетающие глубокую профессиональную подготовку и идейно-политическую зрелость...» [1, 14] М. С. Горбачев в своем докладе на XIX Всесоюзной конференции КПСС, характеризую роль науки и образования в процессе перестройки, подчеркивает: «Надо создать все условия, чтобы, вступая в сознательную трудовую и политическую жизнь, новые поколения советских людей обладали высокой идейностью и моралью, хорошим знанием своей профессии и широким культурным кругозором...» [2].

В отношении иностранных студентов, обучающихся в вузах СССР, эти конечные цели могут быть сформулированы так: готовить не только высококвалифицированных специалистов для зарубежных стран, но и воспитывать их в духе интернационализма,

преданности делу борьбы против империализма, за мир, демократию, национальную независимость и прогресс.

В процессе обучения русскому языку решаются задачи общеобразовательного и воспитательного характера, что определяется спецификой самого предмета, находящегося в тесном взаимодействии с другими учебными предметами и, в первую очередь, с общественными науками.

Задачи идейно-политического воспитания иностранных учащихся решаются в процессе обучения русскому языку как учебному предмету, и поэтому перед преподавателем русского языка как иностранного стоят многоплановые задачи: «организация интеллектуальной деятельности учащегося, использование в процессе обучения разных форм и типов общения на русском языке, ознакомление студентов с достижениями СССР, с советской культурой, с советским образом жизни и, наконец, большая воспитательная работа, направленная на совершенствование личности учащегося в духе лучших традиций гуманизма и интернационализма» [3, с. 40]. Решение всех этих сложных задач осуществляется в единстве обучения и воспитания на аудиторных занятиях и во внеаудиторное время, в течение всего учебного процесса, так как, по словам М. С. Горбачева: «Работа с молодежью не может быть оторвана от всей гаммы культурно-просветительных задач, идейно-нравственного формирования личности» [4].

Идейно-воспитательная работа на занятиях по русскому языку организуется объединением учебного материала вокруг цикла тем, предусмотренного «Программой по русскому языку...».

Важное место на занятиях по русскому языку занимает работа над текстами по страноведению как источнику информации, источнику идейно-политического воздействия. Отбор текстов осуществляется с учетом наиболее актуальных для учащихся вопросов (социально-экономических, общественно-политических, связанных с историческим развитием СССР, национально-освободительным движением, борьбой за мир, проблемами молодежи, связи СССР с другими странами, актуальными вопросами современности и др.). Страноведческие материалы дифференцированы по курсам и соотносятся с изучаемыми студентами курсами общественных наук.

Идейно-политическое воспитание, планомерно осуществляемое кафедрой на занятиях по русскому языку, находит свое продолжение в организации внеаудиторной работы с иностранными учащимися. Внеаудиторная работа дополняет учебную, раскрывает все стороны изученную тему на занятиях по русскому языку, связывает теоретические знания учащихся с реальной действительностью. Так, например, тема «СССР в борьбе за мир», с которой начинаются уроки знаний для первокурсников, находит свое продолжение в торжественной встрече кафедры с первокурсниками «Мир и дружба — знамя молодежи!». Учебную тему «Великая Октябрьская социалистическая революция» продолжают та-

кие мероприятия, как: тематический вечер «Поэзия Октября», встреча иностранных учащихся с ветеранами партии, комсомола в историческом музее и др.

Кафедра стремится подчинить весь учебный процесс комплексной работе над темами идейно-политической направленности. Так, например, комплексная тема, посвященная образованию СССР, «СССР — первая в мире страна социализма», включает беседы у карты СССР, знакомство с республиками СССР, изучение работ В. И. Ленина «Критические заметки по национальному вопросу», «О праве наций на самоопределение», просмотр документальных фильмов; работу над материалами прессы, телевидения. Работа над темой завершается итоговым тематическим уроком-встречей иностранных учащихся с представителями братских республик.

Внеаудиторная идейно-воспитательная работа кафедры разнообразна по своим методам и формам (это и «Клуб интересных встреч», и «Клуб друзей русского языка», и конкурсы письменных работ, литературные вечера, экскурсии и др.).

Тематические уроки являются одной из форм внеаудиторной работы кафедры и проводятся как итоговые занятия по русскому языку. Целью тематических уроков, с одной стороны, является интернациональное воспитание иностранных и советских студентов, с другой — тематические уроки выполняют учебные и познавательные задачи, о чем свидетельствуют и названия уроков: «Куба — остров Свободы» — тематический урок, посвященный XXVII съезду КПСС и III съезду Компартии Кубы; тематический урок студентов из ГДР, посвященный 100-летию со дня рождения Э. Тельмана; «Урок мира, урок знаний»; посвященный 70-летию ВЛКСМ.

Тематические уроки, будучи вынесенными за рамки университетской аудитории, становятся средством интернационального воспитания населения, трудящихся города, района, учащейся и рабочей молодежи.

Большое место в идейно-политическом воспитании занимают экскурсии, которые тесно связаны с учебными темами идейно-политической направленности. Например, тема «Великая Отечественная война» находит отражение и непосредственное развитие на экскурсиях в Белгород, на Курскую дугу, в с. Соколово, в города-герои.

«Идеологическая работа творческая, — подчеркивает М. С. Горбачев. — Она не знает универсальных средств на все случаи жизни, требует постоянного поиска...» [5, с. 117]. Поэтому кафедра, используя традиционные формы внеаудиторной работы (наполняя их новым содержанием), постоянно стремится к поиску новых форм внеаудиторной работы.

Новыми формами внеаудиторной работы стали Ленинские конференции аспирантов, тематический урок, проводимый в школах, «Русский язык звучит на планете», культпоходы в театры, вечера-

встречи иностранных учащихся с представителями творческой интеллигенции, встречи со студентами сопредельных вузов (професий), шефская работа землячеств в школах города и др.

Таким образом, комплекс идейно-воспитательных мероприятий, проводимых кафедрой во внеучебное время, позволяет органически соединить процесс обучения и воспитания, способствует подготовке высококвалифицированных специалистов, формированию у них марксистско-ленинского мировоззрения.

Список литературы: 1. *Основные направления высшего и среднего образования в стране: Сборник документов и материалов.* М., 1987. 77 С. 2. *О ходе реализации решений XXVII съезда КПСС и задачах по углублению перестройки.* Доклад Генерального секретаря ЦК КПСС М. С. Горбачева на XIX Всесоюз. конф. КПСС 28 июня 1988 г. // Правда. 1988. 29 июня. 3. *Потапов В. Е.* Организация внеаудиторной работы в процессе преподавания русского языка студентам-филологам на этапе включенного обучения // Рус. яз. за рубежом. 1987. № 5. С. 40—43. 4. *Молодежь — творческая сила революционного обновления.* Выступление М. С. Горбачева на XX съезде ВЛКСМ // Изв. 1987. 17 апр. 5. *Горбачев М. С.* Политический доклад Центрального Комитета КПСС XXVII съезду Коммунистической партии Советского Союза. 25 февраля 1986 г. К., 1986. 127 с.

Поступила в редколлегию 15. 12. 88

*А. В. КОЖЕВИН, Г. И. КУТУЗОВА, В. И. ЛЕВИНА,
И. Л. ПЕРФИЛОВА*

ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИНОСТРАННОМ

На современном этапе развития педагогической мысли общепризнано, что на подготовительном факультете (ПФ) русский язык является объектом изучения не только на занятиях по русскому языку, но и по общеобразовательным дисциплинам. Анализ существующих учебных пособий по общеобразовательным дисциплинам для иностранных студентов ПФ позволяет сделать вывод о том, что в них часто игнорируется тот факт, что материал по предмету должен излагаться на русском языке как иностранном с учетом уровня овладения студентами русским языком на каждом конкретном этапе обучения. В связи с этим возникает необходимость разработки современной концепции учебных пособий по предметам естественнонаучного цикла для данного контингента учащихся на основе подлинно научной методической теории.

Концепция учебного пособия — это мини-методика, в которой должен быть представлен весь объем научных знаний, которым руководствуются авторы при отборе содержания, разработке технологии обучения с учетом условий учебного процесса. В идеале концепция должна быть проиллюстрирована образцами типовых

занятий [1]. Следовательно, концепция учебного пособия включает в себя систему методических принципов, способствующих разработке технологии обучения, не исключая при этом творческой инициативы преподавателя в реализации данной концепции.

Известной гарантией адекватности учебного пособия на русском языке как иностранном целям и задачам ПФ служит соблюдение авторами основных общедидактических принципов, модифицированных применительно к методике обучения естественным дисциплинам на ПФ.

Как известно, учебное пособие должно быть построено с учетом таких дидактических принципов, как доступность и прочность усвоения, последовательность и преемственность усвоения и обучения. Рассмотрим подробнее эти принципы.

1. Принцип доступности и прочности усвоения.

Принято считать, что на одном аудиторном занятии не следует вводить более 5—10 новых лексических единиц для активного усвоения [2]. Повторяемость для пассивного минимума составляет не менее 5—7 раз в учебном курсе; для активного минимума — не менее 15—17 раз, а с учетом словообразования и семантической производности соответственно до 70—80 повторений при соотношении усвоенных и вводимых единиц 1:15—1:25 [3, 4]. Учебник считается доступным, если соотношение новых и усвоенных учебных единиц лежит в пределах 1:20. Учебник считается надежным, если минимальная повторяемость учебных единиц для активного употребления составляет не менее 15 раз, а для пассивного — не менее 5 раз. Эти данные психологов недостаточно учтены в существующих учебниках по общеобразовательным дисциплинам.

2. Принцип последовательности и преемственности усвоения и обучения состоит в том, что все занятия учебного курса организованы по линии лингвистического усложнения для реализации усложняющихся коммуникативных потребностей студентов. Это означает, что последующие учебные материалы труднее, чем предшествующие по языковому материалу, а последующие задания сложнее содержательно для решения.

3. Принцип посильности применительно к учебному пособию означает, что, во-первых, оно реально «проходимо» в отведенные учебным планом часы занятий, а во-вторых, языковой материал пособия не вызывает у студентов затруднений.

При создании учебных пособий на неродном для студентов языке соблюдение этих принципов зависит не только от строгого выделения в пособиях основ дисциплины, соответствия объема учебной информации фактически имеющемуся времени на изучение соответствующей дисциплины и от методически правильного распределения материала, но и от того, насколько учтены авторами пособия уровни сформированности навыков и умений иностранных студентов по русскому языку на каждом из этапов обучения.

Необходимость учета особенностей системы и методики обучения русскому языку как иностранному ставит перед авторами учебных пособий по естественным дисциплинам для подготовительных факультетов ряд дополнительных, но принципиальных требований, главными из которых являются следующие:

коммуникативная ориентированность, которая является основной целью учебного пособия, и заключается в том, чтобы средствами неродного языка решать основные коммуникативные потребности студентов;

многоплановость [5], т. е. не только сообщение знаний, но и обучение студентов различным видам учебной деятельности и соответственно различным видам речевой деятельности, как например, выполнению лабораторной работы и написанию отчета по ней, конспектированию научных текстов, доказательству теорем на русском языке и т. д.

Особые требования должны быть предъявлены к текстам (текстотеке) учебных пособий с учетом логики данной науки, а также последних исследований по лингвистике текста. Роль текста в учебном пособии по естественным дисциплинам особенно велика, так как текст должен содержать не только информативный материал, но и служить для иностранных студентов образцом выполнения речевых действий и решения коммуникативных задач. При этом актуальнейшей проблемой становится соответствие текста формам и видам учебной деятельности студентов.

Немаловажную роль в учебном пособии играют задания для самостоятельной работы студентов. При этом пристальное внимание следует уделять в первую очередь формулировке задания, ибо успех самостоятельного выполнения задания зависит не только от знания сущности предмета, но и от того, насколько студенты понимают формулировку задания на русском языке.

Суммируя все изложенное, можно сделать вывод, что учебное пособие по естественным дисциплинам на русском языке как иностранном должно содержать предметную информацию по данной дисциплине с учетом принципа научной достоверности, типологию учебных действий, инструкции по выполнению этих учебных действий в зависимости от этапа обучения, т. е. способы практического усвоения информации и передачи ее.

Перечисленные принципы легли в основу создания начальных курсов по общеобразовательным дисциплинам на подготовительном факультете для иностранных граждан ЛПИ им. М. И. Калинина. Эффективность внедрения этих пособий в учебный процесс свидетельствует о том, что теоретически обоснованно и методически целесообразно создание пособий для последующих этапов изучения общетеоретических дисциплин на основе описанных принципов.

Список литературы: 1. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М., 1984. 144 с. 2. Рахманов И. В. Методические требования к учеб-

никам иностранных языков // Иностр. яз. в шк. 1962. № 2. С. 28—36.
3. Гез Н. И. О построении учебников для иностранного языка старших классов // Иностр. яз. в шк. 1962. № 2. С. 61—70. 4. Беляев Б. В. Об основном методе и методиках обучения иностранному языку // Иностр. яз. в шк. 1965. № 3. С. 2—12. 5. Арутюнов А. Р. Конструирование и экспертиза учебника. М., 1987. 109 с.

Поступила в редколлегию 10. 12. 88

И. Д. КУПРИИ, С. П. ПОДЛЕСНАЯ

ОСМЫСЛЕНИЕ И УСВОЕНИЕ НОВОЙ ЛЕКСИКИ В АУДИТОРИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ (ОБЩЕСТВЕННО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ СТИЛЬ)

Каждая новая эпоха отражается в языке. Новые понятия, вторгающиеся в нашу жизнь, требуют своего языкового выражения, создаются слова-символы, слова-вехи, опираясь на которые можно воссоздать картину жизни страны, народа.

Преобразования в общественном строе России, вызванные Великой Октябрьской социалистической революцией, служили источником разнообразных новообразований и неологизмов, связанных с новыми общественными, научными и бытовыми явлениями. Новые социальные и экономические условия жизни, трудовые свершения советского народа, развитие науки и культуры — все это отразилось в языке нашего народа, в его лексике. Слова, рожденные Октябрем, вошли в разные языки мира. Каждый тематический ряд этих слов соответствует определенному периоду в жизни Советского Союза и как бы отражает события того или иного времени (ср.: большевик, Советы, пятилетка, субботник, комсомол и т. д.).

Неотъемлемой частью нашего языка, его словарного запаса стали слова, связанные своим появлением с достижениями в освоении космоса. Всего два десятка лет назад нам были незнакомы или непривычны слова: космонавт, космический корабль, космодром и др. Русское слово «спутник» облетело весь мир; стало употребляться без перевода, еще раз подтвердив, что «современный русский язык становится важнейшим источником, откуда идут по всему миру, по всем языкам мира термины и понятия советской культуры и цивилизации» [1].

Итак, каждая эпоха выдвигает на первый план некоторое количество слов, которые обладают социальной значимостью, языковой выразительностью. Как известно, самым быстрым регистратором нового являются публицистика, газеты. Именно здесь чаще всего впервые появляются новые слова, как имена новых явлений и реалий.

Если говорить о языке современной публицистики, то это слова и словосочетания, вызванные к жизни процессом перестрой-

ки. На сегодняшний день практически ни одна публицистическая статья, газетный материал не обходится без лексических и фразеологических единиц, которые составляют опору того, что сегодня называется «новым мышлением».

Наиболее распространенными и характерными являются такие слова, как «гласность», «человеческий фактор», «ускорение», «демократизация», «механизмы торможения» и т. д. Ни один словарь не дает сегодня удовлетворительного толкования этих лексических единиц, ибо первоначальный смысл их модифицируется, спектр значений расширяется, наблюдается некоторый «плюрализм» толкований. Так, кроме лаконичного определения перестройки, приведенного в книге М. Горбачева «Перестройка и новое мышление для нашей страны и всего мира» (М., 1987) на с. 71: «Перестройка — это революция, причем самая мирная и демократическая», дана развернутая характеристика понятия (там же, с. 30). Примечательна не только частотность употребления слов данного тематического блока, но и появление неологизмов, новых словосочетаний типа «прорабы перестройки», «механики торможения» (А. Бовин), «кухонная гласность» (М. Франк-Каменецкий), к сочетанию «новое политическое мышление» предлагается синоним «научное мышление» (А. Бовин) и т. п.

Новые явления общественной жизни, процессы, происходящие в молодежной среде, породили целый ряд лексических новообразований: неформал, индивидуал, фанаты, металлисты и многие другие.

Новые понятия, новые слова лавиной вливаются в повседневную жизнь, выходят на страницы печати, являются неотъемлемой частью информационных рекламных и пропагандистских «текстов улицы».

Поэтому одной из задач преподавателей кафедр русского языка и общественных наук подготовительных факультетов является объяснение смыслового содержания новых понятий в конкретном контекстуальном изложении. В книге «Русское слово в языках мира» А. А. Брагина подчеркнуто, что «термин, взятый из определенной системы общественно-политических терминов, сложившихся в определенном языке как отражение определенной идеологии, воспринимается в другом языке с других мировоззренческих позиций неравнозначно» [2].

Эти новые слова осмысляются, переводятся, анализируются в аудитории иностранных учащихся. Традиционно первое знакомство иностранных учащихся с советской действительностью, с общественным и государственным строем СССР происходит во время лекций на языках-посредниках, которые читают преподаватели кафедр общественных наук. Учитывая естественный интерес студента к новым явлениям в общественной жизни нашей страны, преподаватели-обществоведы уже на первых лекциях дают толкования слов, которые при переводе на иностранные языки не имеют точного эквивалента.

В дальнейшем в курсе «Советский Союз» и на занятиях по русскому языку расширяется представление и понимание иностранными учащимися этих лингво-страноведческих вех.

По мере изучения программной тематики (учебный процесс 1988/89 учебного года) преподаватели-обществоведы подробно освещают вопросы перестройки в области экономики, образования и других сфер общественной жизни, преподаватели русского языка обращают внимание иностранных учащихся на широкую сеть различных устойчивых сочетаний типа «существительное+слово «перестройка». Например: «процесс перестройки» «углубление перестройки», «политика перестройки», «прожектор перестройки», «логика перестройки», «этап перестройки» и др; «глагол+слово «перестройка»: «бороться за перестройку», «помогать перестройке», «поддерживать перестройку» и т. п.

Постепенно расширяется и пополняется словарь студентов безэквивалентной лексикой (гласность, перестройка, хозрасчет), интернационализмами в новом осмыслении и употреблении (демократизация, плюрализм).

Так как формирование страноведческой компетенции осуществляется не только в ходе всего учебно-воспитательного процесса на занятиях, но и во внеаудиторных мероприятиях, следует обратить внимание иностранных учащихся на обширный информативный материал, который могут дать информационные тексты улич [3].

По мере появления и активизации новой лексики в периодической печати преподаватель помогает учащимся осмыслить ее, удовлетворяя естественный интерес обучаемых к современной советской действительности.

Список литературы: 1. *Виноградов В. В.* Значение А. С. Пушкина в истории русского литературного языка // Рус. яз. в шк. 1971. № 1. С. 77. 2. *Брагина А. А.* Русское слово в языках мира. М., 1981. 141 с. 3. *Журавлева Н. А.* Языковая среда как обучающий фактор и резерв повышения эффективности практического обучения русскому языку: Дис. . . . канд. филол. наук. Х., 1981. 200 с. 4. *Горбачев М. С.* Перестройка и новое мышление для нашей страны и всего мира. М., 1987. С. 30—71.

Поступила в редколлегию 01. 12. 88

Л. А. ЖУКОВА

К ВОПРОСУ О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ГАЗЕТНОЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ НА НАЧАЛЬНОМ И ОСНОВНОМ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Отсутствие в сознании учащегося совмещения интеллектуальной и эмоциональной программ не дает иностранцу возможности почувствовать ту эмоционально-экспрессивную нагрузку, которую

несет лексическая единица в газетном тексте. В результате обучаемый может понимать информацию, но не чувствовать семантической ценности лексики. На начальном этапе новое слово вводится лишь в том значении, в котором оно встречается в тексте. Возвращение на основном этапе к ранее введенной лексической единице требует анализа семантики слова с новой для учащихся стороны и пополнения новыми единицами созданных в памяти студентов лексических микросистем. Работа, направленная на последовательное усвоение эмоционально-оценочных и экспрессивно-усилительных элементов газетной лексики, включается на начальном этапе обучения в период, когда уровень владения учащимися русским языком позволяет перейти к чтению газетных текстов информативно-экспрессивного подстиля. На основном этапе обучения, в связи с коммуникативными потребностями учащихся в общественно-политической сфере общения осуществляется интенсивное включение в речевую деятельность эмоционально-оценочной лексики.

Анализируя лексику, несущую эмоционально-экспрессивную и социальную оценку, мы использовали лексические пласты, дифференцированные по средствам выражения оценки.

1. Термины, выражающие основные идеологические понятия и содержащие в своей семантике позитивную или негативную оценочность (например, коммунизм, империализм, буржуазия, пролетариат и т. д.). Студенты начального этапа обучения легко ориентируются в социально-оценочной окраске семантики подобных учебных единиц, так как опираются на экстралингвистические факторы. При семантизации слов данной группы важно указать на ее оценочный характер. На основном этапе обучения по мере расширения этого лексического пласта проводится работа по упорядочению изученного материала, образованию ассоциативных связей, выработке навыков спонтанного употребления в речи.

2. Специальная лексика, пополняющая «газетизмы» и меняющая свои семантические оценки (например, гонка, арена, штаб-квартира и т. д.). Как правило, учащиеся вначале знакомятся со словом в его переносном значении. Ввод лексико-семантического варианта многозначного слова проходит через раскрытие его значения с помощью толкования, «нейтрального» синонима или перевода. Знакомство с сочетаемостью слова должно быть минимальным. На основном этапе отрабатывается автоматизм употребления слова в известном значении и дается его более полная семантизация: обращение к основному и переносным значениям, указание на наличие-отсутствие оценочного компонента в отдельном значении слова, расширение знаний о сочетаемости слова.

3. Группа слов, пополняемая «высокой» и разговорной лексикой, которая в языке газеты приобретает собственную эмоционально-экспрессивную значимость (например, оковы, якобы, клика, охранка и т. д.). При семантизации эти лексические единицы противопоставляются «нейтральным» синонимам и требуют указания на специфические свойства: придание речи торжественного характера, либо сильной отрицательной оценочной окраски. При вто-

ричном обращении к данной лексике необходимо объяснение этимологии слов, сопоставление синонимичных вариантов в контекстах различных сфер общения, использование при семантизации экстралингвистического подхода.

4. Группа слов, значение которых в языке газеты расширяется, что ведет к увеличению сочетаемости и приобретению такими лексическими единицами новых оценочных значений (например, рубли, режим, момент). Если на первом этапе при вводе слова дается минимальная сочетаемость, то на основном этапе предполагается наблюдение за расширением значения слова в различных контекстах, обращается внимание на ослабление номинативной точности и усиление эмоциональной стороны слова.

5. Слова, встречающиеся только в отрицательных контекстах, семантическое значение которых не выражено специальными словообразовательными средствами (например, главарь, сговор, сборище и т. д.). Однако эти лексические единицы имеют специфические эмоционально-оценочные элементы. Знание учащимися однокоренных слов в какой-то степени создает реальные предпосылки для узнавания значения нового слова, но необходимо указание на специфику лексики данной группы и закрепленность за ней негативной оценочности. На основном этапе предполагается углубленная работа с однокоренными словами, нахождение в ряду слов с общим словообразовательным элементом лексических единиц, имеющих негативный оценочный характер.

6. Группа слов, эмоциональная значимость которых создается за счет словообразовательных элементов (например, ультраправый, нефашист, антивоенный и т. д.). Используя традиционные приемы семантизации, преподаватель указывает на закрепленность общей оценочной окраски за первым элементом или зависимость общей оценочной окраски от сочетания обеих частей. На основном этапе обучения важно активизировать лексику данного пласта, пополнять новыми единицами и вести работу по предупреждению ошибок, связанных с сочетанием первого и второго элементов слова.

7. Группа существительных, значение которых закреплено за определенной морфологической формой числа (например, верхи, круги, власти, силы). При семантизации указанных лексических единиц необходимо указание на закрепленность морфологической формы числа за определенным значением и на наличие оценочной окраски в слове или на изменение ее в зависимости от слова, с которым данная лексическая единица сочетается. На начальном этапе учебные единицы представляются в той форме, в которой они реализуют свое значение и вводятся не изолированно, а в словосочетаниях и предложениях. Основной этап предполагает расширение указанной группы, увеличение словосочетаний, объяснительное пояснение исходной формы слова, указание, в какой сфере общения употребительно слово-значение, какую эмоционально-экспрессивную нагрузку оно несет.

Описанные нами приемы работы над эмоционально-экспрессивной и оценочной лексикой языка газеты, на наш взгляд, могут помочь преподавателям РКИ в создании условий для активного усвоения учащимися данной лексической микросистемы, в развитии языкового чутья и эмоциональной реакции, отвечающей коммуникативным потребностям в общественно-политической сфере общения.

Список литературы: 1. Колесникова А. Ф. Проблемы обучения лексике. М., 1977. 76 с. 2. Сясарева И. П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. М., 1980. 160 с. 3. Солганик Г. Я. Язык и стиль массовой пропаганды. М., 1980. 328 с. 4. Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики. М., 1973. 234 с.

Поступила в редколлегию 20.10.88

Е. В. СЕДЬМАЯ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНЫХ КИНОФИЛЬМОВ В ЦЕЛЯХ ИНТЕНСИФИКАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Использование технических средств при обучении русскому языку с целью формирования у иностранных учащихся страноведческой компетенции позволяет интенсифицировать, максимально рационализировать и индивидуализировать учебный процесс, если работа с этими средствами предполагает определенную систему.

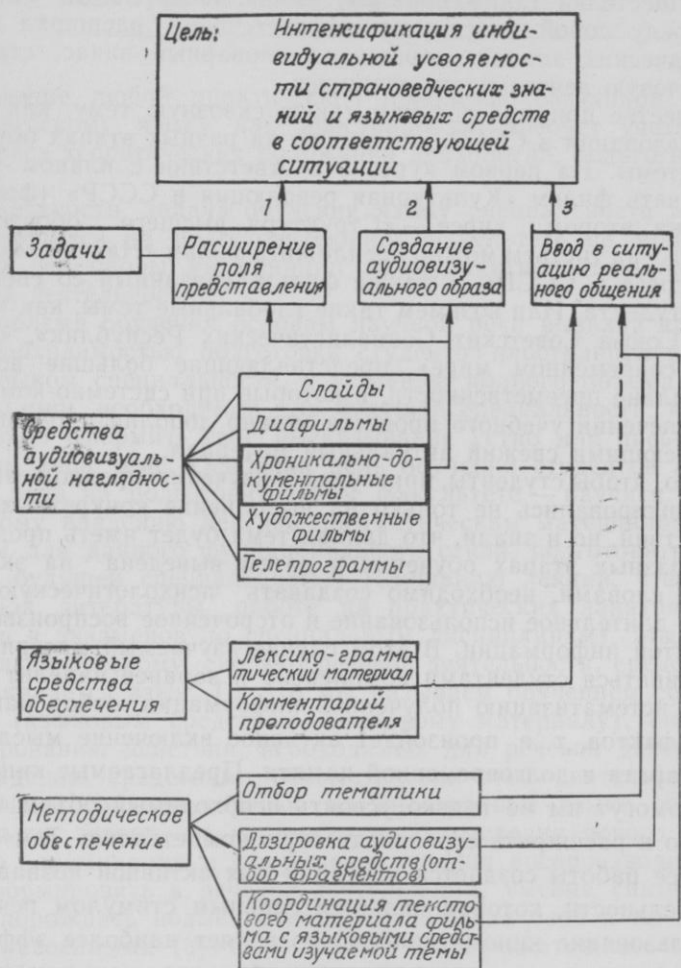
Систематическая работа со средствами кинонаглядности оказывает большую помощь в создании ситуации, вызывающей коммуникативно-познавательную потребность обучаемых, обеспечивает большую эффективность восприятия, способствует глубокому и прочному усвоению языковых средств, предусмотренных ситуацией речевого общения.

Организация работы с включением технических средств в учебный процесс представлена на рисунке.

Предметом нашего рассмотрения являются средства кинонаглядности, в данном случае — хроникально-документальные и научно-популярные фильмы. Ценность этого вида технических средств состоит в том, что они, по словам А. Н. Шукина, предоставляют студентам достоверный материал, развивающий и активизирующий их познавательную деятельность, создают динамичный зрительный аудиовизуальный образ, включают обучаемых в ситуацию реального общения.

Важной проблемой является тематический подбор фильмов и фрагментов, а также их дозировка, так как опыт показывает, что использование фильмов не вполне адекватных изучаемой те-

ме, включающих избыточный материал, а также перенасыщение ими учебного процесса ведет к снижению эффективности и уводит от основной цели.



Для решения этой проблемы предлагается следующая методическая обработка материалов киноурока: ознакомление преподавателя с фактическим, а не по описанию каталога, содержанием фильма; выделение и включение в учебный процесс в соответствии с планом урока необходимых фрагментов; координация языковых средств, обеспечивающих изучаемую страноведческую тему, с текстовым наполнением фильма.

Одной из центральных проблем интенсификации учебного процесса с привлечением кинонаглядности является также поэтапность обучения, предполагающая соблюдение преемственности. Поэтому подбор тематики на разных этапах обучения должен быть осуществлен таким образом, чтобы подобранный материал имел между собой логическое соответствие, расширял объем страноведческих знаний, наращивал словарный запас, стимулировал речевую деятельность учащихся.

В качестве примера возьмем такую сквозную тему, как «Система образования в СССР», имеющую на разных этапах обучения свои подтемы. На первом курсе в соответствии с планом можно использовать фильм «Культурная революция в СССР» (фрагментарно), на втором курсе — «Структура высшего образования в СССР», на третьем можно предложить фильм «Научно-технический прогресс в СССР», а также фильм, связанный со специальностью студента. Или возьмем такие глобальные темы, как «Образование Союза Советских Социалистических Республик», «Молодежь в современном мире», представляющие большие возможности в плане преемственности, и которые при системно-комплексном обеспечении учебного процесса можно дополнить телепередачами, имеющими свежий актуальный материал.

Важно, чтобы студенты, приступая к изучению предложенной темы, ориентировались не только на выполнение конкретных учебных действий, но и знали, что данная тема будет иметь продолжение на разных этапах обучения и затем выведена на экзамен. Другими словами, необходимо создавать психологическую установку на длительное использование и отсроченное воспроизведение воспринятой информации. В этом случае изучаемый материал будет оцениваться студентами комплексно и заранее нацелит их на анализ, систематизацию полученной информации, отбор наиболее важных фактов, т. е. произойдет активное включение мыслительного аппарата и долговременной памяти. Предлагаемые киноматериалы помогут им не только усвоить необходимый объем информации, но и расширить страноведческую компетенцию. Тем самым в процессе работы создается интенция для активной познавательной деятельности, которая является главным стимулом речи.

Использование киноматериалов позволяет наиболее эффективно решать задачи взаимосвязанного обучения, так как навыки и умения, естественным образом развиваемые во всех видах речевой деятельности, отрабатываются на едином страноведческом материале.

Поступила в редколлегию 20.10.88

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДВУХ ОСНОВНЫХ АСПЕКТОВ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Решение любой практической проблемы, связанной с обучением русскому языку как иностранному, требует учета целого комплекса теоретических положений психологии, педагогики и методики.

В частности, задача обучения языку специальности иностранных учащихся на подготовительном факультете не может быть решена без опоры на принцип коммуникативности и структуру учебной деятельности.

Проблема обучения основам научной речи вызвана практической необходимостью подготовки студентов-иностранцев к овладению языком специальности, к усвоению полного объема научной информации, необходимому для будущей специальности, к умению правильно оформить свое высказывание устно или письменно по той или иной теме. Основная цель обучения студентов научному стилю речи на подготовительном факультете — научить их практическому владению лексико-грамматическим материалом, характерным для данного функционального стиля, подготовить к овладению будущей специальностью (слушанию лекций, чтению специальной литературы, работе на практических занятиях, сдаче зачетов и экзаменов по специальным дисциплинам). Мы обучаем не столько русскому, сколько речевой деятельности, средством которой является язык. То, что мы называем обучением собственно языку (языковым средствам, языковому материалу), сводится к формированию действий, необходимых для речевой деятельности, и овладению средствами осуществления этой деятельности (5).

Процесс овладения речью на иностранном языке состоит из нескольких этапов — в частности из осмысления нового материала, его запоминания и оформления умения воспроизводить его и трансформировать в речевой деятельности, умения синтезировать его и порождать новые речевые единицы на базе и по аналогии с уже усвоенными (3). Современная коммуникативная направленность обучения заключается в уподоблении его речевой деятельности в реальных сферах общения (4).

Речевая деятельность включает в себя два аспекта: умение общаться, вести диалог на изучаемом языке и умение строить различного рода монологические сообщения на изучаемом языке (6). В статье сделана попытка решить два вопроса: какой из названных аспектов коммуникативной деятельности преобладает при обучении языку специальности и какая форма речевой организации материала наиболее полно соответствует формированию выделенного аспекта.

Обычно на начальном этапе первый аспект (диалог) выдвигается как основной и ведущий, на основе его отрабатываются первоначальные навыки и умения устной и письменной речи с упором на достижение максимальной правильности в употреблении языкового материала (1). Второй аспект (монолог) рассматривается как вспомогательный, а роль специального научного текста определяется как подготовка к дисциплинам продвинутого этапа. Нам трудно согласиться с подобной точкой зрения. Владение языком на практике, — указывал Л. П. Якубинский, — проявляется не только (и не столько) в умении задавать вопросы или отвечать на вопросы собеседника, но и в умении порождать тексты различной длины, поскольку при непосредственном речевом общении студенту приходится иметь дело не только с «крайним случаем» диалогической речи (отрывочный разговор, обмен репликами и т. д.), но и с различными вариантами монологической речи, как с ее «крайним случаем» (длительное одностороннее высказывание: лекция, доклад, выступление на собрании и пр.), так и со случаями, когда «диалог становится обменом монологами» (беседа, различные деловые и личные переговоры и пр.) (6, с. 20).

Практические наблюдения показывают, что процесс обучения специальности протекает преимущественно в форме монологического сообщения преподавателя или студента. Что касается учебного диалога, то он строится на том же содержательном материале, что и монолог, но охватывает лишь часть этого материала. К диалогу прибегают в целях разъяснения, уточнения, проверки понимания частей содержания темы. Диалог не составляет ядра речевой организации процесса обучения. Поэтому в обучении языку специальности должна учитываться та форма, в которой воплощается речевой материал, обслуживающий данную сферу, т. е. монолог.

Иностранные студенты на подготовительном факультете включаются во все случаи монологической речи, поэтому обучение ей является важным фактором в формировании мотивационной основы изучения русского языка. С точки зрения психологии, если диалог является наиболее употребительной формой социально-речевого общения, то монолог представляет собой более сложную форму мыслительного процесса. Начиная обучать студентов монологическому высказыванию уже на начальном этапе, мы получаем возможность воздействовать на развитие их мышления, а через него повышаем эффективность усвоения языка. Так как согласно данным психологических наук, речь и мышление — единый речемыслительный процесс («речь только там, где мысль» [2, с. 26], иными словами, речь — речь — эксплицитная форма мысли).

И здесь возникает второй важный вопрос: на каком учебном материале необходимо обучать иностранных студентов языку специальности, чтобы сформировать у них навык монологического высказывания, необходимость которого мы рассмотрели выше?

Объяснение и последующее осмысление учебного материала реализуется по-разному — через модели, речевые образцы, через

смысловые блоки и через так называемый «типовой текст». Под речевой моделью, образцом, хотя и не единодушно, но привычно понимаются обобщенные типовые акты коммуникации, в которых выступают в единстве все аспекты языка (лексика, грамматика, интонация) и которые служат моделью для образования аналогичных речевых единиц. Под типовым текстом понимается группа предложений, объединенных в структурно-тематическое единство, функционально обусловленное, которое может служить эталоном для образования аналогичных текстов-высказываний. Большинство современных лингвистов, психологов, методистов рассматривают текст как реальную синтаксическую единицу связной, монологической речи [7, с. 53].

Таким образом, синтаксические единицы обучения разговорно-художественному стилю речи и научному стилю — разные. В первом случае — это речевые модели, речевые образцы, коммуникативно-смысловые блоки, а во втором — текст. Последнее следует учитывать при создании практических учебных материалов и рекомендаций по обучению языку специальности. Комплексный подход при решении вопросов изучения текста специальности обусловлен сложностью самого процесса учебной деятельности, а также разными задачами, условиями и формами обучения. Эффективность процесса обучения зависит от учета и творческой переработки данных языкознания, психологии и частных практических методик.

Список литературы: 1. Донченко Г. В., Брызгалова Г. Ф., Маслова Н. И. Взаимодействие коммуникативного, учебно-познавательного и воспитательного аспектов в процессе обучения русскому языку зарубежных филологов-русистов // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. М., 1982. С. 111—120. 2. Жинкин Н. И. Вопрос и вопросительное предложение // Вопр. языкознания. М., 1965. № 3. С. 29. 3. Зимняя И. А., Тункель В. Д. О становлении речевого механизма // Иностр. яз. в высш. шк. 1969. Вып. 5. С. 97. 4. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Учебный принцип активной коммуникативности в обучении русскому языку иностранцев // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. М., 1982. С. 3—20. 5. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психологические очерки). М., 1970. С. 88. 6. Метс Н. А. Выбор единиц обучения для формирования навыков связного монологического высказывания у студентов-иностранцев (на материале научного стиля речи): Дис. ... канд. пед. наук. М., 1975. 168 с. 7. Поспелов Н. С. Сложное синтаксическое целое и основные особенности его структуры // Докл. и сообщ. Ин-та рус. яз. М., Л., 1984. Вып. 2. С. 63.

Поступила в редколлегию 10. 10. 88

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ КОММУНИКАТИВНОСТИ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ПЕРЕСТРОЙКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Коммуникативная направленность современного обучения русскому как иностранному решается средствами моделирования реальной речевой деятельности общения, представляющей собой поведение человека, опосредованное знаками языка [1, с. 29].

При помощи языка в сознании человека отражаются разные отношения между предметами и явлениями реального мира, обусловленные общественно-историческим опытом [1, там же].

Функциональная характеристика коммуникативной деятельности должна учитывать оба названных факта: опосредованность речевой деятельности знаками языка и отражение в ней системы общественных отношений между миром вещей и человеком как субъектом. Речевая форма общения реализуется в учебном процессе при помощи обучающей функции. Система общественных отношений раскрывается познавательной, психической, социальной и воспитательной функциями. Без учета всех функций коммуникативной деятельности невозможно правильное, научно обоснованное планирование учебного процесса. К сожалению, на современном этапе стабильно учитываются лишь три функции: учебная, воспитательная и познавательная. Психическая же и социальная функции еще слабо отражены в учебных программах по русскому языку на подготовительном факультете.

Язык через свои коммуникативные формы участвует в восприятии, воображении, внимании, мотивации поведения, идентификации эмоций и т. д. — во всех сторонах мышления и психологии высшей нервной деятельности. Специфическая функция психики состоит в ориентировании человека в условиях его деятельности [6]. Таким образом, развитие основных функций коммуникативной деятельности невозможно без наличия четырех факторов: функционально-целевой направленности обучения, ситуативности, характеристики собеседника и типа психических отношений. Выявление зависимости каждой отдельно взятой функции от конкретного фактора может стать, по нашему мнению, важным средством перестройки обучения русскому языку [4].

Для исследования такой зависимости мы предлагаем концептуальную (приблизительную) методическую модель коммуникативной деятельности. «Методика моделирует объект — речевую деятельность для своих целей, выделяя в ней свои, существенные, с точки зрения методики, сущностные характеристики» [9, с. 112].

Известна методическая модель Л. В. Шипица, в которой рассматривается речевое поведение, его конкретные характеристики и факторы, предопределяющие их проявление. В модели выде-

ляются основные сферы общения для начального этапа: учебная, бытовая, социально-культурная, сфера увлечений, сферы зрелищной информации и общественной деятельности [14].

Предлагаемая нами модель отражает реальные связи, которые существуют между функциями коммуникативной деятельности и факторами, составляющими содержание работы с иностранными учащимися [3]. Остановимся на краткой характеристике каждой функции.

Социальная функция при обучении русскому языку на подготовительном факультете учитывается наиболее слабо, а вместе с тем ее использование особенно актуально. Деятельность всегда социальна. Речевое общение происходит на фоне социального взаимодействия людей: «... речь не «прилагается» к жизни и совместной деятельности общества, социальной группы, а является одним из средств, конструирующих эту деятельность» [5, с. 50].

Успех обучения русскому языку как иностранному во многом зависит от умения преподавателя вводить новые языковые знаки параллельно с «распредмечиванием» аккумулированного в них общественно-исторического, национального опыта [8, с. 5]. Без такого «распредмечивания» процесс коммуникации, рассматриваемой как «совокупность факторов интеракции» [10, с. 28], существенно затрудняется, а мышление на изучаемом языке становится вообще невозможным. Именно социальный аспект коммуникативности позволяет поставить вопрос о коллективном субъекте обучения. Перестройка обучения русскому языку требует ориентации на такого субъекта. Вопрос о нем связан с анализом характеристики участников общения, типа отношений между ними и степени реальности действительности в предложенной ситуации [5, с. 75].

Обучающая функция исследована наиболее полно. В ее рамках рассматриваются понятия «коммуникативность», «единица коммуникативности», «организация учебного материала», «ситуация», «контроль». Однако чрезвычайно важная проблема места грамматики в обучении русскому языку как иностранному, на наш взгляд, ждет своего решения. В современной методике обучения русскому языку как иностранному грамматическая система не составляет непосредственного объекта усвоения, а является лишь средством овладения иноязычной речевой деятельностью. Особенно ярко это проявляется на начальном этапе, когда делаются попытки строить преподавание языка на имитативной основе за счет механического запоминания изучаемых единиц [13]. Б. В. Беляев считал, что речевое общение возможно, когда языковая система вступает в связь с мышлением [2, с. 65]. Традиционные же формы обучения русскому языку как иностранному не обеспечивают достаточно полно реализацию дидактического принципа сознательности, в частности, четкого осознания языкового материала и его систематизации в сознании учащихся [4, с. 77].

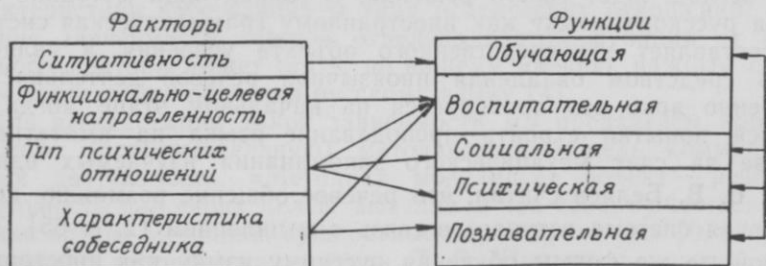
Современная психология обучения наиболее оптимальный путь усвоения знаний видит в организации обучения от общих и существенных закономерностей той или иной области действительности к конкретным явлениям, в которых реализуются эти закономерности [7]. В языке эти закономерности представляет грамматическая система. Следовательно, с нее надо начинать обучение иностранных студентов русскому языку на начальном этапе. Теоретические предпосылки для пересмотра такого рода содержания в идеях «грамматики от содержания к форме» Л. В. Щербы и в функциональной грамматике Пражской школы; практическая возможность была проверена экспериментально [11].

Воспитательная функция коммуникативной деятельности заключается в управлении поведением учащегося, в побуждении его к действию или к коммуникативной активности.

Роль познавательной функции исследована в методике обучения русскому языку как иностранному достаточно хорошо. Она рассматривает коммуникативность как продукт и компонент культуры и обеспечивает формирование мотивационной основы действия.

Психическая функция учитывается в процессе обучения языку слабо. Ее изучение даст ориентировку в способах самовыражения обучаемого объекта, что опять-таки приведет к повышению эффективности самого обучения. Психическая функция, как и познавательная, связана с организацией психики учащихся в мотивационно-эмоциональной сфере. Л. С. Рубенштейн указывал, что мотивация представляет собой субъективную детерминацию поведения человека [12, с. 28]. Мотивационно-познавательный план тесно связан с планом коммуникативного намерения, планом интенции. Речевая интенция не только играет важную роль в речепорождении [14, с. 16—17], но и часто становится средством самовыражения учащегося.

Связь основных функций коммуникативной деятельности с названными выше четырьмя факторами может быть представлена следующей моделью.



Формирование всех функций, как видим на модели, зависит от фактора функционально-целевой направленности. Обучающая функция, кроме того, связана с ситуативностью. Воспитательная

функция требует учета характеристики собеседника и знания типа психических отношений. На психическую и социальную функцию также влияет тип психических отношений, а на социальную — учет характера собеседника.

Таким образом, концептуальная методическая модель коммуникативности раскрывает зависимость основных функциональных характеристик коммуникативной деятельности от ряда факторов, включенных в обучение. Рассмотренные в статье вопросы о включении в процесс обучения русскому как иностранному факторов характеристики студента и типа психических отношений, а также учете социальной и психической функций способствует, по нашему мнению, перестройке этого процесса.

Список литературы: 1. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 3. М., 1955. 629 с. 2. Беляев Б. В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка // Очерки по истории обучения языку. М., 1964. 65 с. 3. Вештак И. И. Функциональная характеристика учебной деятельности // Материалы междунар. конф. «Современ. методика обучения рус. как иностр.». 1985. С. 55—59 (на немец. яз.). 4. Виншалек А., Леонтьев А. А., Степанова Л. В. Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. М., 1982. С. 72—80. 5. Выготский Л. С. Мышление и речь // Избр. психол. исслед. М., 1956. 387 с. 6. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966. С. 441—469. 7. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования. М., 1986. 240 с. 8. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Учебный принцип активной коммуникативности // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. М., 1982. С. 3—20. 9. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 212 с. 10. Леонтьев А. А. Психология речевого общения: Автореф. дис. ... д-ра наук. 1974. 11. Репкин В. В., Вештак И. И. О психологическом объекте усвоения при обучении студентов-иностранцев грамматике русского языка // Вестн. Харьк. ун-та. 1969. № 30: Психология. С. 63—67. 12. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. 416 с. 13. Слободчиков В. А. К вопросу о пересмотре языкового материала для обучения иностранным языкам // Тез. науч.-метод. конф. М., 1967. С. 3. 14. Шипица Л. В. Контроль говорения на начальном этапе обучения студентов-иностранцев русскому языку: Автореф. ... канд. пед. наук. М., 1980. 24 с.

Поступила в редколлегию 10. 12. 88

Л. П. САНИНА, А. Н. ДАВЫДОВА

ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РЕАЛИЗАЦИЯ ЕГО ПРИНЦИПОВ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ (ОСНОВНОЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ)

Проблема взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности (ВРД) является одной из актуальных и наиболее сложных проблем в современной методике, что объясняется не только различием в трактовке ряда теоретических вопросов, но и отсутствием

экспериментальной основы для их решения. Экспериментальные данные, свидетельствующие в пользу возможности управляемого переноса умений/навыков при взаимосвязанном обучении всем ВРД получены в основном применительно к начальному этапу обучения [2], однако многие проблемы, касающиеся обсуждаемой темы, до сих пор не решены. Наименее изученными остаются основные этапы обучения, поскольку имеющиеся на сегодняшний день рекомендации даются в первом приближении, без учета специфики занятий, места их проведения, характера реализуемых задач, типа текстов и способов их презентации. Нет ответа, в частности, на вопрос: как, учитывая характер взаимодействия ВРД, найти оптимальный путь реализации взаимосвязанного обучения ВРД в учебно-профессиональной сфере деятельности. Этому вопросу и посвящена данная статья.

Как известно, вопрос о сферах коммуникативного подключения, о взаимоотношении между ВРД на том или ином этапе обучения решается исходя из коммуникативных целей обучения каждому ВРД. При этом учитываются не только необходимые в ходе обучения, но и потенциальные учебно-профессиональные потребности студентов. Признается, что вопрос о соотношении ВРД, их взаимосвязи и взаимозависимости может быть эффективно решен только с учетом профессиональной направленности обучения.

Согласно концепции И. А. Зимней и Р. П. Немановой, взаимосвязанное обучение понимается как методическая организация всего процесса обучения ВРД, основанная на соблюдении следующих принципов: одновременность формирования четырех ВРД на основе общего языкового материала в рамках их определенного последовательно-временного соотношения с помощью специальной серии упражнений [1].

Принимая изложенное в качестве теоретико-методической платформы, а также учитывая опыт работы кафедр МГУ, МИИТ и др., наметим один из возможных путей реализации взаимосвязанного обучения в учебно-профессиональной сфере деятельности на I-м курсе экономического профиля.

Так, многообразие форм организации учебной деятельности студентов в вузе предполагает гибкую систему обучения русскому языку, проявляющуюся и в органической связи различных ВРД в процессе изучения языка, и в способности переходить при необходимости от одного ВРД к другому. Поэтому главная цель основного этапа — создать фундамент для развития профессиональных навыков/умений, основы которого закладываются в основном на I-м курсе.

Если распределить дидактический материал учебно-профессиональной сферы на I-м курсе по особым тематическим циклам, то последовательно-временное соотношение ВРД в рамках тематического цикла можно представить схематично в следующем виде.

При построении такой модификации взаимосвязанного обучения учитывались следующие моменты: а) возможность выделения в любом тематическом цикле трех этапов работы: I — начальный,

II — основной, III — заключительный, на каждом из которых доминируют те или иные ВРД; б) зависимость соотношения ВРД от места и характера работы (в аудитории или вне аудитории). Параметры (распределение учебного времени) соответствует рекомендации Программы (М., 1985). Изменения касаются некоторого увеличения внимания к аспекту говорения, что определяется потребностями студентов экономического профиля.

Этапы	Последовательность ВРД	Временное соотношение
I	А/П Г/П	А/Ч—75 % Г/П—25 %
II	Г/П А/Ч	Г/П—75 % А/Ч—25 %
III	Г/П	Г/П—100 %

Таким образом, первый этап в схеме отражает начало изучения любой темы. Основные источники информации — тексты для чтения и аудирования, выступающие в качестве доминирующих. Говорение и письмо являются средством проверки понимания смыслового содержания текстов. Второй этап — организация работы над темой после самостоятельных занятий студентов дома. Продуктивные ВРД являются доминирующими, тексты для аудирования и чтения предназначены для извлечения дополнительной информации. На заключительном этапе каждого тематического цикла подводится итог работы студентов по изученной теме; студентам предлагается подготовить сообщение или минидоклад.

Отобранный текстовый материал распределяется по циклам (6—8), соответствующим отдельным темам специального характера. Работа над каждым тематическим циклом продолжается 3—4 нед. (2—4 ч. в неделю в I семестре, 2—3 ч. во II семестре). Система работы строится следующим образом: от подготовленного восприятия (слухового или зрительного) текста определенного характера к репродуцированию (устному или письменному) с необходимой коммуникативно заданной переработкой и к самостоятельному продуцированию речевых произведений разных типов на основе изученного материала.

Такая организация работы отражена в учебном пособии на материале текстов по политэкономии, составленном для студентов I-го курса авторами статьи, и обусловлена, прежде всего, условиями реальной коммуникации студентов в учебной сфере деятельности, так как рассмотрение темы обычно начинается на лекции, затем к семинарскому занятию студенты самостоятельно осваивают несколько текстов, расширяющих и углубляющих материал лекции.

В заключение отметим, что такой путь взаимосвязанного обучения ВРД позволяет, на наш взгляд, более четко организовать работу преподавателя, сделать процесс обучения управляемым, однако требует дальнейшего изучения и уточнения. Ключевой

проблемой здесь остается определение состава коммуникативно-значимых текстов, на базе которых осуществляется речемыслительная деятельность и происходит развитие их творческих навыков и умений.

Список литературы: 1. Зимняя И. А. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. М., 1985. 116 с. 2. Неманова Р. П. Методика взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности на начальном этапе языкового вуза: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1980. 128 с.

Поступила в редколлегию 20. 10. 88

Л. Н. СОШЕНКО, И. А. ВОЛКОВА

ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Интенсивный путь обучения на современном этапе возможен лишь при использовании принципов деятельностного подхода к образованию вообще и обучению в частности [6].

Деятельностный подход ориентируется не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала студента (Там же).

При этом возникает потребность в более глубоком рассмотрении одного из важнейших видов человеческой деятельности — учебной деятельности (УД).

Важнейшей характеристикой УД является процесс усвоения знаний, умений и навыков. Однако нельзя отождествлять понятие УД с понятием усвоения. Учебная деятельность представляет собой особую форму социальной активности учащегося, поэтому ее психологический анализ тесно связан с социологическим. Иными словами, учебная деятельность не является частным делом индивида, она с самого начала выступает как одна из важнейших его социальных функций.

Если говорить о субъекте УД, то необходимо подчеркнуть, что его функции оказываются разделенными между студентом и преподавателем. Подлинная социальная природа УД состоит в том, что она является формой сотрудничества студента и преподавателя, которая характеризуется наличием общей цели, разделением и кооперацией функций в процессе ее достижения [4].

Одной из функций, которую преподаватель традиционно присваивает себе, является контроль.

Столь же традиционно преподаватель рассматривает его как средство проверки знаний учащихся и их оценки. А между тем контроль, как действие, включенное в учебную деятельность, выполняет специфическую функцию в структуре этой деятельности.

Студент должен уметь самостоятельно соотносить свои учебные действия и их результаты с заданными образцами, уметь связать качество этих результатов с уровнем и полнотой выполненных учебных действий [5]. Организация контроля в такой форме поможет студенту сознательно установить зависимость между плохим воспроизведением образца и недостатками собственных учебных действий. «Устранение этих недостатков (введение новых действий или их операций, более тщательное их выполнение и т. д.) позволяет улучшить результаты усвоения и довести их до требуемых норм» [2, с. 77].

Таким образом, предметом контроля, переданного студенту в учебной деятельности, становится не конечный результат, а способы его получения. Этот вывод имеет важное значение для выявления особенностей контроля на начальном этапе обучения. Студенты, начиная изучение русского языка с нуля, часто испытывают чувства неуверенности, беспомощности. Эти чувства приводят к эмоциональной подавленности, играющей отрицательную роль в их адаптации в новых условиях. Переизбыток новых впечатлений порождает усталость, затягивает адаптационный период.

Нам кажется, что передача в значительной мере функции контроля на начальном этапе студентам меняет характер их учебной деятельности. Они получают возможность управлять ею, а это в свою очередь повышает их заинтересованность в учебе.

Развитие рефлексии, т.е. полное и адекватное осознание студентом способов своих действий приводит также к созданию новых отношений между ним и преподавателем. Эти отношения лишаются авторитарности и становятся более демократичными.

Выше уже говорилось о том, что в учебной деятельности функции субъекта делятся между студентом и преподавателем. Но это деление на разных этапах может иметь разный характер. На первом этапе чаще всего функцию контроля полностью берет на себя преподаватель. А это приводит опять-таки к подавленности, ощущению своего ученичества, инфантильности.

Передача функции контроля студенту позволяет создать на занятиях особый микроклимат, способный обеспечить партнерские отношения между преподавателем и студентами.

Адаптация в таких условиях должна проходить значительно быстрее и безболезненнее. Необходимо учитывать также, что речевое действие на иностранном языке выражает общественную природу человеческого обучения, а контроль за этим действием — общественное отношение к своему действию как бы со стороны других людей и с помощью ими данного критерия [3]. В содержание контроля должно входить не только усвоение учебного материала, но и действия, составляющие речевую деятельность [1]. С контролем тесно связан еще один относительно самостоятельный компонент учебной деятельности — действие оценки. Его функция состоит в фиксации соответствия или несоответствия фактического результата деятельности его намеченной цели. Оценка

предполагает не формальную констатацию такого соответствия или несоответствия, а содержательный, качественный анализ результатов учебной деятельности и их сопоставления с целью.

Если результат и цель совпали, значит, данная учебная задача исчерпана и можно переходить к следующей. Если нет, то необходимо вернуться к учебным действиям и их контролю.

Таким образом, оценка является средством развития учебной деятельности. Поэтому ее никак нельзя подменять отметкой. «Отметка» — сугубо преподавательская функция, должна подключаться как можно позже. Практика показывает, что очень часто «оценка» и «отметка» на начальном этапе вступает в противоречие. Студент в понимание учебной цели вносит свой, субъективный фактор и соответственно определяет ее совпадение с учебной задачей. А преподаватель «оглушает» его отметкой «3», а то и «2». Естественно, что наступает шок, который тормозит активность студента, замедляет его адаптацию.

Таким образом, на начальном этапе обучения иностранных студентов на подготовительном факультете учет социальной функции контроля и передача его студенту положительно влияют на процесс его адаптации.

Список литературы: 1. Вештак И. И. Учет психологических факторов при организации контроля в учебном процессе // Вестн. Харьк. ун-та. 1985. № 280. С. 39—43. 2. *Возрастная педагогическая психология* // Под ред. проф. А. В. Петровского. М., 1973. 285 с. 3. Гальперин П. Я. Язык, мышление и методика преподавания иностранного языка // Междунар. конф. преподавания рус. яз. и лит-ры. М., 1969. С. 461. 4. Репкин В. В. О понятии учебной деятельности // Вестн. Харьк. ун-та. 1976. № 132. С. 3—10. 5. Репкин В. В. Строение учебной деятельности // Вестн. Харьк. ун-та. 1976. № 132. С. 10—15. 6. Концепция общего среднего образования (проект) // Учит. газ. 1988. 23 авг.

Поступила в редколлегию 10. 10. 88

Ш. М. КАДЫРОВА, М. Н. НИЗАМОВА, З. САИДКУЛОВ

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Начальный этап обучения русскому языку как иностранному — наиболее ответственный: в этот период закладывается база языка, от прочности которой зависит овладение языком на продвинутом этапе. Обязательным условием для овладения иностранными студентами русским языком является умение строить предложения, соответствующие определенным речевым ситуациям и согласно норме языка. Процесс формирования учащимися собственных высказываний на иностранном языке требует осознанного владения грамма-

тическим строем этого языка. При изучении русского языка иностранные студенты вынуждены «реорганизовать свой способ видеть мир вещей, событий, фактов и, соответственно, воспринимать, выучивать нужные для этого звуки, формы, словосочетания, синтаксические модели» [1].

Грамматическая система русского языка запечатлевается в сознании учащегося лучше, если она предъявлена посредством сопоставления грамматических систем родного и русского языков.

И тем не менее вопросы: «Существует ли необходимость изучать грамматику русского языка, чтобы читать, писать, говорить по-русски? Может быть, можно научиться языку, и не изучая грамматический строй?» не раз становились объектом дискуссий. Возможной причиной возникновения подобных вопросов является способ предъявления грамматики в современных учебниках русского языка как иностранного. Так, в частности, в учебниках для подготовительных факультетов вузов СССР «Старт» грамматика дается имплицитно.

В долговременной памяти человека, владеющего определенным языком, «хранятся не отдельные высказывания, соответствующие определенным ситуациям общения, а систематизированные, упорядоченные ряды форм и отдельные случаи отступления от общих закономерностей — исключения, т. е. «смысловые отношения соотносятся с языковыми способами выражения...» [1]. Так формируется коммуникативная компетенция, т. е. способность использовать изученный языковой материал в новых ситуациях речевого общения. Формированию этой способности и помогает изучение грамматики.

Для осуществления общения на начальном этапе изучения русского языка иностранному студенту нужно: 1) знать отдельные элементы высказывания (слова, конструкции); 2) уметь выбрать нужные конструкции предложений; 3) уметь сочетать слова в предложении и предложения между собой.

Таким образом, способность участвовать в коммуникации (т. е. выход в речь) базируется на знании системы языка в ее существенных чертах, знании основных грамматических понятий изучаемого языка с типичными средствами их выражения: «грамматика учит говорить» (В. Г. Костомаров).

«Неадекватное или приблизительное понимание грамматических единиц замедляет речевую практику, часто является причиной ошибок в речи учащихся» [2]. Поэтому наиболее эффективным способом презентации грамматического материала на начальном этапе является презентация через структурные (грамматические) модели русского предложения, через описание его морфолого-синтаксических компонентов в сопоставлении с родным языком учащихся. На первый план, таким образом, выходит значение грамматических единиц.

Лингвистический подход к изучению русского языка как иностранного предполагает введение определенного количества лингвистических терминов (гласный, согласный, окончание, род, чис-

ло и др.), без которых невозможно давать более или менее сложные теоретические комментарии, правила по употреблению языкового материала. Без опоры на лингвистические знания учащихся осуществить это в условиях начального этапа обучения языку трудно. Преподавателю при этом нужно: 1) представлять себе степень лингвистической подготовки учащихся; 2) восполнить пробелы в их знаниях в процессе обучения языку; 3) самому стремиться овладеть необходимым минимумом знаний о грамматическом строе языка учащихся и лингвистической терминологии, адекватной русской.

Использование лингвистических терминов при обучении грамматике на начальном этапе не является, разумеется, самоцелью. Преподавателю приходится пользоваться группой определенных лексических единиц терминологического характера. Так, термин *род*, предусматривает сочетаемость с определенными лексемами: мужской, женский, средний. При объяснении способов образования слов используются термины *корень*, *суффикс*, *приставка*. При оформлении прямой и косвенной речи требуется знание таких терминов, как *двоеточие*, *кавычки*, *союз*, *тире*.

Часть лингвистической терминологии основана на иноязычных заимствованиях (префикс, субъект, предикат, абзац, диалог, позиция, конструкция и др.) и часть на собственно русских обозначениях (буква, вид, время, наклонение и др.). Определенные термины находятся в синонимических отношениях (значение—семантика, приставка—префикс, окончание—флексия и др.).

На начальном этапе обучения русскому языку студентов-иностранцев в условиях подготовительного факультета объем лингвистических терминов достаточно ограничен, отсюда необходимость создания лексического минимума грамматической терминологии, который может быть использован непосредственно на уроке с переводом терминов на родной язык учащихся или язык-посредник. Термины необходимо отобрать с учетом грамматического материала, представленного для изучения в учебнике. При выборе языков учитывается регион и контингент учащихся, владение ими иностранными языками.

Список литературы: 1. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1984. С. 42—44.
2. Остапенко В. И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. М., 1983. С. 7.

Поступила в редколлегию 20. 11. 88

«АДАПТАЦИОННЫЙ» ПЕРИОД В НАЧАЛЕ ОСНОВНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

В начале основного этапа обучения, особенно в первое время, иностранные студенты сталкиваются с большими трудностями учебного характера. Во-первых, это языковые трудности, связанные с недостаточно сформированной лингвистической компетенцией; во-вторых, это трудности, вызванные несовершенством работы речевых механизмов; в-третьих, это трудности, связанные с овладением новым сложным предметным содержанием, с недостаточно развитыми навыками самостоятельного анализа, осмысления и последующей обработки текстов по специальности.

В целях создания оптимальных условий, обеспечивающих полноценное включение студентов в учебный процесс на первом курсе, предполагается в относительно короткий срок (1,5—2 мес.) осуществить во время так называемого «адаптационного» периода восстановление, корректировку и совершенствование знаний, навыков и умений учащихся в основных видах речевой деятельности.

Для реализации преемственности в обучении на начальном и основном этапах, а также в целях индивидуализации процесса обучения преподаватели основного этапа должны получить конкретную информацию о коммуникативной компетенции каждого учащегося. Результаты стартового контроля, ежегодно проводимого на первом курсе, по многим объективным причинам методического характера не всегда с достаточной степенью достоверности отражают истинную картину уровня сформированности навыков и умений в речевой деятельности.

Информация преподавателей подготовительного факультета, качественно и количественно характеризующая уровень владения языком учащихся в каждом виде речевой деятельности, помогла бы организовать на первом курсе во время «адаптационного» периода оптимальные условия обучения на основе индивидуального, методически корректного подхода к каждому учащемуся.

Немаловажным фактором, интенсифицирующим учебный процесс в начале первого курса, представляется координация учебных действий преподавателей двух этапов обучения в развитии навыков самостоятельного анализа текстов по специальности.

Осуществляя взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности, преподаватели обоих этапов должны первостепенное внимание уделять развитию основных механизмов речевой деятельности; осмыслению, опережающему отражению и памяти.

Реализация на каждом учебном занятии заданий, направленных на развитие навыков и умений в восприятии (слуховом и зрительном), мыслительной обработки и письменной фиксации информационного содержания, представляется в этой связи необходимой и методически оправданной.

Характеризуя «адаптационный» период, нельзя не отметить некоторое снижение мотивации обучения русскому языку, которое наблюдается у студентов первого курса. Зачастую это является следствием завышенной оценки учащимися своих коммуникативных возможностей в сфере русского языка, которая провоцируется иногда узнаванием лексико-грамматического материала, его опознанием на пассивном уровне.

Чтобы выработать у учащихся правильное, объективное отношение к своим знаниям и умениям, во время прохождения коррективного курса речевые, коммуникативные задания предваряют подготовительные. В результате этого необходимый для усвоения языковой материал воспринимается учащимися осознанно, а не как навязанный учебным планом или волей преподавателя.

Во время «адаптационного» периода не полностью реализуются познавательная и профессиональная потребности, что так же снижает интерес в обучении русскому языку. Частично это можно компенсировать наиболее полной реализацией «развлекательной» потребности, которая предполагает активное включение экспрессивно-воздействующих механизмов. Это достигается как при умелом использовании ТСО, так и при организации равнопартнерской деятельности всех членов учебной группы на основе активизации интеллектуального и эмоционального потенциалов личности, а также при проведении совместных занятий двух, трех групп. В роли «Ведущих» — презентующих, обобщающих, повторяющих или контролирующих языковой материал выступают студенты одной из групп. Усвоение языка становится промежуточной, но совершенно обязательной целью, без достижения которой деятельность студентов по передаче своих знаний товарищам, коррективке и обобщению учебного материала не представляется возможной.

Новая психологическая установка при проведении подобных занятий активизирует непроизвольное внимание, мыслительную, творческую деятельность учащихся. Организация равнопартнерской деятельности всех членов коллектива создает атмосферу взаимной ответственности, вырабатывает навыки самоконтроля и взаимоконтроля, интенсифицируя в конечном итоге процесс обучения.

Поступила в редколлегию 20.11.88

УРОВЕНЬ ОБОБЩЕННОСТИ ЕДИНИЦЫ ОБУЧЕНИЯ/ЕДИНИЦЫ УСВОЕНИЯ ПРИ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Для обозначения сложного и многопланового содержания грамматических знаний в методике преподавания русского языка как иностранного используются термины «единица усвоения», «единица обучения», учебная единица», «объект усвоения» и др. Термины эти употребляются в методической литературе неоднозначно и соотносятся то с единицами языка, подлежащими усвоению, то с учебными действиями.

Например, единицу языка, которую должен усвоить учащийся, З. Н. Иевлева называет единицей отбора [1], Н. Д. Зарубина — единицей обучения [2], М. М. Гохлернер — единицей усвоения [3], Э. Роовет и Э. Штейнфельд — учебной единицей [4].

Термином «единица обучения» обозначают также «оперативную единицу деятельности» [1], упражнение [5].

А. Р. Арутюнов, Л. Б. Трушина, П. Г. Чеботарева в статье «Многофакторный количественный анализ учебников иностранных языков» показывают, что в зависимости от структуры учебника единицей обучения может быть как единица языка, так и «стандартное речевое действие» [6].

Представляется, что для методики указанные понятия имеют объясняющую силу, так как позволяют разграничивать единицы языка и другие элементы знания, усваиваемые в процессе актуализации единиц языка. В данной статье термин «единица обучения» называет элемент грамматической системы. Содержание понятия «единица усвоения» может изменяться в зависимости от заданного уровня обобщенности формируемого действия: необобщенное, «лексическое» усвоение грамматического явления, обобщение ряда явлений на уровне представления или обобщение ряда грамматических явлений на уровне понятия, т. е. на теоретическом уровне. Необходимо подчеркнуть, что содержание ориентировочной основы формируемых грамматических действий, а также характер учебной деятельности определяются заданным уровнем обобщенности.

И. Л. Бим высказывает мнение, что различение эмпирических и теоретических знаний несущественно для методики обучения неродному языку [5]. Описывая методы обучения, она называет основные методы научного познания на эмпирическом уровне (наблюдение, измерение, размышление, эксперимент) и на теоретическом уровне (анализ, аналогия, сравнение, абстрагирование, синтез, моделирование и системный метод). Рассмотрение автором познавательной деятельности на эмпирическом уровне показывает, что в ходе ее обнаруживается целый ряд свойств объекта, регистри-

руется изменение объекта, появляется возможность сравнить его с другими объектами и т. п. Отсюда делается вывод, что при изучении неродного языка содержание эмпирических и теоретических познавательных действий существенных различий не имеет.

Действительно, сходство между познавательными действиями на эмпирическом и теоретическом уровнях имеется. Однако, сходство это лишь внешнее. Эмпирические способы получения знания могут дать обширные сведения об объектах и их свойствах. Качественное различие этих уровней обобщения заключается в том, что теоретические знания устанавливают иерархию выделенных признаков объекта, выделяют из ряда свойств наиболее существенные и позволяют воспроизвести объект на основе этих свойств.

Разграничение уровней обобщенности формируемых знаний и действий неизбежно ставит перед методистом следующие вопросы: какие свойства и признаки грамматических единиц обучения могут быть усвоены на уровне представлений, какие свойства являются наиболее существенными для управления процессом обучения речи и требуют теоретического уровня их усвоения; какова в связи с этим должна быть структура учебной деятельности, а также каковы особенности презентации материала.

В качестве примера опишем модель грамматического понятия как единицы усвоения теоретического уровня обобщенности. Данная модель включает: 1) ряд единиц языка, представляющий одну грамматическую категорию; 2) существенные для речевой деятельности признаки ряда; 3) стереотипы действий по распознаванию и употреблению единиц данного ряда; 4) правило-обобщение или определение; 5) термин, представляющий объем и содержание понятий в свернутом виде.

Все названные элементы понятия находятся в неразрывном единстве и обеспечивают возможность функционирования понятий в учебном процессе. Стержнем содержания понятия является функция, объединяющая единицы языка в тот или иной ряд. На основе речевых функций объединяются единицы языка различных его уровней, чаще всего комплексных (конструкций). Речевая деятельность в новых ситуациях требует навыков замены компонентов конструкций, различного их наполнения. Для выработки этих навыков необходимо формирование понятий на основе языковых функций, которые можно определить как функции единицы языка одного уровня в единицах более сложно организованного уровня.

Владение системой понятий представляет собой основу лингвистической компетенции, которую мы рассматриваем как владение методом учения.

Система понятий выполняет в процессе обучения грамматике РКИ следующие функции:

- участие в аналитической фазе понимания высказывания;
- обеспечение конструирования новых высказываний на основе синтеза;

- создание потенциального «словаря» грамматических единиц языка в процессе анализа новых конструкций, предложений, текстов;

- классификация единиц языка (их дифференциация и обобщение в рядах единиц, представляющих одну категорию);
- систематизация знаний в целостных комплексах;
- создание единой системы основных ориентиров грамматических действий;
- управление процессом формирования новых грамматических действий;
- обеспечение одного из средств, существенных для соблюдения приемственности в обучении;
- обеспечение коллективных форм обучения;
- одно из условий самостоятельной работы учащихся с учебниками, справочниками, описательными грамматиками;
- подготовка учащихся к овладению спецкурсом «Методика обучения РКИ»;
- создание основы для дальнейшего совершенствования владения языком на родине студента.

Таким же образом могут быть описаны модель и функции единицы усвоения эмпирического уровня обобщенности, что позволит отобрать адекватную систему ориентиров, установить характер презентации материала и его отработки.

Список литературы: 1. *Иевлева З. Н.* Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. М., 1981. 193 с. 2. *Зарубина Н. Д.* Методика обучения связной речи. М., 1977. 203 с. 3. *Гохлернер М. М.* Понятие «единица усвоения» при обучении грамматическим явлениям иностранного языка // Психология грамматики. М., 1968. С. 15—19. 4. *Роовет Э., Штейнфельд Э.* Конкретизация цели обучения при составлении языкового минимума // Рус. яз. в нац. шк. 1968. № 2. С. 23—25. 5. *Бим И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. М., 1977. 194 с. 6. *Арутюнов А. Р., Трушина Л. Б., Чеботарев П. Г.* Многофакторный количественный анализ учебников иностранных языков // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. М., 1981. С. 90—95.

Поступила в редколлегию 20. 10. 88

Э. В. ЛЕВИТСКАЯ

О ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКА ГАЗЕТЫ)

В языке газеты, как и в любой другой функционально-стилистической разновидности русского языка, слова также подвергаются определенной специализации своей семантики, которую условно можно назвать «газетизацией». В процессе «газетизации» семантика слов направлена на выражение социального и политического смысла [1, с. 150], что приводит: 1) либо к расширению

семантического объема слова; 2) либо к редукции некоторых значений многозначных слов за счет их преимущественного употребления в отдельных значениях; 3) либо к семантической переориентации слова, в результате чего появляются (и живут на страницах газеты) «газетные» значения многих общеупотребительных слов.

Определенными закономерностями функционирования в языке газеты характеризуются так называемые колоративы (или колоризмы), т. е. прилагательные, обозначающие цвет (голубой синий, черный и т. д.). В общем массиве русских прилагательных колоративы образуют компактную тематическую группу (ТГ). Если опереться на лексикографические данные [2, 3], то можно получить группу самых распространенных в литературном языке колоративов, составляющих ядро ТГ, — это белый, черный красный, зеленый. За ними следуют слова: синий, серый, голубой, желтый, коричневый. Парадигма колоративов, выявленная нами на материале газетных заголовков*, включает практически все базисные цвета: красный, зеленый, голубой, синий, белый, серый, черный, коричневый. Отметим, что в газете в основном употребляется специально-колоративная лексика. Использование контекстуально-колоративной лексики (золотой, небесный, стальной, травяной и др.) не характерно для газетного текста, в отличие от художественного. Не регулярно употребляются и колоративы, составляющие нюансы базисного цвета (темно-голубой, бирюзовый и т. д.).

В языке газетных заголовков колоризмы достаточно редки (так, на 120 номеров газет только в пяти из них встретились прилагательные цвета в заглавиях), хотя в общем в языке газеты им принадлежит важная функционально-стилистическая роль, и на это обращают внимание исследователи газетного стиля (см. работы Г. Я. Солганика, Д. М. Григорьевой, В. Штефана и др.).

Для определения функционально-стилистической значимости колоратива нами был избран такой критерий, как его сочетаемость с прилагательным в газетном тексте определенной длины, тем, следовательно, оно функционально значимее. Опора на этот параметр помогла распределить места между колоративами в парадигме таким образом: на I месте — зеленый, на II — красный, на III — голубой, на IV — белый, на V — черный. Прилагательное «серый» не обнаруживает большой СА. Отсутствие в «цветовой» парадигме газетных заголовков слова «желтый» можно объяснить своеобразием нашей выборки.

Колоратив «зеленый» многозначен. Толковый словарь** [4] фиксирует пять значений. Собственно колоративное значение — «цвета травы» — это первое значение. В языке газеты оно реализуется в словосочетаниях типа «зеленое поле», «зеленые бере-

* Из газет «Правда», «Красное знамя», «Советская культура».

** В дальнейшем — СО.

ты», «люди в зеленых фуражках». Однако более активно использование в газете значения «относящийся к растительности»: зеленые корма, зеленая жатва, зеленый покос. Хотя и здесь прилагательное связано с обозначением цвета растительности, роль семы цветообозначения ослабляется, что отчетливо проявляется в метафорических парафразах: зеленый друг, зеленый конвейер, зеленый цех, зеленое богатство, зеленая аптека и др. Прилагательное «зеленый» в таких словосочетаниях становится своеобразным сигналом, позволяющим соотнести расчлененную номинацию с определенной сферой действительности — с миром растений. Так, зеленая аптека — это образное обозначение лекарственных трав; зеленый друг — растения, играющие большую роль в жизни человека; зеленый конвейер — экспрессивное наименование потока овощей, поступающих с полей и т. д.

В языке газеты слово «зеленый» соотносится не только и не столько с миром растительной природы, сколько с такой жизненно важной сферой производства, как земледелие, животноводство (ср. зеленые корма). В последние годы газеты постоянно сообщают о «зеленой Европе». Это словосочетание становится политическим символом: зеленые — оппозиционная партия в Западной Германии. В таком целенаправленном использовании слова «зеленый» для социально-политической характеристики (ср. также прилагательные «коричневый», «красный», «белый», «желтый», употребляемые в этом плане) проявляется системный характер функционирования в газете и этого колоратива, и целой ТГ.

Во фразеологически связанных значениях «зеленый» используется в лексикализованных сочетаниях: зеленый чай, зеленый свет, зеленая улица и т. д.

В сочетании «зеленая ветвь театра» колоративное прилагательное, развивая и обогащая свою семантику, приобретает метафорический смысл — «связанный с продолжающейся, возобновляющейся жизнью, живой». Следует подчеркнуть, что рост семантического объема слова-колоратива в языке газеты — процесс динамический, постоянный. Так, в недавно появившихся словосочетаниях «зеленый мир» (так называется новая общественная комиссия при Советском комитете защиты мира), «зеленая планета» колоратив развивает новые, только наметившиеся ЛСВ: 1) связанный с защитой природы, с экологией; 2) связанный с выживанием планеты, т. е. с жизнью. Заголовок «Пусть будет зеленой планета» в газете «Советская культура» от 6 июня 1987 г. звучит как призыв к борьбе за сохранение жизни на Земле.

Прилагательное «голубой» обозначает светло-синий цвет (голубой вагон, голубые ели, голубые купола), однако не эти употребления определяют функционально-стилевую специфику языка газеты. В газетных заголовках слово «голубой» регулярно активизирует вторичный смысл — «относящийся к воде»: голубые дорожки, голубые трассы, голубые дороги, голубое поле;

словосочетания являются метафорическими парафразами (так, голубое поле — это бассейн для проведения спортивных игр), в которых прямое значение цвета стирается и колоратив приобретает «сигнальный» характер, указывая на сферу действительности. В газете обозначились такие сферы референции прилагательного «голубой», как: 1) «вода», 2) «телевидение» (голубой экран, голубой огонек), 3) «горение, огонь, газ» (голубой огонь, голубое топливо), 4) «воздух» (голубые трассы), в которых оно активно используется для номинаций — парафраз с целью создания экспрессии.

Слово «голубой» употребляется, таким образом, системно, переосмысляясь применительно к обозначению социально значимых реалий и соответственно прагматическим установкам газеты. Такое переосмысление, кстати, не свойственно колоративу «синий».

Прилагательный «белый» активно развивает — на базе первого, колоративного, значения «цвета снега» — новые метонимические осмысления: «относящийся к зиме, зимний» (белая Олимпиада, белые игры) и «покрытый снегом» (белый континент, белый материк). В семантике сочетающихся с прилагательным слов отсутствует цветовая сема. Колоратив используется для создания экспрессивных метафорических парафразов: белая смерть (наркотик), белая страда (разгар зимних соревнований). В последнее время слово приобретает социально-политическую коннотацию, определяемую экстралингвистически, особенностью нынешнего времени, когда идет борьба против ядерных взрывов, оружия, ядерной угрозы. Так, в контексте репортажа из Новой Зеландии, переданного в «Правду» от 8 июня 1987 г. и названного «Страна большого белого облака», цветовое значение слова «белый» оказывается транспонированным в социальный план, переосмысливаясь как «безъядерный», «чистый от радиации». «Страна большого белого облака» — это значит «страна чистого, безъядерного облака».

Не имея возможности остановиться на всей ТГ, сделаем выводы, которые, однако, касаются всей парадигмы колоризмов: 1. Основная функция этого разряда слов в газетном тексте — отнюдь не обозначение цвета предметов.

2. Для газетного использования колоративов характерен ассоциативный перенос и переосмысление лексического значения, осуществляемого с учетом коммуникативных потребностей.

3. Колоративы — активное газетное средство создания экспрессивных номинаций социально-значимых реалий.

В системе преподавания русского языка как иностранного обучение языку газеты является существенной составной частью. Преподавателям-русистам необходимо понимание сути такого явления, как функционально-стилистическая специализация лексических единиц, в частности, газетизация лексики для доведе-

ния его до речевого сознания иностранных учащихся. Любые конкретно-практические наблюдения способствуют решению задачи.

Список литературы: 1. Солганик Г. Я. Лексика газеты (Функциональный аспект). М., 1981. 112 с. 2. Частотный словарь русского языка/Под ред. Л. Н. Засориной. М., 1977. 936 с. 3. Штейнфельдт Э. А. Частотный словарь современного русского литературного языка: Справочник для преподавателей русского языка. М., 1966. 228 с. 4. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1973. 846 с.

Поступила в редколлегию 20. 10. 88

Л. Э. ИЛЬИНА

К ТИПОЛОГИИ ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНЫХ УСТАНОВОК ЗНАНИЯ (В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ)

Современная лингвистика, учитывающая роль человеческого фактора в языке, в исследованиях самого разного характера опирается на такие категории, как субъект, модус и диктум. Без учета прагматических аспектов функционирования языка не может быть целостного представления о модели языка, поскольку язык — это система информации, где отражается познавательная деятельность человека, это и инструмент анализа действительности говорящим субъектом, и инструмент описания своего внутреннего состояния, окружающего мира и возможность самовыражения [2—4]. С понятием субъекта высказывания тесно связано понятие оператора пропозиционального отношения (или установки), через который отражается ментальная (мыслительная) деятельность субъекта (знаю, понимаю, думаю и т. д.), а также функции перцептивная (вижу, ощущаю и др.) и волитивная (хочу). Под оператором пропозиционального отношения мы будем понимать субъективное отношение говорящего к диктуму. Изучение пропозициональных операторов представляет существенный интерес как для выяснения контекстуально-семантической структуры высказывания, так и для описания системы языка в целом в рамках предлагаемого подхода и для преподавания русского языка иностранцам, построенном на коммуникативном принципе.

В данной статье делается попытка описания семантики оператора пропозиционального отношения «знать» с учетом возможных типов контекстов, коммуникативных ситуаций, в которые может быть погружен субъект. Как правило, выражение «Я знаю, что Р» реализуется в различных ситуациях, что связано с источником получения знания. В научной литературе выделяют выводное, невыводное знание и знание «из вторых рук» [9, с. 98].

Нам представляется важным дополнить и уточнить перечень ситуаций, в которых употребляется рассматриваемое выражение.

I. Невыводное знание, содержание которого заключается в фиксировании чувственного опыта воспринимающего субъекта, сюда относят и априорные пропозиции или аксиомы, которые обычно не подвергаются сомнению (Я знаю, что $2 \times 2 = 4$). Анализ фрагментов из художественной литературы дает основание сделать вывод о неоднородности этого вида знания: а) «Я знаю, что Р», где «знать» равнозначен акту самосознания, осознанию психических процессов самим субъектом. «Полковник-артиллерист сел на полуторку и уехал на шоссе, к своим пушкам. Синцов кинулся было к нему, но в последнюю секунду дрогнул и остался . . . И, хотя сделал перед самим собой вид, что хотел поехать и не успел, в глубине души знал, что струсил» [13]. Каким образом я сам могу определить свой поступок как трусость? Из анализа внешнего контекста: «Он кинулся . . . , но дрогнул». По внешним проявлениям субъект познает самого себя и расценивает свои действия как трусость. Использование оператора «знаю» говорит о том, что субъект понял, осознал через какое-то время и оценил свой поступок как то, что «плохо» [7]; б) ситуация «Я знаю, что он раздражен» отлична от предыдущей прежде всего присутствием второго субъекта (S_2) и тем, что знание получено путем сопоставления испытанного уже ранее S_1 подобного состояния и знания его внешних признаков, проявлений или способностью в принципе испытывать S_1 аналогичные ощущения и делать вывод о том, что чувствует S_2 на основе внешних симптомов и ассоциативных связей [12, с. 82—83]. Строго говоря, здесь будет такая развертка: я наблюдаю ситуацию (sit.); я понимаю, догадываюсь, что sit такова, что должна у S_2 вызывать раздражение; я полагаю, что S_2 должен быть раздражен; судя по внешним симптомам S_2 полагаю, что S_2 раздражен; мнение полагаю достоверным; достоверное мнение = знанию, на основании этого говорю: я знаю, что S_2 раздражен. Полученная развертка достаточно громоздка, но семантический микроанализ неизбежно требует дробной детализации. Кроме того, степень точности нашего знания о чувствах, эмоциях другого человека будет настолько велика, насколько хорошо мы знаем наблюдаемый субъект. Это первое условие успешности моего утверждения. Второе условие заключается в необходимости проявления эмоций со стороны второго субъекта, так как в противном случае мы можем высказывать только мнение; в) «Я знаю, что (я) заболел». Подобного рода утверждения основываются на знании нормы (температура, давление и т. д.) и на совокупности того, что дано в непосредственном ощущении субъекту.

II. Знание, полученное из «вторых рук», т. е. из разговора с кем-то, из письма, книг, в случаях ссылки на авторитеты. Здесь возможны следующие ситуации: а) знание, полученное от дру-

рого субъекта. «Я знаю, что не-Р», т. е. «Я имею доказательство, что не-Р, а именно...» (— Где Х? Почему его нет на собрании? Наверное он забыл. — Я знаю, что он не забыл. Несколько минут назад он сказал мне, что обязательно придет на собрание)*; б) знание, полученное из книг, писем, первоисточников и т. д. («Живы, — думал он, — все-таки живы!» Серпилин три часа назад приказал ему составить поименный список всех, кто переправился. Он составил список и знал, что в живых осталось сто сорок восемь человек») [7, с. 125]; в) знание, полученное от авторитетного лица (— Откуда вы знаете, что персы были разбиты при Марафоне? — Об этом убедительно пишет Геродот)*; г) знание, полученное в результате обучения, воспитания («В большом свете все они чрезвычайно приличны. С математической точностью знают они, где стоять, где сидеть, где наклониться, где говорить и где молчать» [14, с. 97]). «Знать» ≈ «уметь», кто-то научил, показал и т. д. и теперь информация входит в круг моих знаний.

III. Выводное знание — это знание, полученное из предшествующего опыта, основывающееся на наблюдении объекта и последующем его истолковании путем рассуждения и т. п. Часто наличие этого знания и его достоверность можно доказать. В данном типе знания есть свои разновидности: а) «Я знаю, что все правильно» в значении «Я все проверил, или «Я знаю, что не-Р», т. е. «Я могу доказать, что не-Р» («Идти ему было немного; он даже знал, сколько шагов от ворот его дома: ровно семьсот тридцать.. Как-то раз он их сосчитал, когда уж очень размечтался» [10, с. 29]). Как правило, точность этого типа знания очень высока; б) знание, полученное из предшествующего опыта, из наблюдений («Он жил давно уже в Петербурге и лучше всех знал, как добывается на свете музыкальная слава; наглядевшись на все глазами горького опыта, он мигом разгадал Шульца и решил ему помочь» [14, с. 61]). Или: «Ольга Михайловна говорила без умолку. Она по опыту знала, что занимая гостей, гораздо легче и удобнее говорить, чем слушать. Когда говоришь, нет надобности напрягать внимание, придумывать ответы на вопросы и менять выражение лица» [16, с. 150]); в) «Я знаю, что «Р» используется говорящим, чтобы заявить о своей компетентности («— Я слышал, обнаружили, что аспирин ядовит. — Я знаю, что это неправда. — Откуда вы знаете? — Я работаю в этой области, я биохимик»)*.

IV. При анализе фрагментов из художественной литературы нам встретились примеры, которые вряд ли можно отнести в ту или иную известную группу. Поэтому нам кажется рациональным выделить еще одну группу, где проявляется вторичное употребление лексемы «знать» с перлокутивной целью. Я говорю,

* Примеры, обозначенные этим знаком, взяты из статьи Н. Малкольма «Мур и Витгенштейн о значении выражения «Я знаю» // Философия, логика, язык. 1987. С. 234—263.

что знаю, потому что... или чтобы... В эту группу мы отнесли ситуации, где оператор «знаю» обозначает согласие с кем-то, субъективную уверенность (и здесь «знаю»=«верю», «уверен»), основанную на интуиции, предчувствии, чтобы поддержать другого, успокоить: а) «Я знаю, что Р»=«Я согласен, что Р» («Двое засиделись допозна, выполняя какую-то работу. Один из них говорит: «Мы уже устали и не можем больше работать. Тем более время уже позднее». Другой отвечает: «Да, я знаю. На сегодня действительно хватит»)*; б) знание, основанное на интуиции, предчувствии («— Этот заезд выиграет Смайлер. — Почему ты так думаешь? — У меня сильное предчувствие. Я знаю, что он выиграет. Я собираюсь на него поставить»)*; в) «знаю» в значении «верю», «уверен», где вера или уверенность чисто субъективная. Говорю, «знаю», что все будет хорошо для поддержки другого субъекта, для придания фразе большей компетентности, правдивости, чтобы успокоить, заставить собеседника тоже поверить в положительный исход ситуации, воздействовать на него («Ваш друг боится предстоящей операции. Вы не доктор и не располагаете никакой информацией об этой операции, но говорите своему другу: «Не волнуйся. Я знаю, что все будет хорошо»)*; г) «Знаю, что не-Р», а делаю наоборот: («Был у бабышки приятель хороший в городе, шорник, — он и посватался. Не сказать, чтоб из видных жених, да все-таки выгодный. Нравился мне, правда, один человек, крепко нравился, да тоже бедный... Подумала, подумала и пошла, хоть, конечно, знала, что был он пожилой, пьяница, всегда разгоряченный человек...» [6, с. 267]).

Итак, оператор «знать» во вторичном употреблении опирается на такие переносные свойства знания, как абсолютная достоверность и объективность, невероятностный и несубъективный характер знания.

Список литературы: 1. Арутюнова Н. Д. Аксиология в механизмах жизни и языка // Проблемы структурной лингвистики. 1982. М., 1984. С. 5—23. 2. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл. М., 1976. 383 с. 3. Арутюнова Н. Д., Падучева Е. В. Истоки, проблемы и категории прагматики // Новое в зарубеж. лингвистике. 1986. Вып. 16. С. 3—42. 4. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М., 1955. 416 с. 5. Бжалава И. Т. Психология установки и кибернетика. М., 1966. 315 с. 6. Бунин И. А. Избранные произведения. М., 1985. 576 с. 7. Вежебицка А. Семантические примитивы // Семиотика. М., 1983. 289 с. 8. Гак В. Г. Высказывание и ситуация // Проблемы структурной лингвистики. М., 1973. С. 349—372. 9. Дмитриевская М. А. Механизмы понимания и употребление глагола понимать // Вопр. языкознания. 1985. № 3. С. 98—107. 10. Достоевский Ф. М. Преступление и наказание. Минск, 1986. 528 с. 11. Малкольм Н. Мур и Витгенштейн о значении выражения «Я знаю» // Философия, логика, язык. М., 1987. С. 234—263. 12. Остин Дж. «Чужое сознание» // Философия, логика, язык. М., 1987. С. 48—95. 13. Симонов К. Собр. соч. в 6-ти т. Т. 4. М., 1966. 14. Соллогуб Б. А. Повести и рассказы. М., 1988. 448 с. 15. Степанов Ю. С. В трехмерном пространстве языка. М., 1985. 306 с. 16. Чехов А. П. Рассказы. Повести. Пьесы. М., 1974. 750 с. 17. Хинтика Я. Семантика пропозициональных установок // Логико-эпистемологические исследования. М., 1980. С. 72—76.

Поступила в редколлегию 14. 10. 88.

О НЕКОТОРЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ АУДИРОВАНИЯ И ЗАПИСИ ЛЕКЦИЙ

Осуществление учебно-познавательной деятельности учащихся предполагает высокий уровень владения русским языком, наличие «зрелых» навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Однако преподаватели РКИ, работающие на первых курсах неязыковых вузов, отмечают, что иностранные студенты в процессе обучения испытывают трудности при восприятии и понимании лекций по специальным дисциплинам, в их письменной фиксации, при составлении конспектов первоисточников.

Однако специфика обучения в советских вузах такова, что учебная лекция является одним из основных компонентов учебного процесса. Вот почему развитие навыков и умений иностранных студентов в области аудирования и записи лекций помогает им успешно решать учебные задачи, способствует их скорейшему включению в учебно-познавательную деятельность.

Психологические особенности протекания аудирования и письменной записи лекций (письма) недостаточно изучены, о чем свидетельствует различное понимание психологами и методистами психологических механизмов данного процесса, его составляющих.

Процесс аудирования лекций и их письменную запись в методической литературе называют конспектированием. В. П. Павлова [6] понимает под конспектированием процесс мыслительной переработки и письменной фиксации читаемого ими аудируемого текста, результатом которого является запись. В данном определении выделяются два момента: мыслительная переработка информации и запись аудируемого или читаемого текста.

Существует точка зрения, согласно которой конспектирование определяется как один из видов (или одна из разновидностей) письменной речи — репродуктивная письменная речь [5]. Аргументируется это тем, что продуктом конспектирования является письменная речь. Правда, далее оговаривается, что, кроме конечного продукта (письменного текста), есть еще и промежуточный (восприятие текста на слух). По мнению автора, восприятие текста в данном случае выполняет функцию средства для получения конечного продукта и не имеет самостоятельного значения.

Рядом исследователей выделяется три звена в процессе конспектирования лекции: аудирование, мыслительная и речевая переработка информации, ее письменная фиксация. При этом отмечается, что второе звено процесса записи лекций — мыслительная и речевая переработка информации — в целях подготовки ее к письменной фиксации — с психологической точки зрения наиболее сложно и наименее изучено. Принято считать, что оно включает

две стадии: отбор поступившей от лектора информации и ее переформулировку. Отбор поступившей от лектора информации происходит в процессе аудирования текста лекции. Однако аудирование включает в себя кроме восприятия речи на слух и мыслительные операции, связанные с пониманием воспринятого, так как понимание и восприятие образуют единый процесс, который определяется как смысловое восприятие. А аналитико-синтетический уровень аудирования реализуется в сложном взаимодействии механизмов вероятностного прогнозирования, вербального сличения, установления связей между смысловыми звеньями, смыслоформулирования («синтез нового текста»), т. е. отбор значимой для реципиента информации согласно установке. На наш взгляд, выделение в процессе записи лекций стадии «мыслительная переработка информации» неправомерно, так как эта деятельность входит в психологический механизм аудирования.

Как известно, лингвисты, психологи неоспоримо признают наличие четырех видов речевой деятельности (ВРД). Многообразие форм их проявления дает возможность говорить не о новых видах, а о подвидах речевой деятельности, представленных в концепции Г. Г. Городиловой [2] как комплексное объединение самостоятельных и вспомогательных ВРД. Характеризуя слушание (аудирование), Г. Г. Городилова [2] указывает, что слушание в процессе общения выступает как вспомогательный ВРД, но может иметь и внутреннюю мотивацию (например, слушание лекций). Письмо также может иметь самостоятельную мотивацию (например, деятельность писателя), а иногда выполняет вспомогательную функцию (в частности, как опора памяти при слушании). По нашему мнению, процесс записи лекций представляет собой единый подвиd речевой деятельности аудирование — письмо, где аудирование выступает как самостоятельная деятельность, имеющая свою мотивацию, а письмо выполняет роль вспомогательного вида речевой деятельности и имеет целью письменную фиксацию текста лекции для последующего воспроизведения.

Рассмотрим подвиd речевой деятельности аудирование — письмо. Обобщив положения, высказанные Г. Г. Городиловой [2] относительно специфики проявления различных ВРД, представим трехчастьность структуры аудирования — письма следующим образом: мотивационно-побудительная часть определяется, во-первых, потребностью понять, осмыслить сообщение говорящего и, во-вторых, записать его. Аналитико-синтетическая часть рассматриваемой деятельности предполагает смысловое восприятие речи лектора в сочетании с операциями отбора в соответствии с замыслом — вычленив смысл для запечатления при письме. Исполнительная часть связана с аудированием и письмом. В первом случае — это завершение аналитико-синтетической деятельности — принятие решения на основе извлеченного смысла, во-втором — внешнее оформление высказывания с использованием принятых сокращений, символов и т. д.

Проведенный анализ позволяет отметить большую сложность письма на основе аудирования. Это связано с тем, что письмо в подвиде РД аудирование — письмо не совершается по тем же параметрам, что и в обычных условиях, так как происходит в скоростном режиме.

По мнению Н. И. Жинкина, в механизмы письменной речи входят два противоположных процесса, с одной стороны, это положительная сила упреждения предстоящего текста, с другой — отрицательные силы инертности и взаимной индукции, специфических для процесса письма элементов [3]. На наш взгляд, отрицательная индукция проявляется очень явственно в подвиде аудирование — письмо. Сама запись слов требует разложения их на элементы — звуко-буквы, затраты времени на процесс начертания и т. п., поэтому количество контролируемых и по-разному автоматизированных процессов возрастает. Несомненно, возникает индуцированное взаимодействие этих процессов, которое усиливается еще и тем, что запись происходит в скоростном временном режиме. Однако отрицательная индукция может быть уменьшена, если учащиеся имеют хорошо развитую технику письма. В этом случае учащийся может писать одним двигательным актом целый комплекс букв, иногда даже целое короткое слово, тогда письмо носит характер сложных и обобщенных кинестетических схем. А при написании очень привычных слов звуковой анализ слова постепенно отходит на задний план, и письмо становится автоматизированным навыком [4]. Однако согласно замерам скорости письма, проведенным Е. И. Мотиной, иностранные студенты, оканчивающие подготовительный факультет, в среднем на запись текста тратят в 1,4 раза больше времени, чем на текст такого же объема на родном языке, и скорость письма составляет 60 знаков в минуту, что недостаточно для того, чтобы записать содержание лекции. Однако практика показывает, что в начале обучения на 1-м курсе наблюдается снижение количественных показателей навыков и умений во всех видах речевой деятельности, в том числе и в письме, которое вызвано необходимостью речевой адаптации студентов при их переходе к обучению в новых условиях, отличных от условий обучения на подготовительных факультетах.

Поэтому для успешного протекания письма в подвиде аудирование-письмо учащиеся должны овладеть скоростным написанием слов, а также навыками их автоматизированного сокращения, использования различных символов, процесс письма должен протекать у них на уровне подсознания [5]. Ибо как только пишущий начинает обращать внимание на графику, орфографию процесс письма у него замедляется. Поэтому система обучения письма на 1-м курсе должна включать словарные и фразовые диктанты, запись заученных наизусть фраз, короткого текста, свободные диктанты в быстром темпе

с использованием сокращенной записи слов и предложений, т. е. упражнения, формирующие механизмы скоростного письма.

Список литературы: 1. Вишнякова Т. А. Основы методики преподавания русского языка студентам. М., 1982. 126 с. 2. Гордилова Г. Г. Обучение речи и технические средства. М., 1979. 205 с. 3. Жинкин Н. И. Развитие письменной речи у учащихся III—VII классов // Изв. ЛПН РСФСР. 1956. Вып. 78. С. 141—250. 4. Лурия А. Р. К психофизиологии письма. М., 1950. 84 с. 5. Мотина С. И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М., 1983. 172 с. 6. Павлова В. П. Обучение конспектированию: теория и практика. М., 1983. 97 с.

Поступила в редколлегию 20. 10. 88

В. В. МОСЕНЦЕВ

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ ВРЕМЕННЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ «ВСЕГДА» И «НИКОГДА»

Практические задачи обучения русскому языку с использованием художественных текстов вызывают необходимость ознакомления студентов 2—4 курсов со структурами, передающими временные значения, значимыми для понимания содержания и смысла произведения.

Всеобщие временные показатели (операторы) «всегда» и «никогда» наиболее полно вскрывают связь между временными указаниями и способом референции. Их употребление в высказывании и тексте двойственно: с одной стороны, они могут давать временную характеристику и, с другой — осуществляют квантификацию референции, но референции только общей, распространяя высказывание на все случаи, относящиеся к данному классу (всегда, никогда).

Временным кванторным показателям принадлежит существенная роль в процессе организации и функционирования семантической структуры высказывания и текста. В связи с этим исследование специфики данных операторов имеет особое практическое значение для описания языка, в частности русского, в целях его преподавания как иностранного.

При первичном рассмотрении кванторных временных показателей «всегда» и «никогда» мы делаем вывод, что в применении к единицам времени в утвердительных предложениях может употребляться оператор «всегда», который соединяет в себе квантитатив всеобщности и обозначение временного промежутка или множества единиц времени, а в применении к единицам времени в отрицательных предложениях может употребляться квантитативная форма «никогда», которая также сое-

диняет в себе квантитатив всеобщности и обозначение временного промежутка или множества единиц времени.

Вначале необходимо выделить три основных контекстуальных значения оператора «всегда»:

1. Всегда (1) — все моменты времени, когда происходит действие, ситуация, событие, имеет место состояние (Он всегда читает книгу.=Когда ни посмотришь, он всегда читает книгу). Оператор «всегда» в данном случае обозначает непрерывно длящееся состояние и имеет непрерывно-временное значение.

2. Всегда (2) — каждый раз, когда... (Он всегда читает в трамвае.=Всегда, когда он в трамвае, он читает). Оператор «всегда» в данном случае имеет дискретно-временное значение.

3. Всегда (3) — означает наличие общего свойства у класса однородных объектов, например, повторяющиеся события или состояния (Он всегда ест в столовой.=Всегда, когда он ест, он делает это в столовой). Оператор «всегда» в данном случае имеет вневременное значение.

Всегда (1) встречается при сообщении о ситуации, неограниченно длящейся во времени, занимающей всю временную ось непрерывно. Но возможна редукция временной оси, определяемая различными факторами. Е. В. Падучева различает следующие факторы для «всегда» [1].

1. Временной план, к которому относится событие.

2. Время существования участников ситуации (Иван всегда здесь).

3. Обстоятельство времени, срезающее конец (концы) временной оси (Отныне он всегда будет с нами).

4. Могут удаляться те отрезки временной оси, на протяжении которых предикат бессмыслен в применении к данным участникам ситуации, т. е. учитывается только время нормального функционирования участников ситуации (Кафе всегда переполнено).

5. Участники временной оси могут выделяться с помощью обстоятельства (Обломов всегда ходит дома без галстука).

Всегда (2) употребляется в ситуациях с периодически повторяющимися моментами времени. Множества моментов времени (или ситуаций) могут задаваться следующими способами:

1. Обстоятельством времени (у него всегда в пятницу в шесть семинар).

2. Множество может быть задано обстоятельством места, выражающим также время (Мария Ивановна всегда спит на работе).

3. Множество может быть задано через другое событие (Когда бы я не пришел, он всегда спит).

Всегда (3) относится не к моментам времени, а к объектам произвольной природы. «Отличие всегда (3) от всегда (2) состоит в том, что при всегда (2) связь между двумя пропозициями, выделяемыми в предложении, осуществляется через временной параметр, а при всегда (3) связь состоит в том, что одна

пропозиция является аргументом другой» [8, с. 231]. Всегда (3) часто употребляется в пропозициях, выражающих постоянные свойства и отношения, лишенные локализации во времени: абстрактные ситуации, предложения о свойствах объектов.

Для всегда (1, 2, 3) существуют определенные сочетаемостные ограничения. Например, всегда (1) не встречается в ситуациях, не обозначающих длительность (это семантическое ограничение, ему соответствует запрещение на употребление «всегда» в контекстах с глаголами совершенного вида в прошедшем времени) (Он всегда сегодня пришел ночью); кроме того, всегда (1) не употребляется в контексте постоянных свойств и отношений (это ситуации, не обладающие временной локализацией) (Иван всегда глухой). Всегда (2) не употребляется в контексте устойчивых состояний или постоянных свойств, но употребляется в контексте процессов, событий, временных состояний. Всегда (3) возможно только в ситуациях с объектами, поддающимися счету и т. д.

Особый класс предикатов (любить, понимать, ненавидеть) не имеют так называемого узуального значения и не допускают квантификации. «Невозможность темпорального (точнее — фреквентативного) прочтения наречий типа всегда, иногда, часто и т. п. в сочетании с глаголами рассматриваемого типа отличает эти последние не только от предикатов состояния, но и от других (а именно, «динамических», способных к актуальному употреблению) глаголов, в сочетании с которыми фреквентативные наречия либо неоднозначны (Дети не всегда слушаются старших), либо (с субъектом, не допускающим неконкретно-референтное прочтение) имеют только темпоральное значение: Мои родители обычно не ходят на собрания. Так, за наречием «всегда» скрываются два существенно различные значения — одно фреквентативное, обозначающее непродолжительность соответствующего действия (процесса, состояния), но используемое для характеристики самого действия (процесса, состояния) и /или его субъекта, а другое не фреквентативное, привлекающее внимание именно к обозначаемому времени» [4, с. 48—49].

Отрицанию противостоит утверждение, и эти явления взаимосвязанные, смысл отрицания — утверждение противоположного. Временной показатель «никогда» — это одно из средств отрицания временного характера в высказывании и тексте, оно несет в себе обобщающее значение и в то же время имеет исключительный характер, и в этом состоит его противопоставление «всегда».

Ср.: Он никогда не помнит. Он всегда не помнит.

В большинстве случаев временной показатель «никогда» употребляется в общеотрицательных конструкциях, а «всегда» — в частноотрицательных. В тех случаях, когда «всегда» употребляется в общеотрицательных конструкциях, значение его сино-

нимично «никогда» (Я всегда не знаю, что ему ответить — Я никогда не знаю, что ему ответить).

Для любой общеотрицательной конструкции с «никогда» можно построить соответствующую ему общеутвердительную конструкцию с «всегда».

Ср.: Он никогда не был поваром. Он всегда был поваром.

Оператор «никогда» употребляется в значении «всегда» в отрицательной конструкции и его нельзя рассматривать как отрицание «всегда». В связи с этим можно утверждать, что «никогда» обладает теми же значениями, что и «всегда»:

1. Никогда (1) — все моменты времени, все время, в течение которого не происходит действие, ситуация, событие, не имеет место состояние:

Им поклониться честь имею,

Но сердцем истинно жалею,

Что никогда их дома нет.

2. Никогда (2) имеет дискретно-временное значение (Этот врач никогда не принимает по пятницам).

3. Никогда (3) — это вневременное значение «никогда» (Мой друг никогда не покупает билет в трамвае).

Для никогда (1, 2, 3) также существуют определенные сочетаемостные ограничения. Например, никогда (1) не встречается в ситуациях, не обладающих длительностью во времени, не употребляется в контексте устойчивых состояний-предположений, потенциальных и узуальных действий и т. д. Никогда (2) не употребляется в контексте устойчивых состояний или постоянных свойств, но употребляется в контексте процессов, событий, временных состояний. Никогда (3) возможно только в ситуациях с объектами, поддающимися счету; недопустима замена тематической именной группы на конкретно-референтную, если в сфере действия никогда (3) предикат выражает постоянное или устойчивое состояние.

Таким образом, методика содержательного истолкования текста на семантической основе с использованием различных временных показателей в адаптированном виде, несомненно, может использоваться в процессе обучения.

Список литературы: 1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. М., 1974. 367 с. 2. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл. М., 1976. 383 с. 3. Богданов В. В. Семантико-синтаксическая организация предложения. Л., 1977. 204 с. 4. Булыгина Т. В. К построению типологии предикатов в русском языке // Семантические типы предикатов. М., 1982. С. 48—49. 5. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М., 1985. 228 с. 6. Всеволодова М. В. Способы выражения временных отношений в русском языке. М., 1975. 279 с. 7. Москальская О. И. Грамматика текста. М., 1981. С. 98—115. 8. Падучева Е. В. Высказывание и его соотношенность с действительностью. М., 1985. 271 с. 9. Тураева З. Я. Лингвистика текста. М., 1986. 126 с.

Поступила в редколлегию 14.10.88

ИЗ ОПЫТА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА СТИХОТВОРНОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ИНТИМНОЙ ЛИРИКИ Ф. И. ТЮТЧЕВА)

Метод исследования стихотворных текстов (СТ) на основе лексико-семантических комплексов (ЛСК) [1], широкое их практическое использование и продуктивность [2, 3, 4] показали перспективность такого подхода к изучению столь сложного языкового организма, каким является художественный (стихотворный) текст. Определенный опыт работы с материалом СТ дает нам возможность высказать несколько замечаний о концепции ЛСК, основанных на выводах, которые получены при анализе интимной лирики Ф. Тютчева, и проиллюстрировать их на примере стихотворений «О, как убийственно мы любим...» и «В разлуке есть высокое значение...» [5, с. 144—151], где был выделен ЛСК «любовь—сон» (тексты и таблицы в «Приложении»).

Проф. А. Д. Григорьева определяет ЛСК как сочетание «слов, при посредстве которых в данном языковом коллективе сообщается все, что зафиксировано сознанием данного коллектива о реалии, обозначенной именем существительным» [2, с. 19—20]. Выделяя в конкретном СТ конкретный ЛСК, мы, следовательно, приближаемся к пониманию того, что зафиксировано сознанием художника о реалии, ставшей предметом художественного осмысления. ЛСК в обозначенном виде представляет собой речевую категорию конкретно-авторского словоупотребления, лексические компоненты которой отчетливо тяготеют к однозначности, что, конечно же, не исключает ни индивидуально-авторских новообразований, ни семантических обертонов, ни т. п.

Принятая методика составления ЛСК предполагает группировку лексики по частям речи (табл. I—ЛСК «Любовь—сон», выделенный из СТ «О, как...»). По сравнению с традиционным изучением словаря СТ (например, [6, с. 88—89]) ЛСК обнаруживает преимущества в системной репрезентации полученного результата, заключенные в понятии «комплекс». Помимо вертикали «часть речи» лексические компоненты соблюдают одновременно и синтагматическую иерархию (по горизонтали), т. е. как бы фиксируются в двух плоскостях—языка и речи. Однако графическое отражение этого явления в ЛСК может не только не представлять реальные семантические и грамматические связи внутри СТ, но и исказить их. Так, очевидна ошибочность раздельного анализа по частям речи тропов «как северное лето», «мимолетний гость» (табл. 1), обладающих единой семантической структурой. Хотя сема «время» может быть актуализована и в существительных, маркированную семантическую нагрузку несут прилагательные, что и определяет помещение существительных «лето», «гость» в группу прилагательных (табл. 2). Су-

существительное «сон», таким образом, занимает монопольное положение в своей лексической группе, непосредственно называя предмет наших поисков.

В структуре ЛСК, когда речь идет об анализе лексического уровня СТ, очевидно, можно говорить о наличии так называемых «упаковочных» средств. По нашему мнению, в данном ЛСК к ним относится глагол-связка «быть» и местоимение-субститут «он», как не имеющие самостоятельной лексико-семантической функции.

Особого внимания заслуживают служебные части речи. Если обратиться к анализу той роли, которую играет прилагательное «долговечный» в семантической структуре ЛСК «любовь—сон», то становится явной и особая функция модальной частицы «ли». Ведь именно с ее помощью в структуре комплекса привносится сема «кратковременность», закрепляемая впоследствии упомянутыми тропами. Поэтому естественно, что частица помещается в одной графической клетке с прилагательным «долговечный», подобно союзу сравнения («как северное лето»), подобно междометию «уву», впрочем относящемуся одновременно к обоим тропам. Чтобы завершить разговор об СТ «О, как...» и его ЛСК «любовь—сон», необходимо подчеркнуть отдельно семантическую задачу союза «и», синтагматически стоящего в препозиции по отношению к остальным лексическим компонентам. Кроме второстепенной функции присоединения [2, с. 147], он осуществляет особую миссию сопоставления ЛСК «сон» с ведущим для интимной лирики ВЛСК «любовь». Можно утверждать, что в контексте данного произведения «любовь и сон» — семантически неполная, незавершенная метафора-сравнение, обретающая свою целостность в СТ «В разлуке есть...» (табл. 3).

Процессы, отмеченные выше при анализе группы прилагательных и служебных частей речи, характерны и для ЛСК второго СТ. В отдельные графические клетки вносятся метафорические образования «любовь—сон» и «сон—мгновение», обладающие семантическим и грамматическим единством. Семантически и синтаксически коррелирующая пара «день—век» занимает самостоятельную позицию по тем же причинам, выполняя немаловажную функцию первоначальной нейтрализации значения времени в ЛСК (благодаря уступительной конструкции, вербально выраженной парным союзом «хоть»). Сема «кратковременность» устойчиво фиксируется в группе существительных, означая тем самым субстантивацию явления, отмеченного в СТ «О, как...».

Семантическая полноточность метафоры «любовь—сон» с характеристикой кратковременности («сон-мгновенье») приводит к метафоризации слов «пробужденье», «проснуться». Этот процесс подкрепляется и наречной лексической парой «рано — поздно» в обязательном сочетании с двойной модальной частицей «ль». Каждый из указанных компонентов ЛСК занимает отдельную позицию в его структуре.

Императивная форма глагола «проснуться» при лексико-семантическом анализе (точнее: морфолого-лексическом) СТ может показаться избыточной, поскольку данную функцию вполне берет на себя наречие времени «наконец», усиленное противительным союзом «а». К тому же мы наблюдаем своего рода лексический повтор-дублирование («пробуждение—проснуться»), подкрепляемый отглагольностью существительного. В определенной степени то же самое можно сказать и о глаголе «любить», тем более, что он прямо соотносится с опорным словом ВЛСК. Но в плане контекстуальной антонимии оба глагола составляют интерес с точки зрения изучения семантической структуры комплекса, так как первый называет действие, происходящее в СТ, второй обозначает его конец (императив передает напряженность, эмотивность ситуации — «как ни», «должен»), тогда как само действие и его метафоризация протекают между этими двумя лексическими границами ЛСК в группе существительных. Однако мы не можем поместить указанные глаголы графически рядом, поскольку, если помнить о линейности процессов, протекающих в ЛСК, метафоризация глагола «проснуться» просто не успела бы произойти. Очевидно, семантическое соположение глаголов означало бы некий более высокий уровень абстрагирования ЛСК, возможно, имеющий выход к понятию «смысл стихотворного произведения».

Что касается числительных «один», «одно», то они, на наш взгляд, не придают лексической структуре комплекса дополнительной семантической нагрузки, а задаются скорее ритмической организацией СТ. Можно отметить, что постпозиция (инверсия) числительного «один» выполняет акцентирующую функцию, но это уже проблема анализа синтаксического уровня поэтической речи. В целом же выделение данной части речи представляется избыточным, а ее представители вполне могут быть отнесены к разряду «упаковочных» средств.

Завершая анализ СТ «В разлуке есть...» и его ЛСК «любовь—сон», нельзя не отметить, что последний, как на фундаменте, зиждется на существительном «человек», что закономерно, поскольку ВЛСК «любовь» и ЛСК «сон» восходят к этому более глубокому и многообразному лексико-семантическому комплексу. Отсюда — самостоятельная семантическая позиция слова в структуре ЛСК и соответствующее отражение в таблице.

Изложенное выше и зафиксированное в табл. 2, 3 позволяет нам прийти к выводу о целесообразности выделения в структуре комплекса более оперативного лексико-семантического компонента, способного расширить аналитико-синтетические возможности ЛСК как предмета, приема и результата исследования СТ. Введем рабочее понятие такого компонента, обозначив его рабочим термином «семантическая ячейка» (СЯ). СЯ — семантическая предельная составляющая ЛСК, выделяемая на базе ка-

кой-либо части речи и образующая структуру его значения во взаимодействии с другими СЯ. Семантическая ячейка может быть как одно-, так и многосоставна, что определяется отношениями в синтагматическом ряду конкретного ЛСК.

Контекст интимной лирики Ф. И. Тютчева отмечен неоднократным обращением к ЛСК «любовь—сон», особенно в последний период творчества. Хронологически случилось так, что описанные нами СТ были созданы ранее остальных произведений, а в силу своей лексико-семантической природы стали центром большого тематического комплекса. Но это уже отдельная проблема.

ПРИЛОЖЕНИЕ

И что ж теперь? И где все это?
И долговечен ли был сон?
Увы, как северное лето,
Был мимолетным гостем он!

В разлуке есть высокое значение:
Как ни люби, хоть день один, хоть век,
Любовь есть сон, а сон — одно мгновение,
И рано ль, поздно ль пробуждение,
А должен наконец проснуться человек.

Примечание. Первые строки обоих СТ не участвуют в формировании ЛСК.

Таблица 1

Прилагательное	Существительное	Глагол	Местоимение	Частица	Союз	Междометие
долговечный	сон	быть		ли	и	
северное	лето				как	увы
мимолетный	гость	быть	он			

Таблица 2

Прилагательное	Существительное
долговечный ли	и сон
увы как северное лето	
мимолетный гость	

Существительное	Глагол	Наречие
хоть день/век	как ни любить	
любовь/сон		
сон/мгновенье		
пробужденье		рано/поздно ль
человек	проснуться должен	а наконец

Список литературы: 1. — Григорьева А. Д. Слово в поэтическом тексте // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. 1976. Т. 35, № 3. С. 252—259. 2. Григорьева А. Д. Слово в поэзии Тютчева. М., 1980. 248 с. 3. Григорьева А. Д., Иванова Н. Н. Язык лирики XIX в. Пушкин. Некрасов. М., 1981. 341 с. 4. Григорьева А. Д., Иванова Н. Н. Язык поэзии XIX-XX вв. Фет. Современная лирика. М., 1985. 231 с. 5. Тютчев Ф. И. Сочинения. М., 1984, т. 1. 6. Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста. Л., 1972. 272 с.

Поступила в редколлегию 20.11.88

Э. Н. ДЖУРКО, М. А. ЧЕКАРЕВ, Е. П. ЯРМОЛА

АДАПТАЦИОННАЯ ПРОБЛЕМА НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Вопросы адаптации иностранных граждан, прибывающих в СССР для получения специальности, представлялись нам естественной биологической проблемой — реакцией организма на перенос в другую среду обитания, в которой старые связи разорваны, а новые не установлены. Для их установления нужно время, которое колеблется от нескольких месяцев до нескольких лет. Первоначально мы полагали, что адаптационный синдром со временем должен снижаться, однако, анализируя успеваемость выпускников подготовительного факультета (ПФ), мы столкнулись с интересным явлением: часть совершенно «благополучных» выпускников «завалила» свою первую сессию на основных факультетах; некоторые из них находились на грани отчисления. Сами студенты не смогли однозначно ответить на вопрос: «Что же им мешает учиться?» Усредняя ответы в анкетах, можно сказать, что основной трудностью является русский язык и как следствие — непонимание языка лекций, неумение работать

с книгой, боязнь большого количества книг, с которыми нужно работать. Преподаватели же основных факультативов видят проблему в пропуске занятий, в том, что студенты не ходят на консультации и «вообще не хотят учиться».

Нам представляется, что эти проблемы связаны с двойным адаптационным синдромом. Первый — это разрыв с родиной (наиболее ярко он проявляется на ПФ), второй — это разрыв уже с подготовительным факультетом. Оказывается, что последний по своей значимости приближается к первому, а адаптационная проблема из биологической превращается в учебно-социальную.

ПФ принимает на себя первую адаптационную волну, несущую в себе и резкую смену настроения, и подавленность психики, и ослабление внимания, памяти, и, наконец, обострение всяческих хронических болезней. В современной методической литературе приводится характеристика разных психических состояний студента в адаптационный период [1]. Однако рекомендации, как влиять на этот процесс, не дается.

Нет, к сожалению, таких рекомендаций и в психологии обучения. Рассматривая вопросы детерминированности живых организмов условиями среды, зависимости потребностей личности от конкретных условий существования, связи личностных мотивов с окружающей средой, психологи не предлагают никаких конкретных рекомендаций, которые можно было бы использовать в практике обучения иностранных учащихся на ПФ.

Анкетирование преподавателей нашего ПФ показало, что решение проблемы адаптации видится, главным образом, в учете национальных и региональных особенностей студентов. Не отрицая этих выводов, мы в то же время считаем, что основное внимание следует направить на вопросы, связанные с формированием учебной деятельности студентов.

1. Начнем с мотивов. Мотивы — это побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением определенных потребностей. У студентов ПФ можно выделить целую систему мотивов приезда на учебу в Советский Союз: получить образование, изучить русский язык, познакомиться со страной и т. д. Вся эта система, в силу своей осознанности, стабильна и поэтому плохо поддается корректировке. Другое депо — неосознанные мотивы. В современной психологии, благодаря исследованиям Д. Н. Узнадзе, они получили название установок [5].

2. Установка — это готовность определенным образом удовлетворить познавательную потребность. На начальном этапе обучения на ПФ установка на овладение русским языком у студентов чрезвычайно развита, проявляясь в готовности записывать и заучивать все новые слова, которые произносит преподаватель, выполнять все домашние задания, участвовать во всех экскурсиях. Особой формой такой установки является внутригрупповая внушаемость, когда личная установка определяется мнением группы. При этом основой для такого изменения может

выступать как единство взглядов или идейных убеждений, так и чисто внешнее соглашение, уступка, т.е. сознательное приспособленчество студента в силу каких-то мотивов. Последнее в психологии называется конформизмом. Борьба с конформизмом и утверждение коллективизма должны, по нашему мнению, способствовать душевной гармонии студента, а следовательно, сделать его пребывание на ПФ более приятным, психологически комфортным. Большую роль в этом играют влечения.

3. Влечение — это побуждение к деятельности, представляющее собой недостаточно отчетливо осознанную потребность. Субъективно для человека, испытывающего состояние влечения, далеко еще не ясно, что влечет его в объекте, каковы цели его деятельности, побуждаемые этим влечением.

Смутные влечения весьма типичны в юношеском возрасте, являясь провозвестником будущих стремлений. А так как наш контингент учащихся находится в этом возрасте, то важно учитывать их влечения при прогнозировании поведения.

Влечения формируются в различных видах деятельности под влиянием общественно обусловленных воздействий. Потребность в общении занимает в юношестве по сравнению с другими возрастными первое место. Поэтому искусство педагогического общения преподавателя, как его понимает А. А. Леонтьев [2], оказывает большое влияние на решение проблемы адаптации.

4. Осознанные мотивы, рассмотренные со стороны их содержания, выявляют цели личности, а осознание путей их осуществления составляет перспективу личности. Ценность притязаний личности зависит от характера ее перспектив. А. С. Макаренко писал: «Человек, определяющий свое поведение самой близкой перспективой, есть человек самый слабый... Чем шире коллектив, перспективы которого являются для человека перспективами личными, тем человек красивее и выше» [3, с. 74].

5. У студентов ПФ часто наблюдается разрушение такой перспективы — фрустрация. Она связана с языковым барьером, с новым социальным окружением, с новыми условиями учебы и жизни, поэтому ее разрушение (фрустрации) — задача не только учебная, но и психолого-воспитательная. Борьба с фрустрацией — важный шаг в решении адаптационных проблем.

6. Роль, которую играют в жизни людей перспективы личности и фрустрация, вызывает необходимость выяснения того значения, которое приобретает для личности успех или неудача в деятельности, направленной на достижение целей. Это значение определяет уровень притязаний личности. Наши практические наблюдения не противоречат выводам психологов о том, что в ситуации, когда возникает элемент риска, студенты бывают более озабочены не тем, чтобы добиться успеха, а тем, чтобы избежать неудачи. И если им в силу обстоятельств предстоит осуществить выбор между задачами различной степени трудности, то они выбирают либо самые легкие, либо самые

трудные задачи. Первые — потому, что убеждены в успехе, вторые — потому, что неудача в таком случае будет оправдана исключительной трудностью задачи. При этом самолюбие не окажется уязвленным, фрустрация не возникнет [4]. Естественно, что при подборе учебных заданий необходимо учитывать уровень притязаний как отдельных студентов, так и учебной группы.

7. Определенная связь прослеживается также между адаптацией и вниманием, представляющим собой направленность психической деятельности и сосредоточенность ее на объекте, имеющем для личности определенную значимость. Такие направленность и сосредоточенность могут носить произвольный и непроизвольный характер. Непроизвольное внимание зависит от характера внешнего раздражителя, его интенсивности; от соответствия внешних раздражителей внутреннему состоянию студента; от занимательности, интересности; от влияния прежнего опыта и даже от ожидания определенных впечатлений.

Произвольное внимание направляется на объекты под влиянием принятых решений и поставленных студентом сознательных целей. Таким образом, степень адаптации студента влияет на выбор типа внимания: на начальном этапе это должно быть произвольное внимание и по мере адаптации студента на ПФ возможна на непроизвольное внимание.

Кроме рассмотренных психологических факторов, способствующих решению проблем адаптации, нельзя забывать об ответе самих студентов на вопрос, как сократить или «обезболить» адаптационный период, — «Надо учить интересно!» Но чтобы учить интересно, надо знать студента и притом каждого! Нужно знать не только его общеобразовательный уровень, но и уровень усвоения знаний, которого достиг данный студент на ПФ. Не изучив студента, нет смысла говорить об индивидуальности обучения, а не индивидуализировав учебный процесс, невозможно влиять на процесс адаптации. Подчеркнем, что решение проблемы развивающего обучения, связанной с перестройкой системы высшего образования, должно включать в себя и вопрос адаптации студента, ибо его учебная деятельность не может эффективно формироваться без правильного развития таких важнейших ее компонентов, как целеполагание, мотивационная основа действия, познавательные интересы... Следовательно, тематика статьи требует дальнейшего исследования.

Список литературы: 1. Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М., 1983. 269 с. 2. Леонтьев А. А. Искусство педагогического общения. Сер. «Знание». 1979. 47 с. 3. Макаренко А. С. Соч. Т. 5. М., 1958. 558 с. 4. Общая психология Под ред. проф. А. В. Петровского. М., 1970. 432 с. 5. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М., 1966. 451 с.

Поступила в редколлегия 20.11.88

КОНТРОЛЬ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ КОРРЕКЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Обучение студентов-иностранцев (медико-биологические специальности) химии на подготовительном факультете заключается в том, чтобы подготовить их к свободному восприятию лекций и текстов учебников в медицинских вузах в общем потоке с советскими студентами [1].

За короткое время обучения на подготовительном факультете нужно научить студентов не только языку предмета, но и систематизировать знания, полученные ими на родине.

Определить объем знаний, полученных на родине, позволяет стартовый контроль, который проводят в начале ввода химии. Его результаты являются исходным пунктом для корректировки рабочих программ и составления календарного плана для каждого потока.

Сравнение результатов итогового контроля на подготовительном факультете и сессии в медицинском институте также позволяет выявить главные проблемы, с которыми сталкиваются студенты на первом курсе, и внести коррективы в учебные планы секции с целью предупреждения и снятия основных трудностей, мешающих успешной учебе студентов-иностранцев. Анализ результатов выпускных экзаменов по химии на подфаке ХГУ (1985/86 учебный год) и сессии (1986/87 учебный год) показал, что серьезное внимание нужно уделить изучению таких тем, как: положение биогенных элементов в периодической системе Д. И. Менделеева; концентрация растворов и способы ее выражения; составление уравнений окислительно-восстановительных реакций методом полуреакции; классификация, номенклатура и свойства органических соединений.

Большую роль в повышении эффективности учебного процесса играет текущий контроль, который приучает студента-иностранца к систематической работе. Вопросы текущего контроля включаются нами в тексты обучающих программ двух типов: альтернативного и конструктивного [2], причем последнему в настоящее время следует отдать предпочтение.

Поскольку текущий контроль ограничен небольшими дозами информации, а качество обучения оценивается прочностью усвоения полученных знаний и навыков (выживаемость знаний) по крупным разделам тем, блокам, то нами используется рубежный контроль. Вопросы рубежного контроля — это сочетание программированного контроля и вопросов контрольных работ. С целью объективизации рубежного контроля секцией химии раз-

работана контролирующая программа по вводному курсу на ЭВМ СМ-2М.

Регулярный объективный комплексный контроль, выполняя диагностирующую, обучающую, развивающую и воспитывающую функции, должен прививать студентам не только навыки самостоятельной работы над учебными материалами, но и стремление к постоянному самообразованию. Любое стремление к сокращению функций контроля недопустимо, так как это ведет к ухудшению управления и снижению качества обучения [3].

Список литературы: 1. *Программа по химии для студентов-иностранцев, готовящихся на подготовительных факультетах к поступлению в высшие учебные заведения СССР*. М., 1983. 16 с. 2. *Стрикелева Л. В., Пискунов М. У., Тихонов И. И.* Организация учебного процесса с помощью АОС. Минск, 1986. 95 с. 3. *Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М., 1984. 344 с.

Поступила в редколлегию 25. 11. 88

В. И. ГРУЦЯК, канд. физ.-мат. наук

К ВОПРОСУ ОБ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Опыт показывает, что при обучении физике на подготовительном факультете основное внимание должно уделяться следующим вопросам: а) обучению умения самостоятельно находить в литературе ответы на поставленные вопросы; б) умению письменно и устно излагать свои мысли, формулировать ответы, ставить вопросы в процессе дискуссии; в) умению применять полученные знания для решения задач, для анализа и самостоятельного конструирования проблемных ситуаций и т. д. Все это должно осуществляться в условиях дефицита учебного времени. В связи с этим нами была предпринята попытка частично оптимизировать процесс обучения по физике в условиях подфака.

Основным направлением оптимизации было выбрано повышение познавательного интереса студентов с учетом знаний по физике, полученных ими на родине. Причем следует отметить, что опора на знания по предмету, полученные студентами на родине, дает возможность интенсифицировать изучение русского языка, так как студенты работают со знакомыми физическими текстами, а русский язык является инструментом, т. е. здесь реализуется деятельностный подход к изучению языка, который способствует произвольному запоминанию новых слов и грамматических форм. В соответствии с этим было проведено совершенствование календарно-тематических планов по физике.

Изложение материала ведется укрупненными дидактическими единицами (блоками), что позволило увеличить объем изучаемого материала при снижении нагрузки на студентов [1]. В крупном блоке легче установить логические связи, легче выделить главную мысль и показать ее студентам. На самостоятельную работу выносятся не определенные темы, а только их части, которые без труда могут быть усвоены учащимися на основе имеющихся и полученных знаний, а также разработанных методических рекомендаций [2]. Сэкономленное учебное время используется на развитие умений и навыков решения задач, проведение лабораторных работ, проведение комплексного контроля. Текущий контроль используется в качестве диагностики усвоения изучаемого материала и, как правило, носит фронтальный характер, что позволяет сократить время на его проведение до 10—15 % учебного времени. Комплексный контроль знаний проводится на семинарах, которые вызывают у студентов больший интерес, чем традиционные формы контроля на занятиях. Семинар проводится после изучения ключевых тем курса.

Семинары кроме контролирующей функции полезны тем, что учащиеся сами обобщают учебный материал, систематизируют его, устанавливают связи, которые охватывают содержание и структуру обсуждаемой темы, что позволяет выяснить, насколько осознанно и осмысленно работает учащийся.

При теперешней системе рубежного контроля, так называемой аттестации, студент у нас исключен из учебного процесса, и тем самым контроль теряет свою существенную функцию — обучающую. Семинары же восполняют этот пробел. Результаты этапного контроля должны быть отражены в документе, который был бы и в руках у студента, т. е. зачетной книжке, которые, к сожалению, пока в условиях подфака отсутствуют. Зачетные книжки будут дисциплинировать не только студентов, но и преподавателей.

Список литературы: 1. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности. М., 1981. 96 с. 2. Методические рекомендации и дидактический материал для самостоятельной подготовки студентов-иностранцев к семинарским и практическим занятиям и контрольным работам по физике/А. М. Бондарь, М. А. Чекарев, В. В. Троицкая и др. Х., 1988. 54 с.

Поступила в редколлегию 11. 11. 88.

С. В. ВАРФОЛОМЕЕВА, Ф. В. СЛЮНИНА

**К ВОПРОСУ ОБ УСИЛЕНИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬ-
ЗОВАНИЯ ЕЕ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ С ЯЗЫКОМ**

Проблема гуманитаризации школьного образования актуальна. Культура речи, свободное владение языком являются важней-

шими компонентами культуры современного человека, в какой бы сфере он не работал. Следует отметить, что современное понятие языковой культуры существенно расширилось и видоизменилось. Языковая культура не сводится к владению только нормами языка, умению грамотно излагать свои мысли в устной и письменной форме.

Какой же вклад в решение этой проблемы может внести математика? Существует ли взаимосвязь математики и языка? Какие подходы к решению проблемы формирования языковой культуры при обучении математике существуют?

Проведенное исследование выявило следующие основные направления формирования элементов языковой культуры при обучении математике иностранных студентов. 1. Взаимодополняемость качеств математического и естественного языков. 2. Параллелизм (аналогия) в формировании умений переводить с одного языка на другой в математике и языковых дисциплинах.

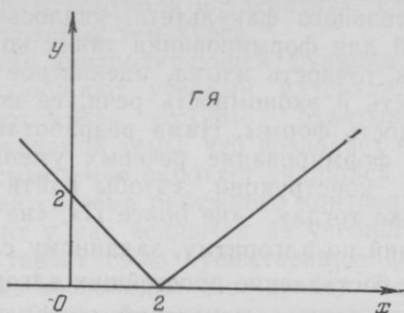
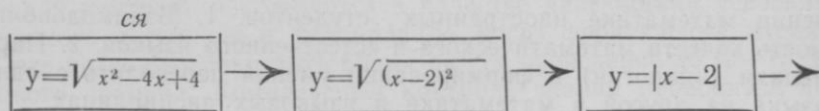
Предметом исследований, проводимых преподавателями математики подготовительного факультета, явилось выяснение возможностей и путей для формирования таких компонентов языковой культуры, как точность языка, адекватное выражение мысли, информативность и экономность речи, ее последовательность и логичность, четкость формы. Нами разработаны типы заданий, направленных на формирование речевых умений с использованием характерных конструкций «чтобы найти — нужно», «если, то», «тогда и только тогда», «не более P », «не менее P » и др.; выполнение действий по алгоритму, заданному словесно, символически, графически; составление простейших алгоритмических предписаний, плана, алгоритма вычислений арифметических выражений и пр.

Остановимся подробнее на II направлении в вопросе формирования элементов языковой культуры при обучении математике студентов-иностранцев. Известно, что язык математики представляет собой сплав естественного языка с фрагментами формализованных символических языков алгебры и математического анализа и языком графических моделей. Решая ту или иную задачу математическим методом, мы, собственно, переводим ее с естественного языка на математический, а затем, решив математическую задачу, истолковываем полученный результат на обычном языке. Операция перевода с одного математического языка на другой, а также с естественного на один из математических сходна с лингвистическим переводом. Умения перевода, связанные с решением задач математическими методами, также являются элементами языковой культуры. Приведем пример, показывающий сходство операций перевода в естественном языке и математических языках.

1. Перевод с русского на английский:



2. Перевод с символического языка (СЯ) алгебры на язык геометрии (ГЯ). Задание: Построить график функции



3. Рассмотрим еще один пример — построить график функции:

$$y = \frac{x^2 - 5x + 6}{x - 2};$$

Учащиеся не могут сразу осуществить перевод с символического языка на графический (С—Г). Необходима переформулировка символической записи аналитически заданной функции.

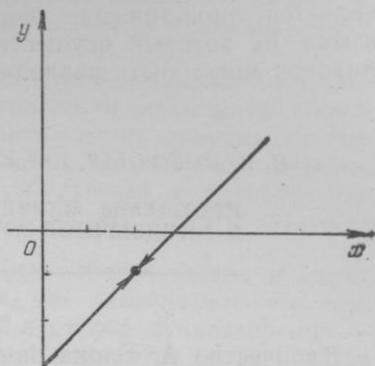
Ход рассуждений может быть следующим. Областью определения функции $y = \frac{x^2 - 5x + 6}{x - 2}$ являются все действительные

числа, кроме $x=2$. Если $x \neq 2$, то выражение $\frac{x^2 - 5x + 6}{x - 2}$ можно упростить: $\frac{x^2 - 5x + 6}{x - 2} = \frac{(x-2) \cdot (x-3)}{x-2} = x-3$.

Тогда график функции $y = \frac{x^2 - 5x + 6}{x - 2}$ совпадает с графиком функции $y = x-3$, где $x \neq 2$.

Схема перевода С—С—Г следующая:
Формула—переформулировка—график

Таким образом, в понятие современной языковой культуры с необходимостью входят компоненты, которые формируются при обучении математике. Однако, как показывает практика, спонтанное формирование названных компонентов, при отсутствии соответствующей целенаправленной работы, без надлежащей методической акцентировки происходит, как правило, неполноценно.



Задача полноценного формирования у иностранных студентов необходимых элементов может быть решена посредством рационального использования выявленных взаимосвязей математики и языка, осуществления координации в преподавании русского языка и курса математики, в формировании умений перевода. Одним из средств обучения иностранных учащихся переводу с одного математического языка на другой служит специально подобранная система заданий, в частности развитие названных выше умений при изучении темы «Функции». Изучая данный раздел, учащиеся знакомятся с различными способами задания функции (словесным, аналитическим, табличным, графическим). При обсуждении способов задания функций следует обратить внимание на то, что, по существу, здесь рассматриваются различные языки описаний (естественный, символический, графический) одного и того же объекта, возможности и способы перевода с одного языка на другой. Так, перевод с естественного языка на символический придает описанию функции четкость и определенность, а графический язык позволяет сделать эти описания наглядными и обозримыми. Правила построения и чтения графиков — это правила перевода на графический язык и обратно. Осознание этих идей поможет иностранным учащимся более осмысленно, с общих позиций, подходить к работе с графиками функций, составлению формул по словесному описанию функций и уравнений и текстовым задачам. Таким образом, деятельность по реализации трех-этапной схемы предполагает сформированность следующих умений:

непосредственного перевода

а) с естественного языка на один из математических, б) с математического языка на естественный, в) с одного математического языка на другой;

опосредованного перевода, связанного с необходимостью в целенаправленных переформулировках. Целью переформулировок является приближение переводимого текста к особенностям языка, на который осуществляется перевод. Приемы переформулировок могут быть различны.

Поступила в редколлегию 25.11.88

И. П. ПОБОЧНАЯ, ЮИ ШЭН-МИНЬ

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ ПОЭЗИИ БЛОКА В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Творчество А. Блока занимает особое место в мировой культуре. Интерес к его произведениям у иностранного читателя обусловлен, в первую очередь, стремлением понять логику пути, приведшего поэта-символиста к созданию первой революционной поэмы советской литературы.

Знакомство с поэзией Блока сопряжено с рядом трудностей, возникающих как перед читателем оригинальных текстов, так и перед читателем переводов произведений Блока. В первом случае трудность адекватного восприятия художественного произведения связана с отсутствием фоновых знаний об особенностях эпохи, о конкретных жизненных ситуациях, лежащих в основе того или иного произведения Блока, о специфике формирования творческой индивидуальности поэта. Представляет большую сложность восприятие индивидуально-авторского стиля Блока, со всей его символично-метафорической усложненностью, характерными принципами контрастивности, антитетичности. Наконец, одной из основных трудностей в восприятии поэзии Блока является осмысление его творчества как единой системы, в рамках которой то или иное произведение обладает и определенной самостоятельностью и вместе с тем является функциональным звеном некоей целостности.

В силу этого возрастает методическое значение комплексного комментария. Он мог бы быть использован не только на занятиях, знакомящих иностранных студентов с творчеством великого русского поэта, но и при подготовке переводов блоковских стихотворений и поэм на другие языки. В последнем случае проблема адекватного восприятия поэтического произведения иностранным читателем усложняется, поскольку в процессе перевода, как правило, увеличиваются смысловые и эстетические потери.

Европейским читателям имя Блока стало известно еще в 20-е годы, когда были опубликованы переводы революционной поэмы «Двенадцать» в Англии, Франции, Италии, Германии, Болгарии. Немецкие читатели могли познакомиться с лирикой Блока еще в 1907 г. на страницах антологии, изданной в Лейпциге. Первым

переводчиком произведений Блока на немецкий язык стал Иоганн Гюнтер, который в 1906—1914 гг. вращался в литературных кругах Москвы и Петербурга, неоднократно встречался с Блоком, одобрявшим его переводы.

Несмотря на давние традиции переводов блоковских стихотворений на немецкий язык, полной адекватности восприятия произведений русского поэта у немецкого читателя не происходит. Неточность перевода зачастую приводит к искажению смысла. Чтобы в этом убедиться, достаточно обратиться к переводу известного стихотворения «О, я хочу безумно жить!» (перевод Фридемана Бергера)*.

Переводчику удалось передать самый общий смысл и оптимистическое настроение произведения, но лексическое его выражение значительно изменено. Так, 2-я строка стихотворения — «Все сущее увековечить» — в немецком варианте звучит: «Мое бытие дышит вечностью», что резко меняет смысл произведения, искажая позицию автора. У Блока речь идет об объективном мире, а не о личном существовании. В первой строфе поэт выразил активное отношение к действительности, в переводе же описываемые процессы совершаются независимо от действий героя. Неудачность перевода приводит к тому, что немецкий читатель лишен возможности понимания жизненной позиции героя — борца со «страшным миром».

Европейские переводы блоковской поэзии стали основой первых обращений к творчеству русского поэта в ряде стран других регионов, основой для деятельности ученых и переводчиков. В Китае, например, стихотворение «Скифы» впервые было переведено в 1929 году Го-Мо-Жо с английского языка и опубликовано в его книге «Избранные стихотворения новой России» (Шанхай, 1929).

Поэма «Двенадцать» была переведена с русского языка в 50-е годы Гэ Бао-Цюанем и опубликована вместе с отрывками из статей Блока и материалами к его биографии. В 60-е годы китайские читатели познакомились со статьей «Интеллигенция и революция». К 100-летию со дня рождения великого русского поэта появились переводы его стихотворений в журнале «Советская литература», выходящем в Институте советской литературы пекинского педагогического университета, а позднее, в 1982 г., и в журнале «Русская советская литература», издаваемом Уханьским университетом. В 1987 г. Гэ Бао-Цюань публикует в журнале «И Линь» («Перевод») переводы блоковских стихотворений «О, я хочу безумно жить!» и «В альбом Пушкинского Дома». С критической деятельностью Блока китайские читатели знакомятся в журнале «Синьшикань» («Новая поэзия»), где была напечатана статья «О современном состоянии русского символизма» в переводе на китайский язык.

* Александр Блок. Избр.: В. 3 т. Б., 1978. Т. 1, С. 161/нем. яз./.

Однако следует отметить, что до настоящего времени в Китае нет ни одного издания избранных произведений Блока, а переводы носят несистематический характер. Отсутствие достаточного числа переводов тормозит и исследовательскую работу китайских литературоведов. Так, до сих пор не появилось ни одной китайской монографии о поэзии Блока.

Но творчество русского поэта привлекает внимание китайских исследователей. Изучению произведений Блока посвящены статьи Лу Сюня о поэме «Двенадцать» (наиболее раннее исследование произведения Блока в Китае); биографическая статья о Блоке Чжай Хоу-Луня, опубликованная в Большой Китайской энциклопедии; исследование Ван Шоу-Женя о русском символизме, включенное в его книгу «Шихунь» («Муза»), вышедшую в свет в 1987 г. В сборнике «Изучение иностранной литературы», издаваемом Хуачжунским педагогическим университетом, были опубликованы статьи Чжи-Ци «Блок и его «Двенадцать» (1980), Юй Шэн-Миня «Алтарь любви: заметка о «Стихах о Прекрасной Даме» (1981), Ян Цин-Жуня «Музыкальный фактор в поэме «Двенадцать» (1985) и др. Фрагменты диссертационного исследования Юй Шэн-Миня «О символике раннего Блока» напечатаны в научном сборнике Хубейнского университета в 1986 г. Проблемы литературных взаимодействий поднимаются Ян Цин-Жунем в его статье «Блок и Ван-Шу», опубликованной в 1986 г. в научном сборнике Цзюцзянского педагогического института.

Начиная с 80-х годов, творчество Блока включено в программы курса иностранной литературы гуманитарных факультетов вузов Китая. С поэзией Блока знакомятся студенты факультетов китайского языка и литературы (на китайском языке) и факультета русского языка (на русском языке).

Однако восприятие творчества Блока китайским читателем сопряжено с целым рядом трудностей. Прежде всего следует назвать отсутствие фоновых знаний о предшественниках поэта, оказавших воздействие на формирование художественной индивидуальности Блока. Литературные традиции Жуковского, Тютчева, Фета не прослежены китайскими литературоведами в творчестве Блока. Не менее важным для понимания истоков образной системы раннего Блока становится обращение к поэзии и философии В. Соловьева, личность которого практически неизвестна в Китае.

Наиболее трудна для восприятия китайским читателем система идей Блока. Большинство символов в творчестве поэта восходит к идеалистической философии. Они утрачивают свою общеупотребительную семантику и приобретают в блоковской художественной системе терминологическую окраску. Такие основополагающие символы творчества Блока, как «стихия», «музыка», «мировой оркестр» становятся интеграторами, концентрирующими основной философский смысл лирической «трилогии» Блока. Китайскому читателю трудно воспринимать второй, символический план от-

дельных слов и словосочетаний в поэзии Блока. Многие слова-символы переводятся в восприятии китайских учащихся из разряда поэтических образов в ранг религиозно-мистических, что изменяет интерпретацию отдельных произведений и понимание значения всего творчества Блока.

Таким образом, иностранный читатель, обращающийся к поэзии Блока, испытывает ряд трудностей. Отсутствие знаний, необходимых для понимания сложных произведений Блока, неумение увидеть за отдельными художественными образами их дополнительный, символический смысл, невозможность разобраться в философско-эстетических традициях, взрастивших феномен блоковского творчества, — все это снижает интерес зарубежного читателя к творчеству великого русского поэта.

Перед преподавателями, знакомящими иностранных учащихся с поэзией Блока, встает неотложная задача восполнить недостаток страноведческих и литературоведческих знаний, снять лексико-грамматические трудности, сформировать мини-фон, необходимый для наиболее полного восприятия произведений Блока. Этому мог бы помочь и методический аппарат, снабжающий книги, адресованные иностранному читателю, и публикации статей и монографий о творчестве Блока на родном языке учащегося.

Поступила в редколлегию 12.10.88

*Н. Ф. ПЕДЧЕНКО, канд. хим. наук,
Э. А. РОМОДАНОВА, канд. физ.-мат. наук*

К ВОПРОСУ О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ХИМИИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ И ОСНОВНОМ ФАКУЛЬТЕТАХ

В настоящей статье приведены результаты совместной работы по организации и совершенствованию преемственности в обучении химии на подготовительном факультете (ПФ) и кафедре молекулярной и прикладной биофизики радиофизического факультета. Химическая подготовка студентов на этой кафедре определяется курсами химии (I и II семестры), биохимии (III и IV семестры) и квантовой биохимии (VII семестр).

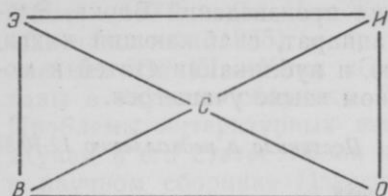
Путем анкетирования, проведения собеседований со студентами-иностранцами и анализа результатов их успеваемости установлено, что особенные трудности испытывают студенты на первом курсе. В этот период студент переживает адаптационный период, который включает как языковые, так и неязыковые трудности. Основной трудностью является освоение большого объема содержательной информации при сжатых сроках обучения.

Решить проблему «сжатия информации» — совместная задача преподавателей подготовительного и основного факультетов. Анализ учебных программ по химии для медико-биологических специальностей подготовительного факультета и для биофизиков

показал, что страдают они не столько от перегруженности, сколько от нерациональной организации сведений.

Проанализировав многочисленные работы (см. в [1, 2]) по этой проблеме, мы построили рабочие программы курса «Химия» на основе системно-структурного подхода. Указанная дисциплина представлена в этих программах как совокупность взаимосвязанных между собой больших блоков содержания и их связей. Блоки содержания представляют собой основные учения химии и охватывают утвержденное министерством содержание курсов химии [3]: 1) учение о строении вещества; 2) учение о направлении химических реакций; 3) учение о скорости химических реакций; 4) учение о периодическом изменении свойств элементов и их соединений.

При обучении по данным программам нами был использован метод базисов [4], конкретно пентабазис СПВЭИ:



Понятийный состав базиса определен следующим образом. С — субстрат, в качестве которого рассматривается конкретно класс, группа веществ или индивидуальное вещество. В качестве субстрата на ПФ рассматриваются неорганические вещества, на основном большее внимание уделяется органическим соединениям.

П — пространство. Набор понятий, связанных со строением различных атомов, атомных групп и молекул. В — время. Набор понятий, описывающих кинетику химических реакций, условия их прохождения. Э — энергия. Энергетические характеристики атомов, молекул веществ и химических превращений. И — информация. Набор информации о данном классе, группе веществ или индивидуальном веществе.

Реализация системно-структурного подхода при разработке рабочих программ учебной дисциплины и методов базисов при обучении этой дисциплине на практике способствует уменьшению существующего дидактического барьера между подготовительным и основными факультетами, повышает качество обучения студентов-иностранцев на первом курсе.

Список литературы: 1. Вазина К. Я., Яблоков В. А. Структурирование учебных программ // Вестн. высш. шк. 1986. № 3. С. 29—31. 2. Зорина Л. Я. Системность — качество знаний. М., 1976. 64 с. 3. Зайцев О. С. Системно-структурный подход обучения общей химии. М., 1983. 170 с. 4. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. Л., 1984. 123 с.

Поступила в редколлегию 01. 11. 88

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ИГР ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ**

Перед преподавателями подготовительного факультета (ПФ) стоит задача не просто обучать иностранных граждан русскому языку, математике, физике или химии, а обучать интересно, увлекательно, чтобы учащиеся получали эстетическое удовольствие, что способствует лучшему запоминанию материала. Преподаватель ПФ должен стремиться проводить занятия так, чтобы обучение сводилось не только к автоматическому запоминанию формул, заучиванию текстов или формулировок, а также добиваться, чтобы иностранные учащиеся ждали занятия с нетерпением, чтобы каждое занятие было для них открытием нового.

Многие выдающиеся педагоги справедливо обращали внимание на использование занимательности в процессе обучения. Но занимательность не следует, разумеется, превращать в развлечение, тем более на занятии. Ее задача — вызвать определенный интерес у учащихся [1].

Используемые нами учебные игры на занятиях по физике призваны решать двуединую задачу: учащийся должен использовать знания русского языка и сообщать информацию по физике, получать ее, выражать свои предложения и отношение к чему-либо. Преподаватель должен проявить изобретательность, чтобы вовлечь студентов в коммуникативное взаимодействие, создать атмосферу естественного общения, преодолеть речевую замкнутость и недостаточность знаний [2].

Условно мы выделяем четыре типа учебных игр: 1 — творческие игры, 2 — игры-соревнования, 3 — игры с элементами занимательности, 4 — игры с раздаточным материалом.

Место игры на занятии может быть самым различным.

1. При опросе учащихся. Называется какое-либо положение теории или закон. Учащиеся группы в течение 1—2 мин подбирают примеры явлений, подтверждающие данное положение или закон. Затем один из учащихся, намеренно лишенный возможности слышать названное положение или закон, выслушав подобранные примеры явлений, должен их обобщить и назвать положение теории или закон. Проводимая таким образом учебная игра служит развитию у учащихся способностей к обобщению фактов и логическому подходу, на основе обобщения, к выводу закономерностей. Например, сообщается положение молекулярно-кинематической теории (МКТ) о строении веществ: между молекулами веществ существуют силы взаимодействия (притяжения и отталкивания). Учащиеся подбирают явления, подтверждающие данное положение: твердые тела сохраняют форму, при деформации появляются силы упругости, для разрушения кристалла необходимо

выполнить работу и т. п. Учащийся, на основе обобщения названных явлений, должен назвать указанное положение МКТ. Игры такого типа мы используем при изучении большинства разделов курса физики на ПФ, в частности, «Механика», «Молекулярная физика и теплота», «Гидростатика».

2. При закреплении нового или повторении пройденного материала. Учащимся раздают карточки, например по три. На двух изображены явления логически связанные, на третьей — непосредственно не связанное с предыдущими двумя. Задача учащегося определить «лишнюю» карточку и объяснить, на основе какой закономерности связаны явления, изображенные на двух карточках. Выполнение этого задания способствует развитию умения на основе изученных закономерностей устанавливать логическую связь между явлениями и обосновывать свои выводы.

3. В процессе выполнения домашних заданий. Одной из форм, используемых нами, особенно на начальном этапе, является подбор материала для учебной игры (тематическая викторина, физический кроссворд, чайнворд и пр.). Самостоятельный подбор материала заставляет учащегося обращаться к учебнику и конспекту. На продвинутом этапе обучения учащемуся приходится просмотреть несколько больший объем материала, чем обычно, что направлено на привитие навыков самостоятельной работы с литературой.

По нашим наблюдениям, работа по подбору материала к тематическим викторинам, физическим кроссвордам способствует не только усвоению материала по физике, но и закрепляет у учащихся умение правильно употреблять падежные окончания существительных и родовые окончания прилагательных, на что специально обращается внимание при проверке выполнения домашнего задания.

На определенном этапе обучения в процессе проведения учебной игры в аудитории роль ведущего преподаватель уступает одному из учащихся группы, что вызывает еще больший интерес. Кроме учебной, игры несут и воспитательную нагрузку, воспитывая у учащихся чувство ответственности. При регулярном использовании учебных игр появляется соревновательность и дух азарта. Однако необходимо следить, чтобы, при всей привлекательности и эффективности игр, они не утомляли учащихся и не теряли эмоционального воздействия на них.

Как показывает наш опыт, умелое использование игр в рамках учебного времени способствует познавательной активности учащихся в изучении физики и русского языка, ибо они делают труд творческим, радостным и коллективным.

Список литературы: 1. Захарова Н. Н. Занимательность в обучении русскому языку иностранных учащихся на начальном этапе // Вестн. Харьк. ун-та. 1987, № 305. Проблем. обучение иностр. учащихся рус. яз. и общенауч. дисциплинам. С. 43—45. 2. Лебедева В. А., Мороз Л. Т. Обучение навыкам разговорной речи на основе повседневных интересов учащихся // Вестн. Харьк. ун-та. 1987, № 305. Проблем. обучение иностр. учащихся рус. яз. и общенауч. дисциплинам. С. 3—6. 3. Магарид И. Г. Игровой элемент в контроле знаний учащихся // Физика в шк. 1985.

№ 6. С. 54. 4. Максимова С. Ю., Максимова В. Е. Некоторые примеры активизации учащихся при проверке знаний // Физика в шк. 1987. № 5. С. 49. 5. Усова А. В., Завьялов В. В. Изучение познавательного интереса учащихся к физике // Физика в шк. 1980. № 4. С. 46. 6. Эрик Роджерс. Физика для любознательных. М., 1972, т. 1—3. (Пер. с англ.).

Поступила в редколлегию 18. 10. 88

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

О РОЛИ ИНФОРМАТИКИ И ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ ТЕХНИКИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Преподавание курса «Основы информатики и вычислительной техники» на подготовительном факультете имеет определенные особенности, так как данный курс представляет собой первый шаг в освоении компьютерной грамотности иностранными учащимися и непрерывном овладении знаниями информатики и вычислительной техники на всех этапах обучения в вузах СССР.

В работах [1—3] информатика рассматривается как наука о математическом моделировании, хранении, передаче и преобразовании информации а электронно-вычислительные машины (ЭВМ) вместе с алгоритмическим и программным обеспечением как новая информационная технология. Поэтому в вводном занятии по курсу «Основы информатики и вычислительной техники» необходимо сформулировать, что информатика — это наука о создании, преобразовании, хранении и передаче информации в различных ее видах с помощью технических, программных и алгоритмических средств, а под вычислительной техникой необходимо понимать совокупность технических и математических средств, методов и приемов, используемых для частичной или полной автоматизации процессов вычислений и обработки информации. Овладение компьютерной грамотностью иностранными учащимися должно включать в себя знание основных сведений по построению математической модели задачи, алгоритмов, машинных программ, понимание принципов работы средств вычислительной техники и умение использовать математическое моделирование на ЭВМ как новый инструмент познания.

На подготовительном факультете для иностранных граждан ХГУ им. А. М. Горького курс «Основы информатики и вычислительной техники» был введен во втором семестре 1985/86 учебного года в объеме 34 ч в группах университетских и экономических специальностей. В последующие годы эта дисциплина была уже обязательной для групп университетских специальностей — математиков, физиков, химиков, биофизиков, биохимиков, экономистов и инженеров-экономистов. Иностранцы учащиеся на первом этапе обучения усваивают основную терминологию, элементарную архитектуру ЭВМ, понятие алгоритма и исполнение его, упрощенный алгоритмический язык, типы алго-

ритмов и последовательность построения алгоритмов для решения задач по математике, физике, химии. Второй этап обучения по данной дисциплине предусматривает изучение иностранными учащимися основных конструкций языка Бейсик и решение конкретных задач методами информатики: разработку и написание математической модели задачи, написание алгоритма ее решения и программы на языке Бейсик. Для решения простейших задач и реализации игровых программ в дисплейном классе используется диалоговая система коллективного пользования «PRIMUS». Введение программы и контроль ее исполнения осуществляется визуально на дисплее типа ЕС-7927-01 с выходом на ЭВМ ЕС 1052. В процессе изучения средств вычислительной техники студенты подготовительного факультета познакомились с принципом действия мини-ЭВМ типа СМ-2М, ДВК, ТВК ВУМС-001, «Видеотон» (ВТ-20А) на кафедре высшей математики и информатики механико-математического факультета.

Большинство выпускников подготовительного факультета групп университетских и экономических специальностей на первых курсах основных факультетов изучают дисциплину «Программирование на ЭВМ». Анализ успеваемости иностранных учащихся по данной дисциплине с учетом изучения «Основ информатики и вычислительной техники» на подфаке ХГУ показал, что их успеваемость сравнима с успеваемостью студентов, изучавших «Основы информатики и вычислительной техники» в средней школе. Например, на радиофизическом факультете в группе РБ-II в 1986/87 учебном году качественная успеваемость иностранных студентов составила 87,5 %, советских студентов — 91 %. Годом раньше, когда выпускники подфака не изучали «Основы информатики и вычислительной техники», успеваемость иностранных студентов составила 57 %, советских студентов — 100 %. На физическом факультете в 1986/87 учебном году по курсу «ЭВМ и программирование» качественная успеваемость в группе Ф-215 иностранных и советских студентов составила соответственно 62,5 и 69 %.

Изучение дисциплины «Основы информатики и вычислительной техники» на подготовительном факультете, внедрение средств вычислительной техники в учебный процесс открывает принципиально новые возможности интенсификации обучения иностранных учащихся. Комплексное применение средств вычислительной техники в учебном процессе позволит индивидуализировать на всех стадиях изучения программного материала как по русскому языку, так и по дисциплинам естествознания.

Список литературы: 1. Социальные и методические проблемы информатики, вычислительной техники и средств автоматизации (Материалы «Круглого стола». Ч. 2) // *Вопр. философии*. 1986. № 10. С. 61—75. 2. *Ершов А. П.* О предмете информатики // *Вестн. АН СССР*. 1984. № 2. С. 18. 3. *Тихомиров О. К.* Информатика и новые проблемы психологической науки // *Вопр. философии*. 1986. № 7. С. 39—52.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Романченко А. Я., Хотянцева И. В.</i> Роль анкетирования студентов на подготовительном факультете в решении проблемы учебной мотивации	3
<i>Журавлева Н. А., Захарова Н. Н.</i> Использование игр и занимательного материала при обучении русскому языку (иностраннх учащихся) на начальном этапе	5
<i>Клепикова Н. Г.</i> Некоторые вопросы организации внеаудиторного обучения иностраннх учащихся в языковой среде	8
<i>Билык В. Н., Луценко В. Д.</i> Основные направления идейно-воспитательной работы кафедры русского языка в учебное и во внеучебное время	11
<i>Кожевин А. В., Кутузова Г. И., Левина В. И., Перфилова И. Л.</i> Принципы создания учебных пособий по общеобразовательным дисциплинам на русском языке как иностранном	14
<i>Куприй И. Д., Подлесная С. П.</i> Осмысление и усвоение новой лексики в аудитории иностраннх учащихся (общественно-публицистический стиль)	17
<i>Жукова Л. А.</i> К вопросу о преемственности в обучении газетной эмоционально-оценочной лексики на начальном и основном этапе обучения РКИ	19
<i>Седьмая Е. В.</i> Использование учебных кинофильмов в целях интенсификации учебного процесса при формировании страноведческой компетенции	22
<i>Полежаева Т. А.</i> Взаимодействие двух основных аспектов коммуникативной деятельности в процессе обучения иностраннх студентов языку специальности на подготовительном факультете	25
<i>Вештак И. И.</i> Концептуальная методическая модель коммуникативности как один из факторов перестройки обучения русскому языку на подготовительном факультете	28
<i>Санина Л. П., Давыдова А. Н.</i> Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности и реализация его принципов в учебно-профессиональной сфере общения (основной этап обучения)	31
<i>Сошенко Л. Н., Волкова И. А.</i> Особенности контроля знаний на начальном этапе обучения	34
<i>Кадырова Ш. М., Низамова М. Н., Саидкулов З.</i> О некоторых особенностях изучения русской грамматики на начальном этапе	36
<i>Красовская Л. П.</i> «Адаптационный» период в начале основного этапа обучения студентов-нефилологов	39
<i>Кравченко В. М.</i> Уровень обобщенности единицы обучения/единицы усвоения при коммуникативно-деятельностном обучении грамматике русского языка как иностранного	41
<i>Левитская Э. В.</i> О функционально-стилистической специализации лексических единиц (на материале языка газеты)	43
<i>Ильина Л. Э.</i> К типологии пропозициональных установок знания (в контексте преподавания РКИ)	47
<i>Алексеев Т. Н.</i> О некоторых психологических особенностях аудирования и записи лекций	51
<i>Мосенцев В. В.</i> К вопросу изучения студентами-иностранцами временных показателей «всегда» и «никогда»	54
<i>Резниченко Е. М.</i> Из опыта лексико-семантического анализа стихотворного текста (на материале интимной лирики Ф. И. Тютчева)	58
<i>Джурко Э. Н., Чекарев М. А., Ярмола Е. П.</i> Адаптационная проблема	62
<i>Шеяцова Р. Г., Савченко В. Н.</i> Контроль как один из аспектов коррекции процесса обучения на подготовительном факультете	66
<i>Груцк В. И.</i> К вопросу об оптимизации процесса обучения физике	67
<i>Варфоломеева С. В., Слюнина Ф. В.</i> К вопросу об усилении общеобразовательной функции обучения математике на основе использования ее взаимосвязей с языком	68
<i>Побочная И. П., Юй-Шэн-Минь.</i> Проблемы изучения и восприятия поэзии Блока в иноязычной аудитории	72
<i>Педченко Н. Ф., Ромоданова Э. А.</i> К вопросу о преемственности в обучении химии на подготовительном и основном факультетах	75
<i>Троцкий В. В., Бондарь А. М.</i> Использование учебных игр при обучении физике	77
<i>Плакий Б. Т., Шалаев В. А.</i> О роли информатики и вычислительной техники	79