

К-14038

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ ISSN 0453—8048

П 325863

ВЕСТНИК ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА 379'94

ПРЕДМЕТ И ТЕХНОЛОГИИ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ
УЧАЩИХСЯ

«ОСНОВА»

25.300-

«Основа»

V.N. Karazin Kharkiv National University



00295453 6

Харьк. ун-та. № 379. Предмет
иностр. учащихся. 1—120.

И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ

ПРЕДМЕТ И ТЕХНОЛОГИИ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ
УЧАЩИХСЯ

Основан в 1965 г.

Харьков
Издательство «Основа»
при Харьковском государственном университете
1994

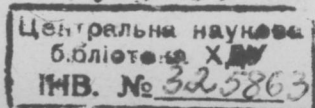
В вестнике рассматриваются различные аспекты предмета обучения как учебной дисциплины. Исследуются компоненты содержания обучения, включаемые в учебный процесс и определяемые программой, а также приемы, методы работы с данным предметом в иностранной аудитории.

Для преподавателей, работающих со студентами-иностранцами:

Редакционная коллегия: *В. А. Шалаев* (отв. ред.), *С. А. Волков* (отв. секр.), *И. И. Вештак*, *В. Т. Плаксий*, *А. Б. Чистякова*, *Л. Я. Шаповалова*, *В. Н. Щегольков*.

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

В 4309000000-007 Заказное *К-14038* © Харьковский государственный университет, 1994
226-94



А. Б. ЧИСТЯКОВА, канд. пед. наук

ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

Преподавание русского языка как иностранного прошло длительный путь своего развития. Интенсивное его развитие началось в 50—60-е годы, когда число иностранных учащихся значительно увеличилось. За эти годы были определены формы, этапы, цели обучения, его содержание, принципы, средства, приемы.

Вместе с тем предметом наблюдений и исследований не стали субъекты учебной деятельности, а именно: иностранный студент с особенностями его возраста, полученного на родине образования, сформированного лингвистического опыта в рамках родного языка (или посредника), его коммуникативных потребностей при поступлении на первый курс вуза; преподаватель русского языка, работающий в иностранной аудитории нефилологов.

Иностранный студент является носителем определенного лингвистического опыта, который отражает синтез накопленных знаний, навыков и умений на родном языке (или посреднике). Лингвистический опыт формирует систему обучения русскому языку как предмету усвоения. Для подтверждения высказанной мысли приведем следующий пример. В лингвистическом опыте испано- и франкоговорящих студентов отсутствует понятие падежа. В испанском и французском языках выделяются не падежи, а определенные отношения — субъектно-предикатные, объектные, обстоятельственные, определительные, с помощью которых учащиеся привыкли описывать действительность. Значение падежей русского языка в названных языках выражается предлогами или порядком слов [1, с. 42; 2, с. 13]. Таким образом, лингвистический опыт студентов определил целесообразность организации грамматического материала в зависимости от выражения в

нем определенных отношений: субъектно-предикатных, объектных, обстоятельственных, определительных. Подобная организация привычна, понятна студентам, адекватна их мышлению при описании предметных отношений действительности. В настоящее же время грамматический материал организуется вокруг падежных форм, включая и учебники, ориентированные на испанский и французский языки]3; 4; 5; 6[.

Иностраннный студент является и носителем образовательного опыта. Иностранные учащиеся получают среднее образование в государственных, религиозных (католических, протестантских, каронических), частных школах или профессионально-технических училищах Азии, Африки, Латинской Америки. Анализ образовательной системы в странах Африки (франкоговорящие) и Латинской Америки (испаноговорящие) показывает, что на этих континентах наблюдается два типа обучения в колледжах и лицеях — естественно-технический и гуманитарный. Следовательно, к изучению русского языка на подготовительных факультетах приступают две категории учащихся — с естественно-технической подготовкой и гуманитарной. Системой обучения у них сформирован различный тип мышления: у первых — отвлеченно-обобщенный, у вторых — конкретный. Профиль обучения, приобретенный иностранными учащимися на родине, определяет различную организацию структурных действий при изучении ими русского языка.

Обучение русскому языку получивших естественно-техническую подготовку целесообразно организовать с опорой на типовые схемы предложения, которые отражают модель предложения и морфологическое оформление его членов. Элементами схемы выступают символы. С опорой на символы осуществляется оперирование понятиями, которые закреплены за данными словами и сочетаниями. Схема-символ становится материализованной опорой речевого действия, дает возможность сосредоточиться на синтаксических отношениях в связях, грамматическом оформлении речевого высказывания. Организация языкового материала для студентов, получивших гуманитарную подготовку, группируется вокруг речевых образцов, дополненных слайдами, картинками, диа-, видео-, кинофильмами. В существующих же учебниках не учитывается сформированный тип мышления иностранных студентов, и все учеб-

ники русского языка опираются на речевые образцы [3; 4; 5; 6].

Лингвистический и образовательный опыт иностранных студентов влияют на организацию обучения русскому языку как предмету усвоения.

Иностранные студенты-нефилологи — носители различных коммуникативных потребностей, которые определяются изучаемыми ими общеобразовательными и специальными предметами на первом курсе конкретного вуза, конкретного факультета. Таким образом, потребность в изучении русского языка формируется в сфере учебно-производственной деятельности иностранного студента-нефилолога. Потребности студентов определяют подход к обучению русскому языку, адекватный конкретной специальности студента. Обучение русскому языку с ориентацией на конкретную специальность студента предполагает несколько взаимосвязанных этапов. На первом этапе формируется группа по изучению русского языка с четкой ориентацией на будущую специальность студента в конкретном вузе. Группа становится частью факультета, куда будут поступать студенты после окончания подготовительного факультета. Цель обучения в такой группе — активно подготовить иностранных студентов к будущему обучению на первом курсе конкретного вуза, конкретного факультета. На втором этапе определяется содержание обучения по русскому языку, адекватное предметному содержанию первого курса. На основе частотных словарей, составленных на материале дисциплин, подлежащих изучению, создаются тексты, упражнения, лабораторные работы, определяется грамматический минимум, необходимый для его изучения. На третьем этапе у иностранных студентов формируется речевое поведение, адекватное условиям и формам работы в вузе, ибо чем лучше владеет человек данной деятельностью, тем меньше он уделяет внимание самому процессу выполнения этой деятельности [7, с. 172]. Предлагаемая организация формирует учебно-профессиональный опыт, необходимый иностранным студентам на первом курсе конкретного вуза, конкретного факультета.

Таким образом, обращение к опыту работы с иностранными студентами показывает, что обучение русскому языку дифференцируется в зависимости от образовательного и лингвистического опыта, коммуника-

тивные же потребности студентов первого курса конкретного вуза, конкретного факультета индивидуализируют этот процесс.

Деятельность преподавателя русского языка в иностранной аудитории студентов-нефилологов обусловлена спецификой предмета «русский язык» — предмета усвоения и средства овладения будущей специальностью.

Обучение русскому языку как предмету усвоения осуществляется во взаимодействии преподавателя русского языка и иностранного студента — носителя определенного лингвистического и образовательного опыта. Следовательно, преподаватель может организовать адекватное обучение, зная родной язык (или посредник) студента группы и сложившийся тип его мышления.

Обучение русскому языку как средству овладения специальностью опирается на предметное содержание этой специальности. Общение преподавателя русского языка и студентов группы может осуществляться только в том случае, если участники коммуникации владеют предметным содержанием, которое, в свою очередь, представляет коммуникативную значимость для иностранного студента. Таким образом, для того чтобы предметное содержание учебного материала могло быть включено в новую более широкую систему «преподаватель — студент», преподаватель осваивает это содержание на уровне методологии и логики его построения и развития. Лишь в этом случае появляется возможность свободного оперирования этим содержанием, а само оно, включаясь в систему «преподаватель — студент», приобретает новое, системное качество — выступает как содержание, подлежащее усвоению.

Итак, специфика предмета «русский язык» (предмет усвоения и средство овладения специальностью) определяет требования к преподавателю русского языка, работающему в иностранной аудитории нефилологов, — знание русского и иностранного языков и знания, связанные с предметным содержанием конкретной специальности, выбранной иностранным студентом, особенностями его обучения в конкретном вузе, на конкретном факультете.

Рассмотренный нами подход к обучению иностранных студентов в вузе подтвержден экспериментально,

отражен в учебных пособиях, созданных автором, и свидетельствует о его эффективности.

Список литературы: 1. Васильев-Шведе О. К., Степанов Г. В. Теоретическая грамматика испанского языка. Морфология и синтаксис частей речи. М., 1980. 2. Гак В. Г. Русский язык в сопоставлении с французским. М., 1975. 3. Захава-Некрасова Е. Б. Русские падежи и предложения. М., 1990. 4. Ванеева В. Н., Вишнякова Т. А., Остапенко В. И. Учебник русского языка для лиц, говорящих на французском языке. М., 1965. 5. Копылова Г. И., Рамзина Т. А. Учебник русского языка для лиц, говорящих на испанском языке. М., 1974. 6. Галеева М. М., Журавлева Л. С., Нахабина М. М., Протасова Т. Н., Шипицо Л. В. Старт — 1, Старт — 2. М., 1986. 7. Теплов В. М. Психология. М., 1949.

Поступила в редакцию 14.10.92

В. В. МОЛЧАНОВСКИЙ, канд. пед. наук

О ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СТРУКТУРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Одним из направлений гуманизации образования, обращения к личности обучаемого является личностно-деятельностный подход к профессиональному образованию. Такой подход обозначает профессионализацию всего цикла дисциплин, составляющих содержание педагогического образования, или то, что применительно к практическому курсу русского языка получило название педагогизации. И хотя тенденция эта в методике РКИ (русского как иностранного) не является совершенно новой, поиски механизмов ее эффективной реализации продолжают.

Одним из перспективных путей является, на наш взгляд, использование педагогических задач, которые, будучи перенесены в процесс профессиональной подготовки, приобретают характер обучающих.

В классификации педагогических задач мы предлагаем в качестве оснований прежде всего использовать выявляемые на основе структурного и функционального анализа компоненты деятельности преподавателя РКИ. При таком подходе получаются следующие классификации.

I. В соответствии с функциями преподавателя РКИ:

1) коммуникативно-обучающие — задачи обучения путем формирования коммуникативной, языковой и речевой компетенций;

2) *управленческие* — задачи рефлексивного управления, целью которого является превращение объекта обучения, развития, воспитания в активный субъект учения, саморазвития и самовоспитания;

3) *информационно-ретрансляционные* — задачи, заключающиеся в восприятии, отборе, преобразовании и передаче информации определенным способом, на основе чего формируются знания учащихся на определенном уровне;

4) *мотивационно-стимулирующие* (или *мобилизующие*) — задачи, решая которые, преподаватель должен «воздействовать на мотивы учения, используя педагогические средства и влияя лично»*, стимулировать заинтересованное, ответственное отношение учащихся к процессу и результатам учебной деятельности;

5) *инструментально-технические* — задачи по созданию, методической оранжировке или целесообразному творческому использованию готовых средств обучения (в том числе и средств наглядности).

II. В соответствии с традиционно выделяемыми в результате структурного анализа типами деятельности определяются следующие разряды операционно-структурных задач:

1) *гностические* (исследовательские) и 2) *конструктивно-проектировочные* составляют задачи внутренней, мыслительной деятельности преподавателя на этапе подготовки урока;

3) *организаторские* и 4) *коммуникативно-исполнительские* (или задачи профессионально-педагогического общения) задачи выполняются в ходе непосредственного педагогического взаимодействия субъектов педагогического процесса.

III. По соотношенности с перспективами в реализации целей преподавания:

1) *стратегические*;

2) *тактические*;

3) *оперативные*.

IV. По степени проблемности ситуаций, по степени автоматизированности выполнения:

1) *стандартные*;

2) *творческие*.

* Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров и др. М., 1990. С. 46.

В ходе преобразования реальных педагогических задач в обучающие необходимо провести определенную дидактическую интерпретацию.

Наиболее известны три способа реализации обучающих педагогических задач:

1. *Анализ педагогических ситуаций.* В ходе решения задач этого типа студенты вычлениают проблему, анализируют ее истоки, предлагают способы ее решения. На основе проводимого анализа возможны дискуссии, коллективные обсуждения и т. п.

2. *Педагогическое проектирование.* Отбор учебного материала по заданной теме для заданного контингента, конструирование способов и приемов обучения (урока, его фрагментов) на основе подготовленных материалов.

3. *Педагогические игры.* В педагогической игре реализуются главные факторы творческого стиля деятельности: проблематизация, рефлексация и диалог. Достоинствами деловой игры как формы реализации педагогической задачи являются: а) проблемное усвоение материала; б) интенсификация профессионального обучения; в) формирование методологической культуры; г) стимулирование мотивационной основы профессионального обучения; д) коррекция самовосприятия, учебно-профессиональное самоутверждение.

Как видим, задачный подход, педагогизация коммуникативного обучения языку находят для себя выход не просто в ролевых ситуациях, но в разыгрывании ситуаций по ролям, близким или составляющим структуру педагогической профессии. Иначе говоря, для курса педагогического общения оказываются важными стратегии и тактики коммуникативного поведения с учетом ролевых функций. Определенная в каждый отдельный момент роль (или их сочетание), исполняемая преподавателем РКИ, связана с соответствующими ожиданиями (ролевыми ожиданиями). Владение обусловленными этими ожиданиями качествами личности, знаниями, умениями обеспечивает будущему преподавателю полноценное и эффективное включение в функционирующую педагогическую систему.

Проиллюстрируем некоторым перечнем главный смысл репертуара профессиональных ролей преподавателя РКИ.

I группа — *роли, входящие в структуру деятельности преподавателя РКИ:*

1. Позиционные роли, связанные с определенным местом преподавателя в социальных отношениях: преподаватель практического курса русского языка; куратор студенческой группы, землячества; член методического совета; зав. кафедрой; заместитель заведующего по учебной, научной работе; организатор экскурсионно-страноведческой работы и т. д.

2. Функциональные роли, проигрывая которые, преподаватель выступает руководителем учебного коллектива: образец владения изучаемым языком; организатор учебной деятельности учащихся (индивидуальной, в парах, групповой, ролевой игры, соревнования, конкурса и т. д.); источник поощрений и порицаний.

3. Оперативные роли, связанные с выполнением функций неформального лидера, партнера: координатор учебных взаимодействий учащихся; внимательный, заинтересованный собеседник; тактичный и неназойливый помощник; советчик; эрудит, авторитетный источник информации.

II группа — роли, обусловленные базовыми отраслями знаний. В разных профессиональных ситуациях преподавателю приходится проявлять качества, главным образом знания, исследовательские и интерпретационные умения психолога, лингвиста, литературоведа, методиста, обществоведа, философа и т. д.

III группа — роли, соотносимые с социально близкими профессиями по следующим признакам: по правилам (алгоритму) поведения; по способам воздействия на партнеров по деятельности; по промежуточному или конечному продукту, возникающему в ходе решения профессиональных задач; по творческим характеристикам; по приемам профессионального тренинга и т. д. В этой группе в первую очередь следует назвать роли артиста, режиссера, журналиста, сценариста, диктора, оратора, дипломата, менеджера, гида, психотерапевта.

Подводя итоги, отметим, что типовые профессиональные задачи, их сочетание и последовательность в реальной педагогической действительности, профессиональные роли и их комбинации — показатели специфических особенностей деятельности преподавателя РКИ и хорошая ориентировочная основа в модели профессионально-педагогической подготовки.

Поступила в редколлегию 15.10.92

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ

Овладение речью как родной, так и неродной подчинено общим закономерностям, однако в овладении родным и неродным языками существует и определенная специфика. Прежде чем обратиться к анализу указанной спецификации, уточним основные термины. Под термином «усвоение» мы будем понимать любую форму активности субъекта по овладению неродным языком как средством и способом выражения мысли. Способность же адекватно формировать и формулировать то или иное мысленное содержание посредством языка будет определяться термином «овладение», целью которого является «владение» языком.

В естественных условиях, при овладении родным языком, неподготовленная речь развивается с самого начала, а к подготовленной речи, основанной на осознании и анализе используемых языковых средств, обучаемый начинает прибегать позже. При обучении же неродному языку мы обычно поступаем наоборот: сначала вырабатываем у учащихся подготовленную речь, а затем тренируем их в неподготовленной речи.

Усвоение обучаемым родного языка, в отличие от неродного, происходит в условиях языковой среды неосознанно и по собственному его побуждению. Источником активности усвоения языка выступает механизм социализации: превращаясь в члена данной социальной группы, обучаемый оказывается перед необходимостью овладеть языком как средством общения. Лишь впоследствии начинают осознаваться явления родного языка, происходит их обобщение и включение в систему своего социального взаимодействия. Материалы работ К. И. Чуковского и А. Н. Гвоздева [1; 2; 3] являются ярким подтверждением этому.

В процессе усвоения родного языка «присваивается» и орудие познания действительности. В этом процессе естественно удовлетворяются и формируются его познавательные, коммуникативные и другие потребности. В противоположность этому неродной язык не может в такой мере, как родной, служить средством присвоения общественного опыта, орудием познания действительности, так как его усвоение происходит в про-

цессе целенаправленного обучения и организации процесса усвоения на основе таких функций, как память, мышление, воля и др.

В усвоении родного языка обучаемый вначале овладевает целостными конструкциями, интонационными и синтаксическими, а затем различными ее элементами, например словами, морфемами, фонемами. Изучение родного языка протекает по законам латентного учения, т. е. путем большой частоты повторения одних и тех же языковых форм при строгом отборе языкового материала, подлежащего овладению.

В отличие от родного языка процесс овладения неродным языком осуществляется не иначе, как с помощью сознательных действий над языком через полностью произвольный выбор языковых средств с последующей отработкой автоматизации речи, т. е. сначала усваиваются элементарные компоненты речи (фонемы, морфемы, слова), а затем модели.

Между ними, однако, существует обоюдная связь: «сознательное и намеренное усвоение иностранного языка совершенно очевидно опирается на известный уровень родного языка... и обратно — усвоение иностранного языка проторяет путь для овладения высшими формами родного языка» [4].

В естественных условиях родным языком овладевают на протяжении всей жизни, постоянно совершенствуясь в нем. Соответствующие умения и навыки развиваются при этом постоянно, поэтому речевая деятельность может характеризоваться различной степенью владения языком, которая находится между нулем и высшим пределом, никогда не находясь ни на уровне нуля, ни на уровне предельного максимума. Исходя из этого можно сказать, что при владении несколькими языками обучаемый способен на одном из них (родном) общаться с почти предельной возможностью, а на всех других (неродных) — с разной степенью ограниченности. Отсюда вполне закономерно предположить, что наиболее целесообразной методикой обучения будет методика, в основу которой положена мысль о том, что пусть лучше общение на неродном языке совершается не совсем «нормативно», чем вовсе не совершается. Эта методика должна быть направлена на развитие у обучаемых подлинно коммуникативной деятельности на всех этапах обучения. Основной целью обучения неродному языку при таком подходе должно

быть не сообщение языковых знаний, не изучение лексики и грамматики и не тренировка в использовании тех или иных лингвистических знаков, а постепенное совершенствование в естественной коммуникативной деятельности на иностранном языке.

Таким образом, методика, стремящаяся организовать обучение неродному языку в строгом соответствии с психологическими закономерностями владения языком, должна быть по своему характеру методикой развития у обучаемых экстенсивно-коммуникативной речевой деятельности.

Список литературы: 1. Чуковский К. И. От двух до пяти. К., 1958. 2. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961. 3. Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса. Саратов, 1981. 4. Выготский Л. С. Собр. соч. в 6-ти т. Т. 2. Мышление и речь. М., 1982.

Поступила в редколлегию 16.10.92

Л. Я. ШАПОВАЛОВА, канд. хим. наук,
В. А. ШАПОВАЛОВ, д-р хим. наук

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Активизация учебно-познавательной деятельности студентов представляет собой неисчерпаемую по сложности и актуальности проблему, ибо предполагает создание условий для раскрытия творческого потенциала личности обучаемого.

При обучении студентов-иностранцев эта проблема практически не разработана, так как их учебно-познавательная деятельность сформировалась как результат их предыдущего обучения в различных зарубежных системах образования. На начальном этапе обучения студент не умеет говорить по-русски, имеет проблемы в знании предмета, не владеет элементами умений и навыков, не умеет учиться.

Задача подготовительного факультета — подготовить иностранных студентов к обучению на основных факультетах вузов. Это значит: студент должен овладеть языком предмета как средством получения научной информации; систематизировать знания, приобретенные ранее; овладеть умениями и навыками по предмету; проявить желание и умение учиться.

Чтобы успешно решить поставленную задачу, преподавателю подготовительного факультета необходимо постоянно находиться в поиске новых путей и средств формирования у студентов позитивного отношения к учебной деятельности, т. е. так организовать учебный процесс по предмету, чтобы знания усваивались с интересом. Смысл обучения раскрывается при наличии потребности.

Среди факторов, активизирующих восприятие учебного материала, важная роль принадлежит структуре учебного материала по предмету. Особое внимание уделяется выделению теоретического фундамента, на котором выстраивается система знаний о явлениях, закономерностях и связях. В качестве такого фундамента в химии выбрано понятие «строение атома», позволяющее уяснить логику предмета.

Практика обучения студентов-иностранцев показывает, что учебный материал по предмету должен удовлетворять требованиям: системности, логичности, доступности, научности, методологичности.

Учебный материал целесообразно разделить на блоки: опорных знаний, базовых знаний, системных знаний. А само изложение должно осуществляться так, чтобы студент видел взаимосвязь блоков. Большое значение имеет аппарат организации усвоения: вопросы, задания, таблицы, схемы.

Такой подход к структурированию учебного материала создает условия для управления познавательной деятельностью студентов, позволяет переходить от воспроизведения материала к творческому уровню овладения, способствует развитию интереса студента к предмету.

В процессе обучения преподаватель должен обеспечить органическое слияние основных функций знаний: информативную и развивающую. В связи с этим он не просто излагает знания, сообщает их в определенной последовательности, а учит студентов мыслить, искать и находить ответы на поставленные вопросы, опираясь на уже известные знания, добывать новые.

Такой подход к изложению учебного материала создает условия для возникновения вопросов у студентов, что способствует развитию их речевой деятельности. Это развивает у студентов любознательность, формирует мировоззренческое отношение к изучаемым фактам.

Наиболее эффективным методом активного освоения учебного материала студентами-иностранцами является создание на занятиях, в том числе и на лекциях, проблемных ситуаций. В процессе решения проблемы студенты усваивают на занятиях основной материал, что позволяет устранить их перегрузку домашними заданиями.

Психология рассматривает процесс учения как деятельность, а это означает, что знания не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне действий обучаемого. Приемы работы студентов разнообразны как по содержанию, так и по функциям. Это прежде всего работа с учебником и дополнительной литературой, решение различных познавательных задач, выполнение заданий исследовательского (поискового) характера и лабораторных опытов и др.

Основным средством активизации учебной деятельности студентов в аудитории является поиск форм и методов организации коллективной деятельности студентов. Среди таких методов наиболее продуктивными являются занятия игрового характера. Игра сочетает в себе основные характеристики обучения: активность, эмоциональность, коллективность, проблемность, самостоятельность, ролевое взаимодействие, разнообразие коммуникативности, соревнование.

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

Рефлексия позволяет каждому участнику игры оценить себя и других как минимум в трех позициях:

- кто я (он) есть в действительности;
- каким я (он) вижу себя самого;
- каким я (он) видится другому.

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

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

Структурно-функциональная схема игры может быть представлена следующим образом.

Подготовительный этап, включающий:

- определение времени проведения и темы занятия, плана игры;
- ролевое распределение (ведущий — жюри);
- разделение группы на соревнующиеся подгруппы;
- составление индивидуальных заданий.

Первый этап, состоящий из фрагментов:

- психологического, определяющего вхождение в тему (устная или письменная фронтальная деятельность);
- педагогического, когда студенты знакомятся с особенностями рецензирования материала и его результативностью, а также с корректностью дискуссии.

Второй этап (центральный):

- моделирование совместной самостоятельной работы студентов.

Третий этап:

- формирование умений и навыков коллективного взаимодействия и принятия решений в условиях дефицита времени;
- организация письменной и речевой деятельности студентов-иностранцев.

Заключительный этап:

- подведение итогов преподавателем с помощью членов жюри.

Деятельность подгруппы и каждого студента оценивается в баллах. В связи с этим все участники заинтересованы в том, чтобы набрать максимальную сумму баллов.

Критериями оценки являются:

- формулировка вопроса;
- активность участника в диалоге, дискуссии, в решении практических задач;
- уровень выполнения внеаудиторной индивидуальной самостоятельной работы и др.

Эффективность занятия игрового характера получается достаточно высокой при четкой его организации.

Осознанное усвоение знаний определяется рациональной организацией практической деятельности студентов, которую целесообразно дифференцировать на ориентировочную и исполнительную. Эту деятельность

студентов организует преподаватель на практических, лабораторных и семинарских занятиях.

Ориентировочная деятельность организуется с целью формирования фрагментов программы по предмету через отдельные действия. Исполнительная деятельность предусматривает систематизацию знаний и умений. Она предусматривает переход от формирования действий в сформированные действия. Эта деятельность решает проблему индивидуализации обучения, так как каждый студент работает над конкретным заданием.

Опыт работы показывает, что системный подход к организации учебно-познавательной деятельности студентов-иностранцев является важной проблемой системного образования.

Поступила в редколлегию 15.10.92

В. А. ШАЛАЕВ, канд. физ.-мат. наук,

В. Т. ПЛАКСИИ, канд. физ.-мат. наук

**О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ
КООРДИНАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
И СПЕЦИАЛЬНЫМ ПРЕДМЕТАМ
НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ**

Одной из важнейших задач при подготовке студентов-иностранцев подготовительного факультета к дальнейшей учебе в вузах является обучение их русскому языку как средству общения и средству получения научной информации [1; 2].

Для более результативного решения задачи обучения русскому языку как средству получения научной информации необходимо целенаправленное и последовательное взаимодействие в преподавании русского языка и специальных предметов. Такая необходимость обусловлена, в первую очередь, тем, что обучение языку как средству получения научной информации должно основываться на определенном языковом и текстовом материале. На подготовительном факультете этот материал содержится в научной информации текстов по естественным и общественным наукам, спецтекстах по русскому языку. Учебники и учебно-методические пособия по математике, физике, химии, биологии, пособие по научному стилю речи (Н.С.Р.) [3] и другие

Центральна наукова
бібліотека ХДУ
МВ. № _____

пособия [4; 5] являются той научной литературой, которой пользуются студенты подготовительного факультета, а также одним из основных источников, из которого могут быть использованы материалы для работы над НСР.

Несомненно, что при этом преподаватель русского языка должен координировать свою работу с преподавателем-предметником. Вместе с тем преподаватели предметов в своей работе всегда должны иметь в виду, что наряду с целями предметно-содержательного они должны решать задачи и языкового характера. Так как предметное содержание каждой специальной дисциплины, которое определено существующей программой по предмету, неотделимо от средств его выражения, т. е. языка предмета, то преподаватель-предметник тоже является источником информации о русском языке. Поэтому важным является то, что этот источник информации должен быть четко управляемым, информация из него должна поступать в строго определенном порядке с учетом возможностей студентов к ее восприятию на каждом этапе обучения.

Для того чтобы процесс обучения русскому языку как средству получения научной информации был более управляемым и эффективным, нами решается задача по установлению оптимальных отношений между преподаванием русского языка и предметов вообще, а также между преподаванием специальных предметов. На факультете установилась определенная система обучения студентов научному стилю речи. Специальная лексика, модели и грамматические конструкции отрабатываются на занятиях по русскому языку (НСР) за 1—2 недели до ввода специальных предметов. Таким образом кафедра русского языка готовит студентов к восприятию вводимых общеобразовательных и специальных предметов, следовательно, создается необходимая языковая база. Такая опережающая работа должна проводиться преподавателями русского языка на всех этапах обучения в течение всего учебного года.

Однако специальные лексические единицы преподавателю русского языка ввести и отработать с помощью общеупотребительной лексики трудно, так как это требует более глубокого знания специфики предмета.

Например, «вектор перемещения», «относительная атомная масса», «рациональное или иррациональное число», «модуль числа», «возвести число в степень — это значит ...», «арифметический корень», «проекция вектора скорости», «разложить квадратный трехчлен на множители — это значит ...» и т. п. Ввод и отработку подобного типа научных понятий, характерных для данного предмета, свойственных только языку данной науки с присущими ему элементами, осуществляет преподаватель-предметник, используя наглядность, демонстративный эксперимент, учебно-методические пособия.

Такая взаимодополняющая работа преподавателей русского языка и предметов дает возможность каждому преподавателю естественных дисциплин уже на начальном этапе излагать программный материал на языке соответствующей науки, не нарушая ее логики.

Опыт нашей работы показал, что на всех этапах обучения необходима рациональная система координации как между преподаванием русского языка и предметов, так и в обучении студентов естественным дисциплинам. Дело в том, что любой преподаватель предмета должен иметь четкое представление о том, каким запасом научной лексики обладают студенты, какими грамматическими конструкциями и речевыми навыками они владеют на каждом этапе обучения русскому языку и другим предметам. Поэтому на факультете необходимо разработать координационный план на I и II семестры.

Понедельный учет всей лексики, вводимой по предметам, дает возможность: 1) определить, какое количество новых слов и словосочетаний презентуется студентам на каждой неделе по каждому предмету; 2) выявить частотность определенных лексических единиц и грамматических конструкций; 3) устранить дублирование при вводе новой лексики преподавателями различных предметов.

Например, на 7-й неделе на вводных занятиях по химии (4 часа) студентам предъявляется 144 лексических единицы, из которых 42 были даны студентам раньше на занятиях по русскому языку (научный стиль и общелитературная лексика), 13 — на занятиях по физике, 17 — на занятиях по математике. Следовательно, в течение указанной недели студентам презентуется только 42 (37%) новые лексические единицы.

На 16-й неделе на занятиях по химии студентам предъявляется 53 лексические единицы, из которых 42 были даны на занятиях по русскому языку, 22 — по математике, 5 — по физике.

Таким образом, несмотря на значительное увеличение объема информации по химии, из 122 лексических единиц только 53 (43%) новые лексические единицы даются по химии, а остальные ранее на занятиях по русскому языку и другим предметам. При этом сохраняется необходимый объем информации по данному предмету и достаточно высокий научный уровень изложения материала.

Понедельный координационный план позволяет также легко выявить и наиболее употребительные конструкции научного стиля, что дает возможность всем преподавателям четко определять последовательность ввода и тренировки отработанного материала на занятиях по русскому языку и предметам в течение каждого этапа обучения. Систематическое повторение на занятиях по предметам наиболее употребительных конструкций (таких, как «что содержит что»; «что состоит из чего»; «что является чем»; «что происходит в результате чего»; «при изменении + существительное р. п.», «изменяется + существ. и. п.» и др.) способствует закреплению в памяти студентов конструкций, необходимых им для дальнейшей учебы.

Координационный план ориентирует преподавателей русского языка и предметов на выработку у студентов конкретных речевых умений и навыков в зависимости от этапов обучения. Целесообразно выделить три этапа: первый — 1—9-я недели обучения; второй — 10—20-я недели обучения; третий — II-й семестр.

На первом этапе происходит накопление научной лексики и структур научного стиля, необходимых для самых первых занятий по предметам на русском языке. На данном этапе начинается систематическое изучение элементов научного стиля речи на основе микро-текстов, содержащих лексику и конструкции, которые используются на занятиях по предметам. Основной задачей как для русистов, так и для предметников являются: а) тренировка лексики и структур; б) выработка умения употреблять эти структуры при воспроизведении прочитанного текста. Основные виды работы — это говорение, восприятие на слух, чтение.

Если на первом этапе работа ведется над микро-текстами, то на втором этапе, особенно в его конце, используются значительно большие по объему тексты, имеющие определенную структурную схему (определения понятий и фактов, формулировки законов и зависимостей между величинами, подкрепленные рисунками и формулами, качественными и количественными графиками, таблицами и схемами). Такого характера тексты дают возможность постепенно переходить к обучению научному стилю речи в системе и комплексно. При этом можно ставить более общие вопросы, требующие более полного, логически связанного ответа; вести работу по составлению плана и самостоятельному конструированию вопросов; обучать элементам конспектирования.

Материалы и формы работы третьего этапа, т. е. II-го семестра, должны способствовать развитию у студентов умений и навыков относительно быстрого восприятия научной информации и рационального ее воспроизведения.

Координационный план предусматривает равномерное распределение контроля в течение каждого семестра и внеаудиторной учебной нагрузки на студентов. Таким образом, координационный план дает возможность, с учетом этапов обучения, осуществлять следующее:

- строгий отбор и учет новой научной лексики и грамматических конструкций, предъявляемых студентам еженедельно на занятиях по русскому языку и предметам;
- целенаправленную и последовательную работу преподавателей русского языка и всех предметов по выработке и автоматизации речевых навыков у студентов;
- скоординированную работу преподавателей-предметников по формированию у студентов общенаучных понятий, по углубленному усвоению студентами изучаемых теорий и научных фактов и по выработке умений использовать полученные знания для решения практических задач;
- управление процессом проведения контрольных мероприятий по всем дисциплинам;
- рациональное дозирование внеаудиторной учебной нагрузки студентов, выполняемой ими самостоятельно.

Несомненно, совершенствование координации в работе между преподавателями русского языка и преподавателями предметов, а также между преподавателями-предметниками сделает более доступным овладение студентами научным стилем речи и языком предметов на подготовительном факультете, что обеспечит восприятие и понимание ими материалов лекций, семинарских и практических занятий на первых курсах вузов.

Список литературы: 1. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М., 1976. 2. Программа по русскому языку для студентов подготовительных факультетов. 3. Аросьева Т. Е., Рогова Л. Г., Сафьянова Н. Ф. Пособие по научному стилю речи. М., 1986. 4. Вештак И. И., Джурко Э. Н., Кудрев В. Н. Методические указания и задания по научному стилю речи (физика в медицине и биологии). Х., 1991. 5. Дуравкина З. П., Ярошек Л. П., Грузяк В. И. Методические указания и учебные материалы по научному стилю речи для иностранных студентов инженерно-экономического профиля. Х., 1990.

Поступила в редколлегию 09.12.92.

Л. Г. БЫРЬКО

ЛЕКСИЧЕСКАЯ СХЕМА-КОНСПЕКТ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ОРГАНИЗАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

С целью сознательного усвоения учащимися общих и существенных закономерностей действительности и перехода на этой основе к изучению конкретных явлений, в которых реализуются эти закономерности, в методике обучения РКИ применяются обобщенно-абстрактные грамматические модели. Наглядно выражая комплексы отношений, модели становятся в психической деятельности человека в процессе решения задач своеобразными элементами мысли. Это подтверждается явлением «синопсии», описанным А. Н. Леонтьевым [1]. У субъекта появляется внутренний образ определенной графической схемы, по которой располагается запечатлеваемый материал и который помогает его воспроизведению.

Поэтому допустима возможность создания наряду с грамматическими и лексическими схем-конспектов. Использование опорной схемы-конспекта дает возможность выделить объективные отношения и закономерности, т. е. моделировать содержание изучаемого материала. В связи с этим мы предлагаем следующие виды схем в данной последовательности: 1) схема с лексическим наполнением; 2) схема графическая; 3) чертеж без слов и рисунков.

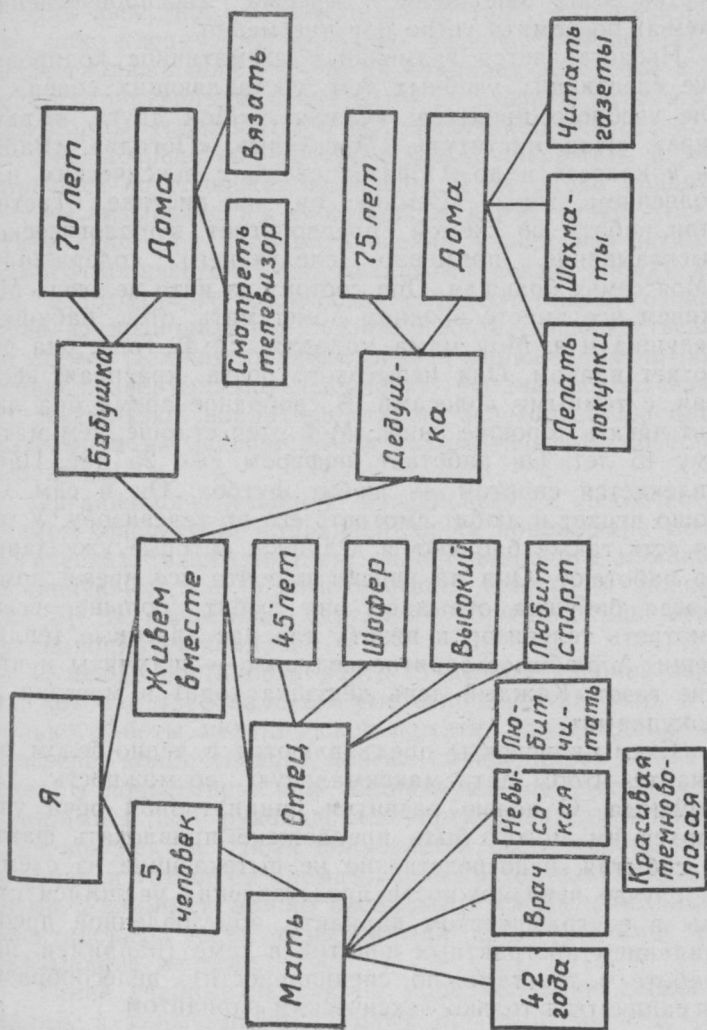


Схема с лексическим наполнением темы «Семья»

Первый этап работы: запись в тетрадь графического варианта. Устная работа. Второй этап: запись текста словами на основе 1 и 2 схем (домашнее задание). Третий этап: заполнение чертежа (воспроизведение схемы) по памяти устно или письменно.

Представляется возможным схематичное кодирование следующих учебных тем, составляющих содержание учебного процесса: «Семья», «Мой друг», «Квартира», «Наш институт», «Магазины», «Погода», «Работа в классе» и др. Образец схемы с лексическим наполнением темы «Семья» см. на рисунке. Третий этап работы со схемой предполагает монологическое высказывание примерно следующего содержания: «Моя семья большая. Она состоит из пяти человек. Мы живем все вместе в одном доме: мать, отец, бабушка, дедушка и я. Моя мама молодая. Ей 42 года, она работает врачом. Она невысокого роста, красивая, веселая, с темными волосами. В свободное время она любит читать хорошие книги. Мой отец старше, чем мать: ему 45 лет. Он работает шофером уже 25 лет. Папа увлекается спортом — любит футбол. Он и сам хорошо играет и любит смотреть его по телевизору. У меня есть также бабушка и дедушка, которые уже давно не работают. Они на пенсии и почти все время дома. Когда бабушка отдыхает, она любит больше всего смотреть телевизор и вязать для нас красивые теплые вещи. А любимое занятие дедушки — шахматы и чтение газет. Каждый день дедушка ходит в магазин за покупками».

Схемы-конспекты предъявляются в черно-белом варианте, чтобы дать максимальную возможность для домысла. С целью развития инициативной речи учащихся им может быть предложено привлекать факты и события, непосредственно не вытекающие из схемы. В случае невозможности представления учащимся схемы в ее графическом варианте, обусловленной преобладанием абстрактных понятий в теме (например, при работе с текстами по специальности), целесообразно ограничиться только лексическим вариантом.

Как видно, последовательность использования двух вариантов схем соответствует 2 и 3 этапам овладения речью, указанным И. А. Зимней [2]. Но, согласно общепринятым положениям методики [3], для порождения высказывания и для того, чтобы научиться хотя бы в примитивном виде выражать свои мысли на ино-

странном языке, необходимо овладеть минимумом ответствующих языковых средств, что требует специальной тренировки. Это положение применимо к начальному этапу обучения.

Как известно, высказывание по теме — обобщение, итог обсуждения его отдельных частей. Ч. Фриз [4] в числе главных целей обучения называет доведение владения структурными средствами до степени автоматизма. Формы упорядочения, грамматику он считает картами, посредством которых можно выражать разнообразные по содержанию мысли. В методике принято, что высказывание на иностранном языке может состояться лишь при условии усвоения учащимися необходимого количества слов, механизма связей между ними, необходимого количества словосочетаний, готовых фраз, функциональных связей. Работе непосредственно со схемой должны предшествовать упражнения по обучению развертыванию, сцеплению реплик, по обучению их лексической вариативности, по формированию автоматизма в их лексическом и грамматическом преобразовании.

Организация учебной деятельности с лексической схемой-конспектом, направленная на порождение монологического высказывания, может включать комбинированную модель взаимодействия диалога и монолога [5]. В жизненных ситуациях общения чаще всего функционирует полилог.

С целью постановки перед студентом учебной задачи, которая требовала бы умственной активности, а не только работы механической памяти, для создания атмосферы коллективного поиска справедливой является идея о совместном или индивидуальном составлении учащимися под руководством преподавателя опорных схем-конспектов. Нами допускается возможность пользования и готовыми схемами и самостоятельно созданными. Учащимся можно предложить схематично конспектировать текст, отрывок или предполагаемое высказывание по теме.

Такие учебные задачи по моделированию высказывания, а также приобретенные при этом навыки анализа и синтеза изучаемого материала помогут при изучении научного материала, в вычленении главных и второстепенных частей текста и установлении его логической структуры. Возможно также использование отработанных фрагментов схем при переходе от одной темы к другой.

Список литературы: 1. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1959. 2. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978. 3. Гез Н. И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений//Ин. языки в школе. 1969. № 6. 4. Fries Ch. The structure of English. NV. 1952. Ch. Fries Teaching and learning English as a foreign language. Ann. Arbor 1947. 5. Розенбаум Е. М., Остапенко А. И. Учебные аспекты диалога и монолога//Русский язык за рубежом. 1973. № 3.

Поступила в редколлегию 02.10.92

И. И. ВЕШТАК, канд. психол. наук,
Э. Н. ДЖУРКО, И. Н. ЗОЛОТАРЕВА, канд. психол. наук,
А. В. НАУМЕНКО, канд. филол. наук,
О. Я. КОТЛИЦКАЯ

ВЛИЯНИЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ НА ГУМАНИЗАЦИЮ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Процесс гуманизации учебного процесса в психологии и методике связывают с двумя проблемами: 1) включение в учебную программу изучения произведений литературы и искусства; 2) превращение студента из средства обучения в его цель. Не отрицая данных положений, полагаем, что форма контроля обучения также существенно влияет на организацию этого процесса.

Исследования ряда психологов (В. В. Давыдов, В. В. Репкин, Ю. М. Швалб, Н. А. Шевченко) показали, что на развитие нравственных качеств учащихся отрицательно влияют различные формы убыточного нервно-психического напряжения, одной из которых являются экзамены. В ситуации экзамена у студентов неизменно присутствуют элементы стрессового характера. Параллельно с мобилизацией памяти, мышления у них активизируются отрицательные эмоции: страх, беспокойство, тревога, связанные с целым рядом субъективных факторов (результатом экзамена, соотносением оценки с уровнем притязания личности). Такое состояние усугубляется от одного экзамена к другому, что ведет к потере интереса к учебе, изменению самооценки, личностных качеств.

В связи с этим важно полностью изменить всю систему оценки знаний студентов. Наиболее простое решение заключается, по нашему мнению, в поэтапной сдаче экзаменов, т. е. в создании системы контрольных работ, которые бы обеспечили проверку всех полученных студентами знаний.

Однако более глубокое решение поставленного вопроса требует анализа самой сущности контроля и выявления его места в учебной деятельности. Контроль представляет собой не только результат определенных умственных усилий учащихся, но и самостоятельное действие, входящее в речевую деятельность. В качестве последнего он подчиняется психологическим требованиям, необходимым для протекания речевого процесса. Учет условий, вытекающих из психической природы контроля, способствует эффективности учебного процесса.

Контрольное действие должно включаться в содержание цели действия и содержать в себе определенную учебную проблему, ибо наиболее полно и прочно запоминается и осмысливается лишь тот материал или действие, которые входят в содержание основной цели деятельности [1, с. 276]. Включение в контроль проблемной задачи превращает ее решение в естественную познавательную потребность для студента, удовлетворение которой подкрепляет положительную мотивацию учебы в целом. При этом необходимо обратить внимание на один немаловажный фактор: успешное решение в процессе контроля даже не очень сложных проблем снимает эмоциональное напряжение у учащихся, снижает стрессовое возбуждение, которое обычно сопутствует контролю и тормозит процессы памяти и продуцирования [2, с. 40].

Учебная деятельность студента является особой формой его социальной активности, поэтому ее психологический анализ тесно связан с социологическим. Другими словами, учебная деятельность не является частным делом индивида, а с самого начала выступает как одна из его важнейших социальных функций. Функции субъекта в ней в современной методике, как правило, разделены между преподавателем и студентом, что находит свое отражение в гуманизации процесса общения при обучении. Однако все формы контроля преподаватель стремится полностью присвоить себе. Чувствуя в преподавателе человека, контролирующего усвоение учебного материала, а не собеседника, студенты сводят свою речь к умению пользоваться данным кодом, т. е. к умению, представляющему собой простую вербализацию, а не творческую деятельность, направленную на выражение своих мыслей [3, с. 46—50]. Чувство неудовлетворенности, возникающее в ре-

зультате у студентов, приводит к возникновению у них, как уже говорилось выше, формы убыточного нервно-психического напряжения, потере интереса к учебе.

Наиболее эффективным способом борьбы с психическим напряжением является диалогизация сознания преподавателя. В психологии под этим понятием подразумевается репрезентация в сознании субъекта всех наличных форм и концепций обучения, равноценных и равноправных, но различающихся интенционально [4, с. 50].

Опыт работы показывает, что развитие у преподавателя такого диалогического сознания оказывает существенное влияние на стиль экзаменационной проверки. Открытость преподавателя, готовность согласиться с точкой зрения студента, интерес к его ответам значительно снижают эмоциональные стрессы во время контроля знаний и способствуют созданию особого микроклимата, располагающего к общению, особенно в арабских группах.

Наконец, 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 сопоставление 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, которая, как сугубо преподавательская функция, должна подключаться значительно позже. Как показывает практика, очень часто «оценка» и «отметка» на начальном этапе обучения вступают 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, наступает шок, который тормозит активность студента, замедляет его адаптацию к новым условиям.

Выход из данной ситуации видится во включении в учебный контроль рейтинговой системы оценки знаний. Такая система разработана для I и II семестров подготовительного факультета; ее апробация прошла успешно, однако ее описание не входит в задачу данной статьи. Надеемся, что учет психологических и социологических характеристик контроля в рамках учебной деятельности будет способствовать гуманизации учебного процесса в целом.

Список литературы: 1. *Общая психология*/Под ред. А. В. Петровского. М., 1970. 2. *Вештак И. И.* Учет психологических факторов при организации контроля в учебном процессе//Вестн. Харьк. ун-та. 1985. № 280: Вопросы методики обучения иностранных учащихся. С. 39—43. 3. *Симеонова Я. И.* Создание коммуникативной обстановки на уроке иностранного языка как один из способов интенсификации учебно-речевой деятельности учащихся: Дис... канд. пед. наук. М., 1978. 4. *Швалб Ю. М.* Цільовий підхід до побудови курсів психології у вузі//Соціально-психологічні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя: Тези доповідей. К., 1992. С. 50—51.

Поступила в редколлегию 22.10.92.

Ф. В. СЛЮНИНА, В. В. ТРОИЦКАЯ

КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Трудности обучения любому предмету связаны не только с отбором учебного материала, но и с установлением принципов, которыми следует руководствоваться в учебном процессе.

На начальном этапе обучения в вузе, начинающемся для иностранных студентов на подготовительном факультете (ПФ), совершенствуются, пополняются и углубляются знания основ физики и математики, создается фундамент, обеспечивающий успешное освоение в дальнейшем программы курса медицинской и биологической физики и всего комплекса специальных медицинских знаний.

Обучение иностранных учащихся на подготовительном факультете имеет ряд особенностей: оно осуществляется в условиях языковой среды, проводится без использования языка-посредника и характеризуется сжатыми сроками. Два последних фактора диктуют необходимость решения задачи интенсификации учебного процесса как в целом, так и его составных частей, важнейшей из которых является проверка знаний, умений и навыков иностранных учащихся.

Контроль — это не только определение степени обученности и ее оценка, но и, главным образом, средство многопланового воздействия на личность студента в целом.

Особое внимание следует уделять содержанию контроля: 1) определить темы и разделы изучаемой дисциплины; 2) рационально распределить по времени сроки контрольных мероприятий по предметам; 3) разработать конкретные задания и установить показатели усвоения студентами учебного материала, а также единицы их измерения; 4) принять конкретные меры по результатам проверки знаний, умений и навыков.

Контролю подлежат не только предметные знания, но и те виды познавательной деятельности, в которых эти знания должны применяться.

Контролю подвергаются: а) степень овладения материалом (знание определений, понятий, фактов и умение оперировать знаниями в практических ситуациях); б) общеучебные умения и навыки (умение планировать работу, навыки самоконтроля); в) уровень сформированности речевых навыков и умений.

Надо контролировать способность применять сформированные понятия и действия в условиях, отличных от условий обучения, при решении обобщенных практических задач: анализировать ситуацию, устанавливать зависимость между величинами, самостоятельно находить решение задач путем мобилизации своих знаний и умений, объяснять ход доказательства или ход решения задачи.

Одним из компонентов общеучебных знаний учащихся — понимание роли зависимости между величинами, умение анализировать и применять такие зависимости, строить графики функций. Графики функций представляют благоприятный материал для постановки задач с межпредметным содержанием. Графики зависимостей можно использовать как материал для обсуждения, а также в качестве зрительной опоры для построения высказывания.

Осуществление контроля с учетом межпредметных связей на ПФ мы проводим на примерах раздела физики «Кинематика» и математики «Графики и свойства линейной функции».

В зависимости от цели контроля, его места в учебном процессе, от форм, методов и средств, с помощью

которых проводится контроль, он может выполнять различные функции: ориентирующую, обучающую, диагностирующую, воспитательную, развивающую и контролирующую.

Объективность оценки знаний — требование, имеющее большое значение. Для преподавателей объективность важна, ибо в этой оценке отражаются по существу результаты их труда, всей организации учебного процесса.

Для студентов, особенно иностранных, объективность оценки наиболее значима. Объективность оценки находится в прямой зависимости от требований, предъявляемых к обучающимся. Минимальный обязательный уровень знаний заканчивающих ПФ является первым приближением к уровню требований, соответствующих оценке «удовлетворительно».

Основными критериями в выработке уровней итоговых требований на ПФ должны являться требования, предъявляемые к студентам, поступающим на первый курс избранного вуза. Иными словами, финальные уровни требований ПФ и начальные требования, предъявляемые к учащимся на первых курсах вузов, должны практически совпадать, а этого возможно добиться только при систематическом контроле.

Поступила в редколлегию 02.10.92

Е. А. ФОКИН, канд. хим. наук

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОПТИМИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ХИМИИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Одним из важных звеньев в проблеме оптимизации и активизации учебного процесса является проблема контроля и оценки знаний студентов, которую можно, несомненно, считать главной составной частью учебного процесса. Данное сообщение не ставит своей целью знакомить читателя с требованиями, видами, формами, методами контроля, учитывая тот факт, что подробная информация по этим вопросам широко и доступно изложена во многих педагогических пособиях, среди которых можно рекомендовать [1; 2; 3]. Тем более автором не преследуется цель изыскания мето-

дических недостатков в изложении вопросов по проблеме контроля знаний студентов, которая и в настоящее время является и, безусловно, останется широким полем для методических изысканий многих авторов, что подтверждается большим числом статей, широкий спектр которых можно найти в [4; 5]. Что касается вопросов системы контроля знаний в условиях подготовительного факультета для студентов-иностранцев Харьковского госуниверситета, то они детально изложены в работе [6].

Целью данной работы является изложение некоторых методических приемов оптимизации контроля знаний студентов-иностранцев при изучении курса химии на подготовительном факультете Харьковского госуниверситета, основанных на личном опыте автора. В качестве объекта исследования была выбрана методика проведения контрольных работ по химии. Большинство преподавателей для проведения контрольных работ используют несколько вариантов. Каждый вариант содержит до 5 вопросов по контролируемым темам, на решение которых отводится 2 часа. В конце занятия работы собираются, проверяются, и на следующем занятии сообщается оценка и делается анализ типичных ошибок. В отличие от описанной схемы автором в течение четырех лет использовался многоступенчатый цепной подход к контролю знаний студентов с уровневой дифференциацией сложности заданий, направленный в конечном счете на выполнение максимального числа заданий каждым студентом. Число заданий варьируется в зависимости от уровня подготовки студентов в группе. В таком подходе наиболее полно выполняются основные требования к оценке знаний и умений студентов. Во-первых, это индивидуальный характер заданий (каждый студент получает индивидуальное задание). Во-вторых, повышается гласность и объективность контроля, так как студент получает второе задание при условии, что он выполнил первое и отдал преподавателю на проверку (работает постоянно обратная связь с элементами речевой деятельности). В связи с разным уровнем подготовленности каждого студента этот процесс легко осуществим. Первое задание (наиболее легкое) является началом выполнения контрольных заданий по возрастающей сложности, число которых обрывает звонок.

Опыт показывает, что такой прием выполнения контрольных работ резко повышает самостоятельный характер выполнения и приучает студента рассчитывать только на собственные силы и снимает проблему обособленности и гласности оценки, так как она определяется числом выполненных заданий на виду у всей группы.

В заключение следует сказать, что рассмотренный многоступенчатый цепной прием выполнения контрольных работ позволяет реально оптимизировать проведение контрольных работ и активизировать процесс обучения химии на подготовительном факультете и совершенствовать контроль знаний студентов.

Список литературы: 1. Рысс В. Л. Контроль знаний учащихся: Исследование на материале учебного предмета химии. М., 1982. 2. Семушина Л. Г., Ярошенко Н. Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях. М., 1990. 3. Пискунов М. У. Организация учебного труда студентов. Минск, 1982. 4. Межвузовская научно-методическая конференция «Оптимизация процесса обучения и применение комплекса средств обучения»; Тез. докл. Астрахань, 1990. 5. Совершенствование преподавания химии в высших и средних учебных заведениях: Тез. докл. восьмой Омской науч.-метод. конф. Омск, 1989. 6. Гороховец В. Е. Система контроля знаний на занятиях по математике на подготовительном факультете // Вестн. Харьк. ун-та. 1989. № 331: Теория и практика обучения иностранных учащихся.

Поступила в редколлегию 02.11.92

П. ЧАМПАТХОНГ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗРАБОТКИ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ЛАОССКИХ УЧАЩИХСЯ

Преподавание русского языка как одного из иностранных в Лаосе предусматривается в вузах и лицеях. На лицей возлагается ответственность по подготовке учащихся к практическому овладению русской речью на последующих этапах (владение разговорной речью и постепенный переход к общению в различных сферах, особенно в учебно-профессиональной). Школьная форма обучения (в лицее) только зарождается. Механический перенос опыта преподавания русского языка из вузовской формы в школьную невозможен и нецелесообразен в силу расхождения не столько прин-

ципов обучения, сколько мотивов, целей, приемов, а также коммуникативного, речевого и языкового содержания обучения. Здесь важна преемственность в формах обучения. Однако приходится констатировать тот факт, что в Лаосе явно наблюдается как недостаточная обеспеченность выполнения функций школьной формой обучения, так и отсутствие практических рекомендаций в области разработки содержания обучения. Отсюда очевидна потребность в поиске методически целесообразных способов организации содержания обучения речевой деятельности на русском языке и систем усвоения языка, связанных с облегчением выполнения речевых действий, решения конкретных коммуникативных задач (в условиях элементарного курса). Заметим, что в современной методике речевое действие определяется следующим образом: «Речевое действие (речевой поступок, речевой акт, акт коммуникации) является минимальной единицей коммуникации, включающей: а) участников и их потребности, мотивы или необходимость включаться в общение; б) коммуникативное намерение (интенцию) или цель воздействия; в) тему (мысль, пропозицию, предметное содержание), передаваемую и воспринимаемую участниками; г) языковые средства в устной или письменной форме, а также дополняющие их другие способы выражения (жесты, мимика); д) процессуально-результативную и текстообразующую деятельность в ситуации общения (например, один из собеседников хочет лететь самолетом на юг, а другой убеждает его, что поездом ехать лучше. Понять роль и место каждого речевого действия можно только в контексте развертывания всей ситуации); е) обстоятельства (место и время). Продуктом речевого действия является высказывание и принятие смыслового решения теми, кто его воспринимает» *.

Правильное выполнение речевых действий, решение коммуникативных задач в учебной деятельности достигается в развитии речевой деятельности способностей учащихся, что возможно только при корректно разработанной системе упражнений.

Несоответствие систем упражнений, принятых на уроках русского языка в лаосских лицеях и вузах, целям обучения характеризует процесс преподавания русского языка как неудовлетворительный. Разрабаты-

* Вятюгнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М., 1984. С. 51.

вая теоретическую основу системы упражнений специально для лаосских лицеев, в первую очередь необходимо учитывать известные типологии упражнений, разработанные Е. И. Пассовым, Э. Ю. Сосенко и работы Л. Л. Вохминой.

В основу системы упражнений, на наш взгляд, необходимо положить критерий, который бы обеспечил иерархическое расположение упражнений в системе усвоения языкового материала от простого к сложному, в зависимости от наращивания мыслительных операций. Работу по овладению речевой деятельностью, а следовательно, и упражнения методически целесообразно разделить на два этапа: этап подготовки связанного самостоятельного высказывания на языковом материале, специально отобранном для усвоения, и этап самостоятельного связанного высказывания. Каждое упражнение должно заключать в себе те или иные смысловые единицы, составляющие какую-либо речевую ситуацию. При этом смысловые единицы предпочтительно классифицировать таким образом: 1) категориально-познавательные, связанные с пропозициональным содержанием высказывания, отражающие явления и связи окружающего мира; 2) эмоционально-оценочные; 3) побудительно-волевые*.

Построение системы упражнений на предложенной теоретической основе также требует: а) учета особенностей функционирования русского языка и его социально-экономических функций в лаосской лингвокультурной общности; б) анализа коммуникативных потребностей учащихся, начинающих изучать русский язык, как основу определения целей и содержания начального курса обучения; в) описания психологических и возрастных особенностей учащихся (с целью отбора языкового, коммуникативно-речевого материала и включения его в упражнения); г) учета родного языка учащихся.

Для начального этапа представляется оптимальным отбор лексического и грамматического материала для наполнения упражнений, образующего модели диалогических высказываний и малых форм монологического высказывания, которые являются характерными для социально-бытовой сферы общения. Это в полной ме-

* Вохмина Л. Л. Единицы обучения при коммуникативном подходе // Русский язык за рубежом. 1988. № 6.

ре соответствует целям школьной формы обучения и обеспечивает успешное протекание учебного процесса, а также отвечает особенностям познания известных и новых реалий на изучаемом языке.

В упражнения включается языковой и речевой материал, необходимый для формирования навыков и умений общения во многих жизненных ситуациях. Естественно, ситуации как компонент коммуникативных упражнений должны отражать особенности новой, не знакомой для лаосских учащихся культурно-языковой среды, принятые правила этикета, речевого поведения в зависимости от ситуации общения и социальных ролей. Такие упражнения облегчают усвоение языковых и прагмалингвистических правил общения учащихся с носителями русского языка. Отметим, что данные упражнения развивают способности учащихся использовать русский язык не только в обиходно-бытовой сфере общения, но и в учебной.

Для обеспечения учебной сферы общения в упражнения вводится материал, необходимый для формирования и развития навыков и умений в говорении и аудировании в аудитории на занятиях по русскому языку и на перерыве, в частности формы, отражающие взаимодействия «преподаватель — учащийся», «учащийся — преподаватель», «учащийся — учащийся».

На более позднем этапе обучения (на последнем курсе лица, на первом курсе вуза) упражнениями должен охватываться материал, необходимый для общения в учебно-профессиональной сфере. Данные упражнения призваны создать условия для овладения научной речью (ее минимальным структурно-содержательным аспектом). Использование таких упражнений в практике обучения русскому языку поможет подготовить учащихся Лаоса к обучению в вузе в стране изучаемого языка.

Поступила в редколлегию 07.03.92

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЭКСПЛИКАЦИИ ЗНАЧЕНИИ
ПОСРЕДСТВОМ МОДЕЛИРОВАНИЯ СТАНДАРТНЫХ
СИТУАЦИЙ

В современной лингвистике прослеживается последовательная тенденция представлять семантику языковых единиц разного уровня (слова, пропозиции, высказывания, дискурса и текста) через описание ситуации. Под ситуацией же понимается фрагмент действительности, заданный актуализацией наиболее значимых отношений, связей, свойств определяемого объекта, формирующих целостное представление о нем. Подобный стереотип хранится в коллективной памяти социума, объединенного на основании общности конкретно-исторических и культурных предпосылок. Подчеркивая значимость данного подхода, его эффективность в процессах интерпретации и представления смысла, необходимо указать на ряд сложностей, подстерегающих сторонников ситуативной семантики.

В первую очередь следует остановиться на том, что не существует четкого понятия границы ситуации. Ч. Филлмор при определении значения слова считает возможным и должным актуализировать многообразные отношения, связывающие описываемый объект со смежными объектами [2; 3]. Смысловые связи рассматриваются им в духе последователей идеи семантического поля Трира. А. Вежбицка уже не допускает экспликации никаких внешних связей и отношений, хотя, анализируя концепты артефактов и животных, она все-таки вводит целые субкатегории, в которых структурируется информация о внешних отношениях объектов, формирующих их качественное своеобразие. Вежбицка также разводит необходимые и существенные характеристики ситуации в блоки под названиями «то, что люди обычно говорят об объекте» и «то, что люди могли бы сказать», т. е. она подходит дифференцированно к дозировке информации о концепте.

Второй момент, который недостаточно рассмотрен теоретиками ситуативной семантики, касается структуры значения и формирует ряд проблем. Во-первых, это проблема классификации объектов, явлений и т. д., в рамках которой могла бы функционировать общая структура для представления знаний о них. Во-вторых,

это проблема выявления категориальных оснований, которые оформляли бы сегменты информации об объекте и удовлетворяли бы таким, например, требованиям, как универсальность и возможность взаимодействовать с другими блоками и ситуациями (в рамках структуры значения слова, текста, смежного поля понятий и слов разных языков). В-третьих, это проблема иерархии структуры ситуации, так как очевидно, что структура может и должна меняться в зависимости от семантического фокуса. Вариативность и мобильность ситуативной схемы достигается при оптимальной сегментации информации, ее объема и структуры.

Третий момент, на котором следует акцентировать внимание, сопряжен с тем, что не ясны способы взаимодействия частей смысла и информационного целого, т. е. какой вид будет принимать информационное целое, так как под информационным целым мы можем понимать фрейм и пропозиции, и высказывания, и текста.

Открытым остается также вопрос о структурировании ситуаций, закрепленных за значением слова, при подчинении их фрейму более высокого уровня.

Последовательное решение этих теоретических вопросов открывает ряд перспектив как в области когнитологии, так и в области методики преподавания иностранных языков. Своеобразие границ и структур ситуаций позволяет увидеть специфику картины мира разных народов. Оптимальные сегментация и структурирование языковой информации (значения слова, высказывания) дает возможность группировать и преподносить лексический материал более эффективно. Моделирование смысла текста с учетом ситуативных взаимодействий способствует рациональной организации учебных текстов, диалогов при обучении иностранных студентов.

Список литературы: 1. Минский М. Фреймы для представления знаний. М., 1979. 2. Филлмор Ч. Основные проблемы лексической семантики//Новое в зарубежной лингвистике. М., 1983. Вып. XII. С. 74—123. 3. Его же. Фреймы и семантика понимания//Новое в зарубежной лингвистике. М., 1988. Вып. XXIII. С. 52—93.

Поступила в редколлегию 05.06.92

ОБ ОДНОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ПОНИМАНИЮ ЗВУЧАЩЕГО ДИСКУРСА

Звучащая русская устная речь, которую воспринимают на занятиях студенты-иностранцы, получающие образование на русском языке, крайне неоднородна: от озвученного письменного текста до реального дискурса* на заданную тему. В то же время отечественная методика преподавания русского языка как иностранного до сих пор ориентирована в основном на озвученные письменные тексты. Обучению восприятию и интерпретации реального дискурса внимания уделяется недостаточно. Данная статья посвящена основным характеристикам системы обучения пониманию звучащего дискурса как одной из множества возможных.

Процессы понимания скрыты от нас, они не поддаются прямому наблюдению и контролю. Все чем мы располагаем в настоящее время, — это модели процессов понимания, разрабатываемые в результате исследований в области когнитивной психологии и искусственного интеллекта. Преподаватель, обучающий пониманию звучащего дискурса по нашей системе, должен иметь в своем распоряжении синтезированную модель понимания, пригодную для использования в лингводидактических целях.

Такая модель понимания должна включать в себя систему концептуальных структур и метапроцедур, которые являются когнитивными образованиями, обслуживающими познавательную сферу деятельности человека. «Концептуальные структуры не только служат основой для построения сознательного образа ситуаций, но и образуют внутренний план деятельности —

* Мы исходим из предположения о том, что текст и дискурс как продукты языковой деятельности существенным образом различаются. Одно из принципиальных различий — состояние статики (текст) и состояние динамики (дискурс). Автор как дискурс, так и текста имеет ментальную модель (ММ) содержания очередной мысли. ММ — объемная структура, которая разворачивается в линию только тогда, когда вербализуется при помощи средств определенного языка. С точки зрения слушающего, воспринимающего дискурс, языковое оформление ММ осуществляется одновременно с ее материализацией. Если же структурно-языковое оформление ММ было осуществлено говорящим предварительно, то этот факт как раз является показателем того, что мы имеем дело с текстом, дискурс которого завершен.

то ментальное пространство, в котором происходит движение мысли субъекта», а метапроцедуры «соответствуют логическим операциям традиционных концепций, однако, как правило, имеют концептуально независимый характер*. Метапроцедуры делятся на эвристики мышления и правила семантического синтаксиса (общие стратегии, обеспечивающие порождение и интерпретацию речевых конструкций применительно к обстоятельствам конкретной ситуации):

Суть процесса понимания мы связываем со способностью реципиента строить по ходу восприятия дискурса ментальную модель слушающего (ММ_с), адекватную ментальной модели говорящего (ММ_г).

ММ — составная часть концептуальной структуры личности. Понятие концептуальной структуры (Р. И. Павеленис, Т. М. Дридзе, Б. А. Серебренников, В. Н. Телия, А. И. Новиков и др.) включает в себя понятия фонда знаний и тезауруса личности на определенном языке. Тогда ММ является моделью конкретной ситуации, характеризующей явление в целом путем установления отношений между ее компонентами. Конкретная модель конкретной ситуации вербализуется частично. При этом различаются понятия пропозиции как наименьшей вербализованной структуры ММ и пресуппозиции — невербализованного дополнения пропозиции, той части общего фонда знаний участников языкового взаимодействия, от которой зависит правильное понимание отрезка дискурса.

В конкретном акте языкового взаимодействия ММ — составная часть фрейма сценария всего дискурса. Фрейм-сценарий (М. Минский, Ч. Филлмор, Д. А. Поспелов, В. В. Гончаренко, Е. А. Шингарева, О. Л. Каменская и др.) — общая ММ дискурса. Это сложная структура, которая состоит из двух уровней: статического — концептуальный фрейм (фонд знаний, необходимый для понимания, ограниченный рамками предметной области путем называния темы) и динамического — дискурсный фрейм (логико-семантическая модель содержания дискурса). Говорящий по ходу дискурса вербализует свой фрейм, построенный заранее, а слушающий, воспринимая дискурс, строит свой фрейм получаемой информации. Степень понимания

* Величковский Б. М. Функциональная структура познавательных процессов: смена парадигмы // VIII Международный конгресс по логике, методологии и философии науки. М., 1987. С. 435.

слушающим говорящего зависит от степени совпадения фреймов, выстраиваемого и вербализуемого.

Итак, наличие модели процесса понимания — это первое условие работы по нашей системе. Вторым условием является разграничение двух типов актов языкового взаимодействия на занятии:

1-й тип языкового взаимодействия, общая цель которого передать звучащую информацию (понять передаваемую информацию);

2-й тип языкового взаимодействия, общая цель которого (у преподавателя) — научить воспринимать и понимать звучащую информацию.

2-й тип языкового взаимодействия на занятии предполагает работу по профилактике затруднений в осмыслении и воспринимаемого звучащего дискурса. Эта работа подготавливает слушателей-иностранцев:

— по прозвучавшим в теме компонентам вызывать из памяти необходимые концептуальные фреймы и файлы, обслуживающие конкретную предметную область;

— производить метапроцедуру именованности ММ_г в ответ на соответствующий стимул преподавателя;

— ориентироваться в признаках компонентов, составляющих ММ;

— уметь использовать связь между акцентными актуализаторами и логико-семантическими отношениями;

— использовать в процессе восприятия корреляции между интонацией и ассоциативно-тематическими связями слов.

Это работа на основе данных об организации концептуальной системы (тезауруса личности и фонда знаний). Кроме того, должна вестись работа на основе данных о метапроцедурах:

а) эвристиках мышления — работа, подготавливающая студентов уметь осуществлять операции:

1) довербализации ММ_г (ее завершение);

2) вербализации ММ_г по-своему (перифразирование);

3) сворачивания ММ до ее именованности;

4) «умозаключения влево» (вербализация пресуппозиции);

5) «умозаключение вправо» (вербализация импликации);

б) правилах семантического синтаксиса — работа по обучению восприятию ММ,

- предполагающая три уровня организации ММ:
 «S — P — O» (поверхностный синтаксис);
 «агенса — действие — объект» (смысловой синтаксис);
 «тема — рема» (коммуникативно-динамический синтаксис);
- предполагающая специальную тренировку в восприятии актуализированных и неактуализированных компонентов ММ:
 ИК-1; ИК-2 как способы оформления ремы;
 ИК-3; ИК-4 как способы оформления темы;
 способы выражения логического акцента;
- включающая работу с лексическими актуализаторами и метатекстовыми средствами.

Если акты языкового взаимодействия на занятиях 2-го типа предполагают работу по профилактике затруднений в осмыслении воспринимаемого звучащего дискурса, то акты языкового взаимодействия 1-го типа предполагают уже непосредственно осуществление дискурса говорящим и восприятие дискурса слушающим. Совершенно естественно, что информация в этом случае должна передаваться естественным путем, т. е. в процессе собственно дискурса.

Говорящий может располагать только схемой содержания того, о чем он собирается говорить, содержательно-композиционным оформлением той информации, которую он будет передавать. Наиболее удобной формой представления содержательно-композиционного оформления дискурса является фрейм-сценарий, слоты которого на динамическом уровне последовательно заполняются вербализуемыми ММ. Допускается также кортеж как «некоторое граничное образование, лежащее на стыке собственно мыслительной и собственно речевой деятельности»*, как промежуточный этап между фреймом-сценарием и его линеаризацией (он может быть в виде плана, тезисов). Кортеж строится исходя из фрейма-сценария и составляющих его ММ, поэтому в нем обычно больше объемных, чем линейных, характеристик.

Что же касается непосредственного структурно-языкового оформления ММ, то оно должно осуществляться одновременно с материализацией ММ.

* Каменская О. Л., Текст и коммуникация, М., 1990. С. 33.

Как показали результаты проведенных экспериментальных исследований, данная система является достаточно эффективной и имеет право на существование как одна из множества возможных систем обучения пониманию звучащего дискурса.

Поступила в редколлегию 05.02.92

А. Л. РУЖИНСКИЙ, канд. пед. наук

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ «ФОРМА — СМЫСЛ — ЦЕЛЬ» В УСТНОМ ДИАЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ
(к постановке проблемы)

Проблема описания языковой формы с точки зрения ее функционирования ставилась в лингвистике уже неоднократно. Предпринимались многочисленные попытки ее решения. Однако актуальность этой проблемы не уменьшается. Это связано прежде всего, с недостаточной разработкой вопросов оптимального описания русского языка с целью его преподавания в иноязычной аудитории.

При изучении в указанном аспекте смысловой структуры устного диалогического дискурса существенной доработки и уточнения требует целый ряд ключевых категорий, относящихся к категориальному тезаурусу данной области научных исследований. Среди них — категории функции, формы, цели, смысла. Обратимся к рассмотрению каждой из них.

Как известно, серьезный вклад в исследование лингвистической функциональности внесли представители Пражской лингвистической школы. В работах Р. О. Якобсона, Н. С. Трубецкого и С. О. Карцевского («Тезисы Пражского лингвистического кружка» (1929)) был выдвинут основной принцип функциональной лингвистики — понимание языка как целенаправленной системы средств выражения. Это и есть так называемый телеологический принцип. В основном работы пражских лингвистов свелись к анализу основных функций языка в целом. Функции же отдельных языковых средств анализировались в работах К. С. Аксакова, А. А. Потемни, И. А. Бодуэна де Куртенэ, А. А. Шахматова, А. М. Пешковского, Л. В. Щербы, В. В. Виноградова, И. И. Мещанинова.

В лингвистике функция языковых средств понимается как свойственная им в языковой системе *способность* к выполнению определенного назначения и к соответствующему функционированию в речи; вместе с тем функция — результат функционирования, т. е. реализованное назначение, достигнутая в речи цель.

Эти два понимания термина «функция» в целом соответствуют двум из трех основных значений данной общенаучной категории. Третьим же значением, «не прижившимся» (хотя и появлявшимся) в лингвистике, является понимание функции как некоторого отображения одной единицы в другую (одного языкового уровня в другой), отношений между двумя (в нашем случае — лингвистическими и психологическими) сущностями.

Очевидно, это третье значение термина «функция» также заслуживает самого пристального внимания, ибо при понимании функции как предназначенности единицы для выражения того или иного значения (смысла), т. е. при телеологическом понимании функции, происходит внутреннее смещение, неразличение категорий функции и цели.

Совершенно справедливым в этом случае представляется известное высказывание В. А. Звегинцева о том, что функция принадлежит языку, а цель — человеку*. Таким образом, функция была отнесена к кругу лингвистических категорий, а цель — к кругу категорий психологических. Следует отметить, что проблема разграничения лингвистической функциональности и психологической телеологичности до сих пор не нашла своего однозначного решения. Нам представляется, что одним из путей решения данной проблемы может быть рассмотрение функции именно как отношений, отображений формального и телеологического планов языковой деятельности. При этом взаимоотношения формы и цели могут рассматриваться как функциональные, а функциональное отображение может быть направлено как от аргумента-формы к функции-цели, так и от аргумента-цели к функции-форме. Следовательно, в языке может рассматриваться система функциональных отображений формы в телеологический план и наоборот.

* Звегинцев В. А. Функция и цель в лингвистической теории // Проблемы теоретической и экспериментальной лингвистики. М., 1977. С. 120—145.

Категория формы также далеко не однозначно понимается в лингвистике. Однако наиболее общепринятым является понимание формы как внешней, наблюдаемой, связанной со слуховым или зрительным восприятием стороны языка; области материальных средств, служащих для передачи языковых сообщений. В этом смысле форма противопоставляется содержанию, семантике, смысловой стороне языка.

По отношению к отдельной лингвистической единице термин «форма» понимается как внешняя сторона лингвистического знака, его материальная, физическая сущность и противопоставляется значению, смыслу, понятию, функции и т. п.

Немаловажным представляется момент разграничения понятий формы и морфы. Форма как некоторая устойчивость, воспроизводимость должна быть прежде всего объектом наших исследований. При этом окказиональные морфные характеристики речи носителей языка должны фиксироваться, однако отграничиваться от регулярно воспроизводимой формы.

Кроме того, понятие формы во многих исследованиях часто сужается. Воспроизводимые единицы языка могут быть выделены не только на фонетическом, лексическом, фразеологическом, синтаксическом и текстовом уровнях. Формой также являются устойчивые образования диалога (типа уже описанных в лингвистике диалогических клише), устойчивые конфигурации смыслов. К форме также правомерно отнести и интонационные рисунки диалогических реплик. Правда, здесь требуется особая осторожность в разграничении интонационных морфы и формы.

Что касается категории цели, то в подобных исследованиях она является актуальной, поскольку, как уже указывалось, требует самого тщательного изучения вопроса о разграничении лингвистической функциональности и психологической телеологичности. Представляется, что изучение данного вопроса должно проводиться на большом и достаточно репрезентативном корпусе диалогических феноменов. Предварительные исследования показали, что возможность соотнесения коммуникативной цели говорящего или слушающего с лингвистическими функциями употребляемых им (ими) в речи единиц существует. В данном случае мы говорим о смысле как функции лингвистических единиц. Если же быть более точным, то смысл языковой единицы яв-

ляется не ее функцией, а оператором в функциональном отображении коммуникативной цели и лингвистической формы.

Такое понимание смысла в целом не противоречит традиционному разграничению значения и смысла. В данном случае лишь делается весьма важное уточнение по поводу разграничения смысла и коммуникативной цели общающихся.

При изучении смысловой структуры реплики и устного диалогического дискурса в целом должны учитываться смыслы самых разнообразных уровней. Речь идет и об «основных» смыслах, несущих предметную информацию, и о многочисленных «служебных» смыслах, обеспечивающих смысловую и структурную связность дискурса, актуализацию высказываний в контексте и конситуации, эмоциональный, модальный и прагматический (иллокутивный) эффект высказывания.

В исследовании смысловой структуры диалогического дискурса мы принципиально придерживаемся весьма распространенной точки зрения, согласно которой иллокутивная функция высказывания составляет часть значения и как таковая должна быть эксплицитно выражена в семантическом представлении (А. Вежбицка, А. Е. Кибрик, Ю. Д. Апресян, К. Кожевникова, П. Сьюрен, М. Б. Бергельсон). Другими словами, мы исходим из предположения о том, что все компоненты смысловой структуры устного диалогического дискурса имеют эксплицитное отражение в языковой форме высказываний и реплик. Кстати, в данном случае языковая форма высказывания предстает в качестве функции от коммуникативной цели, на достижение которой направлена данная реплика.

При рассмотрении устного диалогического дискурса как объекта исследований встает необходимость его линейного ограничения. Оптимальным критерием такого ограничения может стать достижение конкретной коммуникативной цели одним или всеми интерактантами. Выделение такого критерия правомерно, так как тематическое («интенциональное») и формально-структурное членение дискурса, как правило, совпадают*.

Помня о том, что качество целого не есть сумма качеств его частей, тем не менее необходимо выделить в

*Бутенко Ж. В. Обучение профессиональному общению в полилоге иностранных студентов медицинского вуза: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1988.

изучении смысловой структуры диалогического дискурса первый этап — исследование смысловой структуры реплики, а уже затем переходить к описанию дискурса в целом с интересующей нас точки зрения.

Элементы смысловой структуры диалогической реплики могут быть условно разделены на пять групп, а именно: 1) отражающие предысторию диалога; 2) «работающие» на более крупные формальные образования по сравнению с репликой; 3) участвующие во внутрирепличной регулировке; 4) маркирующие тематическую принадлежность данной реплики конкретному дискурсу (при этом под темой дискурса понимается гораздо более широкая по сравнению с предметным содержанием дискурса информация); 5) направленные на дальнейшее развертывание дискурса, содержащие предпосылки для его продолжения.

Такая «первичная» классификация смыслов, безусловно, далека от совершенства. Однако, по нашему мнению, она может послужить ориентиром для исследователя, приступающего к изучению смысловой структуры устного диалогического дискурса.

Поступила в редколлегию 29.05.92

А. А. ПОТЕМКИН

КОММУНИКАТИВНЫЕ ТРУДНОСТИ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ОБЩЕНИИ НА НЕРОДНОМ ЯЗЫКЕ

Обычно во время беседы говорящий предполагает, что слушающий имеет представление о предмете разговора, и опускает подробности, которые считает излишними. Поэтому нередко сказанное может быть понято неточно или совсем не понято из-за отсутствия достаточной информации.

Одним из основных источников затруднений является описание объектов реального мира, особенно если оно недостаточно конкретно и однозначно или в нем много подробностей, которые сбивают с толку слушающего. Кроме того, описание может быть понято в рамках другой ситуации общения, и тогда возникает проблема правильного соотнесения данного описания с соответствующей ей ситуацией. Если слушающий не догадается, что предполагаемое описание принадлежит

другой ситуации общения, то неправильно определит, о чем идет речь.

Правильность понимания зависит как от говорящего, так и от слушающего. Говорящий может быть невнимательным к собеседнику, а слушающий — отвлекаться от беседы, не желать признаться, что не понял говорящего, и не переспросить его. Возможна и такая ситуация, когда слушающий не подозревает, что неверно понял сказанное.

Взаимодействие, которое происходит во время общения, ситуация коммуникации, мироощущение слушающего, его знания — все это влияет на процесс идентификации референта, или референции, т. е. поиска, в ходе которого слушающий ищет в реальном мире то, что соответствует описанию, содержащемуся в высказывании.

Проблема референции и коммуникативных неудач широко исследована в литературе по искусственному интеллекту. Остановимся на коммуникативных неудачах, которые возникают в процессе общения. Обычно, беседуя, носители языка справляются с коммуникативными неудачами автоматически, даже и не подозревая, что имеются какие-то нарушения. Неносителям языка требуется сознательная замена некоторой информации в воспринятом высказывании на такую, которая соответствует контексту общения.

Аналізу коммуникативных неудач, возникающих в диалоге, посвятил одну из своих работ Б. А. Гудман [1]. В частности он выделяет следующие типы ошибок в нахождении референта: 1) ошибочный уровень конкретизации; 2) ошибочный фокус; 3) не тот контекст; 4) неудачная аналогия; 5) несовместимость дескрипций.

Проиллюстрируем данные типы ошибок на материале диалогов, взятых из книг для студентов, которые изучают русский язык как иностранный.

Ошибочный уровень конкретизации. В диалоге речь говорящего может быть излишне конкретизированной, перегруженной подробностями или, наоборот, неполной. Описания с очень подробной конкретизацией могут привести к неудачам в понимании высказывания. Слушающий теряется, сбивается, потому что он не ожидал услышать очевидные подробности. Ему кажется, что он понял что-то не так, поскольку задача ока-

залась значительно легче, чем это следует из описания говорящего. Например:

«— Кто скажет, дети, чем верблюд отличается от других животных? — спрашивает учитель в классе.— Что есть у верблюда, чего нет ни у какого другого животного?»

— Верблюжата» [2, с. 9].

Лишний вопрос: «Что есть у верблюда, чего нет ни у какого другого животного?» сбил с толку детей, которые раньше, может быть, думали правильно (есть горб), но, в конце концов, дали другой ответ. Он тоже правильный, но не тот, который ожидал услышать учитель.

Ошибочный фокус. Фокус — это своего рода ограничение пространства, в котором находится нечто, о чем говорится в высказывании. Фокус помогает принимать решения в процессе идентификации референта, он как бы фокусирует наше внимание на конкретной группе объектов, один из которых (или несколько) может быть искомым референтом. Ошибочный фокус приводит к тому, что слушающий пытается найти референт там, где его нет, и в результате возникает ошибочное понимание сказанного.

Проблема с фокусом внимания возникает тогда, когда говорящий вводит сначала один фокус, то есть говорит об одном, а затем неожиданно переключает свое внимание на другой объект, не поставив в известность об этом собеседника. Например:

«В театре перед началом спектакля муж объясняет жене:

— События во втором действии совершаются через год.

— А наши билеты останутся действительными? — испуганно спрашивает жена» [3, с. 11].

Не тот контекст. Контекст нужно отличать от фокуса. Фокус относится только к элементам контекста, имеющим отношение к беседе в текущий момент. Контекст — это ситуация коммуникации, включающая условия общения, предметный ряд, время и место коммуникации, самих участников этой коммуникации, их отношение друг к другу. Например:

«— Петров, не одолжишь мне 10 рублей?»

— С удовольствием бы, но у меня при себе нет ни копейки.

— А дома?

— Дома все благополучно, спасибо» [3, с. 13].

В приведенном диалоге второму собеседнику показалось, что произошла смена контекстов. На самом же деле первый собеседник не предполагал такой смены.

Неудачная аналогия. В диалогах, да и не только в них, мы часто прибегаем к общим знаниям, которые помогают уточнить описание. Но бывает, что в прошлом опыте или знаниях слушающего нет предполагаемой нами информации. Тогда определить то, о чем идет речь, сложно. Отсюда возникает новый источник ошибок — неудачная аналогия.

Аналогия может оказаться неудачной, если: а) аналогия недостаточно конкретна, и тогда ей может соответствовать несколько объектов, и б) слишком специфична, и тогда она либо непонятна слушающему, либо вызывает у него совершенно другие образы, эмоции и выводы, нежели те, которые предполагает говорящий. Именно такая аналогия представлена в фрагменте диалога из комедии Э. Брагинского и Э. Рязанова «Гараж»:

«Фетисов: Да вы что? Как же можно меня выгнать? Я за машину родину продал!

Карпухин: Если это так, то тебя правильно турнули!

Аникеева: Прошу факт продажи родины зафиксировать в протоколе.

Тромбонист: И сколько же вам заплатили? В рублях или в свободно конвертируемой валюте?

Фетисов: В рублях. Хватило на «Запорожец» и на гараж.

Марина: «Что же вы продешевили? За родину можно было бы взять и дороже!» [4, с. 246].

Фраза «Я за машину родину продал» вызвала у участников беседы совсем не ту реакцию, на которую рассчитывал говорящий.

Несовместимость дескрипций. Иногда в диалоге говорящий употребляет дескрипцию, которая не согласуется с реальностью. Например:

«— Простите, вы прожили в этой деревне всю жизнь? — спросил турист у бородатого старца, сидевшего в тени кипариса.

— Пока еще нет, — ответил старец и пожал плечами» [3, с. 15].

В этом отрывке дескрипция, звучавшая в вопросе «Вы прожили в этой деревне всю свою жизнь?», про-

тиворечит реальной картине, так как в ней заложена информация о смерти старца, а старец жив.

Преподаватели часто используют на уроках такие смешные истории, акцентируя внимание студентов лишь на смешном, не рассматривая детально то, в результате чего происходит непонимание. Чтобы вести работу с указанными типами ошибок, необходимо создание системы упражнений, в которых во всем многообразии была бы представлена многозначность языковых средств выражения смысла, еще мало учитывающаяся, к сожалению, в методиках преподавания языков.

Список литературы: 1. Гудман Б. А. Идентификация референта и связанные с ней коммуникативные неудачи//Новое в зарубежной лингвистике. М., 1989. Вып. 24. С. 209—258. 2. Забавные истории: Сб. забавных историй, юмористических рассказов советских писателей. М., 1980. 3. Веселые истории: Книга для чтения с комментариями на английском языке и словарем. М., 1986. 4. Брагинский Э., Рязанов Э. Ирония судьбы, или С легким паром//Комедии для театра. М., 1983.

Поступила в редколлегию 19.02.92

А. А. КАЛЬНИЧЕНКО, Н. Н. КАЛЬНИЧЕНКО, И. В. ИЛЬИН

ВЫДЕЛЕНИЕ ПЕРЕДНЕГО ПЛАНА И ФОНА В ТЕКСТАХ РАЗЛИЧНЫХ ЖАНРОВ

В последнее время повествовательные тексты определяются по свойствам их темпоральной организации, т. е. повествование организовано вдоль временной оси и основывается на анализе «повествовательного скелета», являющегося последовательностью повествовательных предложений, упорядоченных во времени, вокруг которых наращивается описательная, комментирующая и оценочная «плоть».

В результате в повествовании стали различать, с одной стороны, материал, составляющий основные положения, — «повествовательный скелет», названный передним планом, а с другой — остальную часть текста, материал, непосредственно не влияющий на цель говорящего, — фон. Выделение в нарративном тексте темпоральной последовательности — переднего плана на фоне остального текста — носит обязательный характер и является переносом на время принципов, управляющих пространственной организацией визуального поля, как фигуры и фона. А то, что различие перед-

него плана и фона является психологически реальным, т. е. отражает свойства организации и восприятия языка, демонстрирует факт его маркирования в различных языках.

Такое маркирование сюжетной линии в последовательности, ее вынесение на передний план есть выделение нарративной структуры. Однако существуют и другие причины вынесения на первый план: во-первых, потребность человечества считать определенные события, явления, предметы более важными — действие «принципа Приоритета», нашедшее отражение в шкале значимости: от себя самого, через других людей, одушевленных существ к неодушевленным предметам, сначала подвижным, а затем и неподвижным; а во-вторых, выделение релевантных для правильного понимания обстоятельств, не находящихся на основной линии, «акцентирование».

До сих пор выделение переднего плана осуществлялось преимущественно на нарративном материале, но другие типы текстов также имеют главную линию, аналогичную сюжетной линии повествования, а эта линия различима на фоне вспомогательного материала. Уместность такой аналогии подтверждается наличием во всех типах текстов как зависимого, переднепланового, так и свободного, фонового материалов, а также употребление в качестве отступлений тех же средств, что и в повествовании: аналогии, повторы, метафоры, сравнения.

Если в основе нарративных текстов лежит последовательность, упорядоченная во времени, то в основе информативных текстов — тематическое тождество, а топикальная цепочка зависимых предложений как раз и образует передний план, отступления же от темы составят фон. В фоновом материале повествования выделяют: а) информативный и б) оценочный материал. Материал отступлений в информативном тексте разделяется точно таким же образом: а) информативный фон — объяснения, комментарии и б) оценочный, причем последний имеет две разновидности: 1) аналогии и сравнения и 2) повторения, усиления, подтверждения. Если взять для анализа еще один жанр — разговор в сфере обслуживания («На почте», «В магазине»), то и здесь четко различаются: а) переднеплановая структура разговора и б) шаги, не предсказываемые синоптическими системами структуры разговора, кото-

рые, как и отступления, могут появиться в любом слоте обмена. Это такие шаги, как: а) задержки (выдача подтверждения, просьба о нем, проверка и подтверждение полученного сообщения); б) сбои (ходы — вызовы, у которых фокус на межличностном контакте предыдущего хода); в) разъяснения.

Итак, на основании аналогии между материалом переднего плана и фоном в различных жанрах выдвигаем гипотезу о том, что на передний план выносятся структура жанра (схематическая структура).

Поступила в редколлегию 03.10.92

М. И. ПАВЛЕНКО

**УЧЕТ СЕМАНТИКИ МЕЖФРАЗОВЫХ СВЯЗУЮЩИХ СРЕДСТВ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ЧТЕНИЮ
НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ**

(на материале литературы медицинского профиля)

В настоящее время при обучении иностранным языкам общепризнанным является принцип коммуникативности, в основе которого лежит идея общения на изучаемом языке. Коммуникативно-ориентированное обучение требует не только специального подхода к организации самого процесса обучения, но и специального отбора и представления языкового материала, его описания с коммуникативных позиций, т. е. с учетом прежде всего тех коммуникативных задач, которые должен решать учащийся в процессе обучения.

Цели обучения иностранных учащихся языку будущей специальности связаны, в первую очередь, с усвоением форм коммуникации, которые получили изложение в письменной форме, с формированием навыков и умений читать текст по специальности и извлекать из него необходимую информацию. Как известно, при чтении текста учащийся идет от структурных элементов, их значений к смыслу. Именно поэтому выявление и описание всех структурных элементов, составляющих текст на смысловом, коммуникативно-прагматическом и интенциональном уровне, а также определение закономерностей их функционирования являются одной из главных задач для составления лингводидактической грамматики научного текста.

Адекватность и эффективность процессов восприятия и понимания текста при чтении во многом зависят от умения читающего устанавливать логико-смысловые связи между предложениями и частями текста и прогнозировать его смысловое содержание. А поскольку смысловые отношения репрезентируются на языковом уровне, то для методических целей важно выявить их и, дав методическую интерпретацию, ввести в обучение. К таким языковым средствам относятся внутри-текстовые межфразовые связи, которые обеспечивают смысловую, структурную и коммуникативную цельность текста [1] и поддерживают содержательную, композиционную и логическую стороны связности научного текста [2]. А связность научного текста признается большинством исследователей спецификой, стилообразующей приметой научного стиля [3; 4; 2].

По нашему мнению, межфразовые связи на уровне текста служат теми ориентирами, которые позволяют читающему проследить логику изложения, ход авторской мысли и, таким образом, играют при восприятии текста «направляющую и организующую роль» [2, с. 57].

Одним из наиболее частых способов выражения смысловых отношений между предложениями в структуре текста являются союзы и их функциональные заменители, которые в лингвистике называют аналогами союзов [5, с. 332]. Как известно, помимо чисто грамматической, связующей функции, они выражают понятия «отношений» [6, с. 15], т. е. квалифицируют отношения между связываемыми единицами. Благодаря этой информации, заложенной в семантике связующих средств, союзы и их аналоги способны быть языковыми опорами для формирования умений, во-первых, устанавливать логико-смысловые связи в тексте и, во-вторых, прогнозировать его смысловое содержание. В литературе указывается, что наиболее точно способны предсказывать смысловую информацию сложные союзы, в то время как простые союзы в значительной степени не дифференцированы по значению [7, с. 616] и их семантика зависит от контекста, лексического наполнения связываемых частей. Однако для методических целей важно то, что в одинаковых контекстных условиях для выражения определенных смысловых отношений используется ограниченный круг средств связи с определенной семантикой.

Для медицинского подстиля научного стиля релевантно выделение, в частности, семантики противительности.

По мнению М. В. Ляпон, в сфере противительности наблюдается реализация двух принципов: принципа антитезы, когда акцент делается на полной противоположности двух явлений, и принцип компромисса, когда происходит перераспределение информации для корректива, поправки, ограничивающих сказанное в предшествующей части [6, с. 152].

Рассмотрим реализацию принципа антитезы, который манифестируется с помощью союзных аналогов **наоборот** и **напротив**, на двух контекстах, характерных для этих союзных средств.

Во-первых, с помощью антитезы создается контрастное противопоставление понятий, что вносит элемент сопоставления одного понятия с другим. В результате этого вносится ясность в специфические свойства объектов, а это типично для медицинской литературы.

Союзные аналоги **наоборот** и **напротив** чаще всего связывают два самостоятельных предложения, в которых два сравниваемых понятия противопоставляются по одному или двум основаниям.

Рассмотрим примеры.

1) Венозный и ишемический стаз является следствием простого замедления и остановки кровотока. *Устранение причины стаза* ведет к *восстановлению нормального кровотока*. Напротив, *прогрессирование ишемического и венозного стаза* способствует *развитию истинного стаза*.

2) Внутренняя секреция гипофиза, регулирующего функции ряда других эндокринных желез, находится в зависимости от функционирования этих желез. Так, *недостаток в крови андрогенов и экстрогенов, глюкокортикоидов и тироксина стимулирует продукцию* гонадотропного и тиротропного гормонов гипофиза. Наоборот, *избыток гормонов* половых желез, надпочечников и щитовидной железы *угнетает продукцию* тропных гормонов гипофиза.

Как видно из данных примеров, противопоставление сравниваемых понятий выражается в лексико-семантическом плане использованием антонимов или лексем, выступающих в данном контексте в роли антонимов, — так называемых контекстуальных антонимов:

недостанок андрогенов — избыток гормонов, стимулирует продукцию — угнетает продукцию, устранение стаза — прогрессирование стаза и т. д.

Таким образом, для семантического наполнения предложений, соединенных с помощью союзных аналогов **наоборот** и **напротив** с противительно-сопоставительным значением, характерна явная лексическая соотнесенность. Выделение лексической основы противопоставления предопределяет целесообразность введения в предтекстовые упражнения при обучении чтению научных текстов лексических упражнений, дающих возможность на лексических или контекстуальных антонимах проследить «базовую сему» (по терминологии М. В. Ляпон) союзных элементов **наоборот** и **напротив** — взаимное противопоставление с элементом сопоставления.

Противопоставление, основанное на антитезе, наблюдается в функционально-смысловых типах текста «описание», «повествование», «рассуждение», но наиболее часто они встречаются в рассуждающем, аргументативном, требующем экспликации различных позиций и сопоставлений контексте. В таком случае выделение лексической основы противопоставления может быть затруднено. Кроме того, при общей тенденции к контактному соединению предложений союзные аналоги **наоборот** и **напротив** используются для противопоставления содержания дистантно расположенных предложений. В связи с этим в предтекстовую работу целесообразно вводить предложения на трансформацию данных предложений при сохранении передаваемого ими значения. В описываемом нами случае возможна взаимозамена на предложения с союзами **а; если..., то...**; союзным элементом **а в то же время** и др., передающих различные оттенки сопоставительных отношений.

Необходимо обратить внимание, что рассматриваемые союзные аналоги употребляются также в контексте, где нет явного противопоставления объектов. При этом сообщение обычно оформлено как отрицательное высказывание, в котором отрицаемое в первой части возмещается смысловым содержанием второго предложения. Рассмотрим на примере.

3) Отсутствие выделения рентгеноконтрастного вещества при наличии нефрограммы ни в коей мере не говорит о том, что почка не функционирует. Наоборот, это указывает на то, что почка обладает хорошей функ-

циональной способностью и ее форникальный аппарат в норме.

Заметим, что сообщаемая во второй части информация может восприниматься как избыточная, однако необходимость ее появления в тексте связана с авторским намерением акцентировать на ней внимание.

В медицинских текстах союзные аналоги **наоборот** и **напротив** наиболее часто используются для передачи противительно-сопоставительного значения. Они однозначно квалифицируют антитезу — противопоставление, и это значение может быть положено в основу обучения прогнозированию смыслового содержания в опоре на данное союзное средство. Система упражнений должна формировать у учащихся увеличение «горизонта» смыслового прогнозирования.

В опоре на многозначные союзы и их аналоги иностранный учащийся может выдвинуть ряд гипотез, и для их уточнения или корректировки ложных гипотез полезно демонстрировать расширенный контекст.

Установление смысловых связей в тексте и прогнозирование его содержания в опоре на семантику связующих средств способствуют полному и точному пониманию при чтении и значительно сокращают время на осмысление содержащейся в тексте информации, что и позволяет говорить в данном случае об интенсификации при обучении чтению.

Список литературы: 1. Москальская О. И. Грамматика текста. М., 1981. 2. Котюрова М. П. Эволюция выражения связности речи в научном стиле XVIII—XX вв. Пермь, 1983. 3. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М., 1985. 4. Метс Н. А., Митрофанова О. Д., Одинцова Т. Б. Структура научного текста обучение монологической речи. М., 1981. 5. Русская грамматика/Под ред. Н. Ю. Шведовой, А. В. Лопатина. М., 1990. 6. Ляпон М. В. Смысловая структура сложного предложения и текст: К типологии внутритекстовых отношений. М., 1986. 7. Русская грамматика. Т. 1. М., 1980.

Поступила в редколлегию 19.03.92

Л. Б. БЕИ, канд. пед. наук, Л. М. УДОДЕНКО

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА И СПЕЦИФИКА МЕТОДИЧЕСКОГО АППАРАТА К НЕМУ

Художественная литература издавна использовалась в качестве учебного материала на занятиях по русскому языку. Задача формирования у иностранных сту-

дентов потребности читать произведения художественной литературы и при необходимости участвовать в их обсуждении может стать одной из целей обучения. На наш взгляд, именно такая ориентация использования художественной литературы способствует выполнению программных требований развития коммуникативно-практических умений в социально-культурной сфере общения. Поэтому главная задача преподавателя в работе с художественным текстом нам видится в обучении студентов интерпретации художественного текста. Под интерпретацией понимается коммуникативно-познавательная деятельность студентов, связанная с учебным чтением текста литературно-художественного произведения. Она представляет собой многоуровневый процесс, состоящий из речевосприятия и речепорождения и направленный на постижение содержания и смысла произведения через речевые структуры *.

Научно обоснованная психолингвистическая модель интерпретации художественного текста в ходе урока получает методическую реализацию в виде трех последовательных этапов: чтение, осмысление, обсуждение, имеющих подготовительную фазу и промежуточные — первичное осмысление и частичное обсуждение. Указанные этапы являются последовательными этапами интерпретации художественного текста в аудитории.

В силу того, что каждый художественный текст уникален, не может быть задан жесткий алгоритм действий преподавателя и соответствующий ему жесткий алгоритм действий студента. Думается, что можно лишь предложить общую программу, в рамках которой допустимо варьирование. Такой программой, на наш взгляд, является названная выше модель интерпретации художественного текста. Однако при большом объеме произведения осуществление методической модели интерпретации не всегда возможно в рамках одного занятия и достижимо лишь в цикле уроков.

Поэтапная организация работы на уроке соотносится с традиционными предтекстовыми, притекстовыми и послетекстовыми заданиями. Типы, структура, содержание их, установки к ним определяются целями обучения интерпретационной деятельности. Разумеется, что при подготовке художественного текста к работе в аудитории преподаватель подвергает его соответствующей

* Полное изложение концепции интерпретационной деятельности смотри в диссертации и других работах Л. Б. Бей.

методической обработке. Специфика художественного текста и реализуемых в учебном процессе целей и задач определяет существенное отличие методического аппарата к художественному тексту от методического аппарата к текстам других типов. Его особенность состоит в направленности на развитие умений интерпретации.

Нами были просмотрены более 30 учебных пособий и книг для чтения, изданных в 70—80-е гг. Анализ показал, что в них далеко не полностью реализованы те методы и приемы работы с художественным текстом, которые разработаны и описаны в научно-методической литературе (см. работы Журавлевой Л. С., Зиновьевой М. Д., Гореликовой М. И., Кулибиной Н. В., Мамай О. Н. и др.). Специфика и требования к созданию методического аппарата для работы с художественным текстом подробно описаны в статье Л. М. Удоденко*. Здесь же мы приводим лишь фрагмент необходимого методического аппарата, а именно раздел «Притекстовые задания», который, на наш взгляд, наименее разработан и в котором задания обычно имеют следующий вид: «Читайте текст, готовьтесь отвечать на вопросы», «Прочитайте текст, готовьтесь к беседе по рассказу...» Такие задания лишены целенаправленной установки, носят расплывчатый характер.

Предлагаемая нами типология заданий включает в себя конкретные коммуникативные установки, нацеленные на:

а) прогнозирование темы и основной проблематики произведения:

- Рассказ называется ... Как вы думаете, о чем он?
- Прочитайте начало рассказа. Скажите, о чем пойдет речь дальше?
- По описанию ситуации (сюжета) определите проблематику рассказа.

б) осмысление сюжетно-композиционного построения:

- Прочитайте план. Читая текст, сверяйтесь с планом, чтобы убедиться, поняли ли вы все основные моменты содержания.

* Удоденко Л. М. Специфика и содержание методического аппарата для работы над художественным текстом в аспекте лингвострановедения // Вестн. Харьк. ун-та. 1991. № 352: Коммуникативные аспекты лингвистики и методики преподавания иностранных языков.

— Прочитайте рассказ. При чтении разделяйте текст на части в соответствии с предложенным планом. Укажите начало каждой части.

в) осмысление авторской позиции, идеи произведения:

— Прочитайте текст. Составьте перечень основных, на ваш взгляд, проблем, затрагиваемых в произведении.

— В тексте рассказа (повести) есть авторские отступления, в которых писатель прямо выражает свою оценку поступков героев, свои мысли о гуманности и справедливости. Будьте особенно внимательны, читая такие фрагменты текста. Постарайтесь их понять глубоко и полно. Укажите их.

г) выявление единиц текста, которые являются наиболее важными для его понимания:

— Читая рассказ, обратите внимание на социальную окраску имен героев, указывающую на их происхождение.

— В тексте, который вы будете читать, встречается много разговорных форм и просторечий. Определите, как они характеризуют героев рассказа (возраст, образование, социальная принадлежность, уровень культуры и т. п.).

д) становление и развитие механизмов чтения: *

— Прочитайте текст рассказа. Запишите время начала и конца чтения. Определите скорость вашего чтения: количество слов в тексте разделите на время чтения. Она должна быть 60—70 слов в минуту. На поиск нового слова в словаре вы можете затратить не более минуты.

К сожалению, рамки статьи не позволяют нам представить типологию предтекстовых и послетекстовых заданий, которые вместе с притекстовыми формируют умения интерпретационной деятельности. Структура методического аппарата в целом допускает вариативность его наполнения содержательным материалом в зависи-

* Этот тип заданий не формирует непосредственно умения интерпретации и рекомендуется для студентов, у которых механизмы чтения развиты еще недостаточно.

мости от особенностей самого художественного текста и учебно-методических целей обращения к нему.

Поступила в редколлегию 05.02.92

Н. П. ДОЦЕНКО, канд. пед. наук

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ И ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Вопрос об использовании художественных произведений при обучении русскому языку как иностранному (в качестве учебного материала и шире — с идейно-познавательными целями) не представляется дискуссионным, а общеобразовательная задача, решаемая в процессе работы с художественными текстами, признается важной «как для естественников, так и для гуманитариев» [1, с. 27—28]. Однако адекватное понимание и рецепция художественного текста в иностранной аудитории имеет свои особенности, обусловленные, в частности, уровнем владения языком и стадией «вхождения» в инокультуру. Как правило, иностранец не владеет теми сведениями историко-культурного характера, которые лежат в основе произведения и составляют его «фон». И именно процесс аккультурации при погружении в литературное произведение неизбежен и для филологов, и для нефилологов. Аккультурация филологов может отличаться лишь качественно: более глубоким постижением не только страноведческой информации текста, но и профессиональным «прочувствованием» его как явления художественного.

Наука о языке художественной литературы, возникшая на стыке лингвистики, риторики, поэтики, эстетики слова и теории литературы, в настоящее время приобретает все большее значение не только как фундаментальная теоретическая дисциплина, но и как основа ряда дисциплин прикладного характера, в том числе лингвистического анализа художественного произведения, который рассматривается как совокупность практических приемов работы с художественными произведениями при изучении как родного, так и иностранных языков и соответствующих литератур. В отечественной лингвистической литературе вопрос о лингвистическом

анализе художественного текста получил научное обоснование в начале 30-х гг. в работах Л. В. Щербы, определившего основную задачу лингвистического толкования текста как «показ тех лингвистических средств, посредством которых выражается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературных произведений» [2, с. 97]. Л. В. Щербой был найден и научно определен лингвистический путь толкования художественного текста как «путь разыскания значений: слов оборотов, ударений, ритмов и тому подобных языковых элементов, путь создания словаря, или, точнее, инвентаря выразительных средств русского литературного языка» [там же, с. 27]. «Опыты...» Л. В. Щербы оказали большое влияние на разработку вопросов лингвистического толкования текста применительно к преподаванию русского языка как родного, неродного и иностранного. В частности, вопросы лингвистического толкования текста в связи с разработкой методики преподавания русского языка в школе рассматривались и конкретизировались А. М. Пешковским. Особое значение А. М. Пешковский придавал семантическому и стилистическому анализу лексики, которая «теснейшим образом сплетается с системой образов и идеологией» [3, с. 158].

Как видим, изначально лингвистическое толкование рассматривалось как проблема филологическая, требующая для своего разрешения комплексного подхода: и методы, и цели лингвистического толкования представляли собой тесное взаимодействие лингвистических и литературоведческих оценок литературного произведения. В настоящее время термину «лингвистическое толкование» более других соответствует термин «интерпретация» художественного текста. Интерпретация текста понимается как «освоение идейно-эстетической, смысловой и эмоциональной информации художественного произведения, осуществляемое путем воссоздания авторского видения и познания действительности» [4, с. 11]. Задача интерпретации — реконструировать воплощенный в произведении замысел художника. Термином же «анализ», используемым наряду с термином «интерпретация», подчеркивается, на наш взгляд, направленность внимания исследователя преимущественно на какую-либо одну сторону художественного текста, и прежде всего на совокупность одноименных средств ее выражения. Так, говорят о лингвистическом

стилистическом, литературоведческом анализе, каждый из которых имеет свои конкретные цели. Достаточно четкая характеристика каждого из названных видов анализа дается, в частности, Л. А. Новиковым и состоит в следующем: лингвистический анализ направлен на раскрытие значения различных элементов языка с целью полного и ясного понимания текста и может быть различной степени глубины — элементарным, служащим общему «прояснению» текста, «плана выражения» языка, или филологическим, опирающимся на данные лингвистической теории, факты системы языка и его истории. Стилистический анализ направлен на изучение образных языковых средств текста как общеязыковых (в разных стилях и жанрах), так и авторских, раскрывающих идею произведения. Литературоведческий анализ — это изучение художественного произведения прежде всего как продукта национальной культуры, общественной мысли, произведения словесного искусства, т. е. исследование связи произведения с эпохой, его места в литературном процессе и творчестве писателя [5, с. 10].

Абстрагируясь от конкретных подходов и частных методик в работе с художественным текстом в иностранной аудитории, обусловленных профилем обучения, уровнем знаний учащихся, а также особенностями самого изучаемого произведения, можно назвать следующие аспекты анализа художественных текстов, представленные в многочисленных статьях, методических разработках и учебных пособиях, рассчитанных на иностранцев. Это лингвистический анализ разной глубины (М. И. Гореликова, Д. Клумбите, Л. А. Новиков, Н. М. Шанский); лингвостилистический и стилистический анализ (А. Н. Васильева, М. И. Гореликова и др.); комплексный подход к анализу идейного содержания художественного произведения через анализ его образной системы и языка (Ю. А. Бельчиков, Л. Ю. Максимов, М. Черкезова и др.); анализ поэтического языка как особой формы эстетического освоения действительности и активного средства создания художественного обобщения (Д. М. Магомедова и др.). Все названные направления в изучении художественного текста в иностранной аудитории в своих основных и определяющих принципах находятся в русле существующих в филологии традиций.

Особое место в системе работы с художественным текстом в иностранной аудитории занимает его лингвострановедческое осмысление, рассмотрение под новым углом зрения, что позволяет осветить те аспекты интерпретации текста, которые ранее оставались вне поля зрения исследователей и изучение которых не осознавалось и не ставилось как отдельная самостоятельная проблема. Объективная необходимость лингвострановедческой интерпретации продиктована не только спецификой восприятия художественного текста иноязычным читателем, но во многом обусловлена своеобразием художественной коммуникации, сложностью извлечения заложенной в произведении художественной информации.

В теории коммуникации художественное произведение рассматривается как взаимосвязь нескольких информационных структур, слитых в едином сообщении, где ни эстетическая, ни семантическая информация не воспринимаются отдельно, а находятся в диалектическом единстве. В отличие от эстетической семантическая информация допускает вполне точный перевод на любой язык, она имеет в основном логический характер и связана со смыслом. Смысловой же уровень литературы — «это уже уровень исторический. Невозможно прочесть произведение как систему знаков, не понимая того, что они означали для создавшего их художника, то есть не раскрыв значений, порождаемых исторически сложившимся, социально определенным комплексом культуры» [6, с. 5]. Полнота информации зависит не только от того, кто ее посылает, но и от того, к кому она направлена, т. е. адекватного ее восприятия в процессе общения. Для адекватной дешифровки художественных произведений требуется владение богатством внетекстовых культурных знаний, названных фоновыми [7]. Фоновая информация, связанная с выходом за пределы непосредственно данного содержания текста, находится на «оси» общего замысла художественного произведения, является необходимой ступенью на пути к его рецепции.

Целям подготовки иностранного читателя к адекватному пониманию и рецепции художественного текста служат концепционный комментарий, который, по мнению Верещагина Е. М. и Костомарова В. Г., представляет собой моделирование фоновых знаний, сообщаемых студентам до чтения текста, а также лингвострано-

ведческая интерпретация текста с ориентацией на контекст и затекст. Таким образом, лингвострановедческая интерпретация (в отличие от лингвистического и стилистического анализа) — это рассмотрение языковых единиц под специфическим углом зрения: с точки зрения национально-культурных особенностей их значения и функционирования. В отличие же от литературоведческого анализа лингвострановедческая интерпретация, направленная на вскрытие социально-фоновой информации художественного текста, должна осуществляться с последовательной опорой на языковые единицы, так называемые лингвострановедческие объекты текста. Задача выявления и описания этих единиц с национально-культурной спецификой рождена потребностями практики использования художественных текстов в иностранной аудитории и соответствует общему требованию филологии: учить «медленному и вдумчивому чтению великих произведений мировой художественной литературы. Скольжение по поверхности здесь совершенно бесполезно и никак не обогащает внутреннего мира читателей» [8, с. 13].

Список литературы: Васильева А. Н. Русская художественная литература в иностранной аудитории как предмет изучения и как материал при обучении языку: Доклад на междунар. симпозиуме «Роль русской и советской литературы в преподавании русского языка как иностранного». Минск, 26 июня 1972 г. М., 1972. 2. Щерба Л. В. Опыт лингвистического толкования стихотворений//Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. М., 1957. С. 97—110. 3. Пешковский А. М. Принципы и приемы стилистического анализа и оценки художественной прозы//Пешковский А. М. Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики. М.; Л., 1930. С. 133—162. 4. Кухаренко В. А. Интерпретация текста. М., 1979. 5. Новиков Л. А. Лингвистическое толкование художественного текста. М., 1979. 6. Гинзбург Л. Я. О психологической прозе. Л., 1977. 7. Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. 3-е изд., перераб. и доп. М., 1983. 8. Будагов Р. А. Филология и культура. М., 1980.

Поступила в редколлегию 05.02.92

Н. И. УШАКОВА, канд. пед. наук

ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ

Перспективной целью обучения чтению считается зрелый уровень сформированности навыков и умений

данного вида речевой деятельности. Это обусловлено особенностями человеческой психики, существованием в структуре деятельности элементов, обязательных для того, чтобы конкретный отрезок ее можно было считать завершенным.

Существующее в методической литературе понятие «зрелый уровень чтения» («зрелый чтец»), относящееся к различным типам текстов и различным категориям учащихся, позволяет выделить типологические характеристики уровня зрелого чтения (для любого этапа обучения, типа текста). Эти характеристики основываются на психологических закономерностях процессов восприятия и осмысления текста, законах описания их с позиций деятельностного подхода, а также на существовании когнитивных автоматизмов, работающих в любых познавательных учебных ситуациях.

Когнитивной психологией введено понятие концептуальной реконструкции, под которой понимается «выявление того, каким образом в структурах семиотических объектов проявляются структуры представлений об устройстве внешнего мира»*. Всякая семиотическая система интерпретирует внешний мир, и, естественно, совокупность изменений, произошедших в сознании понимающего (читателя), концептуальной модели мира под воздействием воспринимаемого текста оказывается зависимой от используемых автором сообщения средств интерпретации. Большая или меньшая зависимость изменений, происходящих в сознании читающего в процессе обращения к тексту, «находит свое выражение через множество глубоко интериоризованных автоматических когнитивных процессов, т. е. на интуитивном уровне. Интуиция же в решающей степени зависит от семиотического опыта понимающего, суммы наличных у него знаний, а также факторов когнитивного порядка, определяющих процесс восприятия»**.

Семиотический опыт понимающего, сумма наличных у него знаний и когнитивные факторы включают взаимосвязанные и пересекающиеся: 1) навыки и умения чтения (от распознавания буквенных цепочек до варьирования, при необходимости, видов чтения); 2) фоновые знания; 3) способности к мыслительным

* Паршин И. Б. Лингвистические методы в концептуальной реконструкции//Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник, 1986. М., 1987. С. 398.

** Там же. С. 399.

действиям, когнитивным метапроцедурам и обученность им. Последняя составляющая описана с методических позиций менее остальных, в то время как значимость ее для успешности интерпретации текста несомненна, потому что любая познавательная деятельность базируется на существовании определенного пласта специализированного процедурного знания, которое «формируется в результате автоматизации практических и познавательных действий, происходящих в типичных условиях жизнедеятельности (к экологически естественным условиям жизни взрослого человека относится, например, ситуация чтения со всеми графическими и семиотическими особенностями типичных текстов)».*

Всякая деятельность одновременно неразделима и дискретна, она подчинена единой цели, происходит как неразрывный процесс и состоит из определенных действий. Способы осуществления действий, т. е. их «клеточки» — операции выполнения и контроля, могут складываться в устойчивые структурные модули. В зависимости от представления о цели и результате действия человек выбирает различные стратегии деятельности, различные наборы процедур, различные структурные модули. Эти когнитивные автоматизмы выполняют свои функции в ситуациях одного уровня с теми ситуациями, в которых они были сформированы.

Попытаемся соотнести психологическую модель процесса познания, описанную Б. М. Величковским, с методической моделью процесса чтения, чтобы определить, какие умения должны присутствовать в читатель-

Модель процесса познания	Модель процесса чтения
Когнитивные автоматизмы, функционирующие непроизвольно и без сопутствующего сознания	Зрительное восприятие текста, соотнесение его с определенным значением путем сличения сенсорной информации с эталоном из долговременной памяти
Осознание (ограниченные свободы возможных интерпретаций)	Значение воспринятой единицы соотносится со значением окружающих, устанавливается ее контекстуальное значение, сло-

* Величковский Б. М. Как устроен естественный интеллект// Природа. 1988. № 12. С. 63.

Модель процесса познания

Модель процесса чтения

Создание структур процедурно-декларативного типа (концептуальных)

Когнитивные метапроцедуры

ва объединяются в синтагмы, которые соотносятся друг с другом и объединяются в предложения (суждения)

Предложения (суждения) объединяются в единицы более крупного порядка — смысловые куски

Смысловая переработка информации не только основывается на перцептивной, но и влияет на нее. Осмысливается не только уже воспринятый материал: читатель строит гипотезы относительно дальнейшего. Это предвосхищение происходит и на вербальном уровне, и на смысловом и основывается на фактах текста, уже понятых читателем, а также на его жизненном опыте. Понимание включено в мнемическую деятельность и включает ее. Осмысление выводит читателя за пределы текста, он может продолжить мысль автора, т. е. процесс носит творческий характер

ской компетенции иностранного учащегося для того, чтобы он мог оперировать когнитивными процедурами.

Как видно из таблицы, уровню когнитивных метапроцедур соответствует освоение текста, которое в методической литературе именуется пониманием на уровне смысла. Последнее может быть обеспечено при условии формирования умений, аналогичных функционированию метапроцедур анализа, синтеза, антиципации, мысленного вращения, метафоризации и других.

Экспликация конкретного набора метапроцедур с помощью методического аппарата к конкретному тексту поможет направить читателя в нужном направлении. Учебные задания должны реализовать логическую связь посылки, данной в тексте, и предполагаемого умозаключения, которое является элементом смыслового восприятия текста. В зависимости от уровня обученности учащиеся могут выполнять разное количество мыслительных операций. Первые процедуры конкретного набора могут быть выполнены преподавателем, а студенту остается лишь закончить действие, используя подсказку. Такой подход должен найти отражение в формулировке заданий. Например, задание типа

«сравнение А и В» предполагает, что до процедуры сравнения осуществлена процедура анализа (выделены А и В).

Организация заданий в соответствии с универсальными мыслительными процессами, разделение действия между преподавателем и студентом дают возможность использовать данный принцип в пособиях для самостоятельной работы.

Поступила в редколлегию 05.02.92

С. Л. ПОПОВ

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ПРЕДЕЛЬНОЙ СЕМАНТИКИ

Тесно связанное с философским законом перехода количественных изменений в качественные и имеющее прямое отношение к познавательной деятельности человека, понятие предела изучается и используется разными науками, в том числе лингвистикой. Предельность как важный аспект количественных отношений в языке привлекает внимание исследователей, занимающихся проблемой градуирования и способов его выражения [3; 7; 9; 10].

В плане лингводидактики целесообразным представляется рассмотрение предельности с опорой на понятие функционально-семантического поля (ФСП), определяемого А. В. Бондарко как содержательно-формальное единство, формируемое грамматическими средствами языка (в качестве ядра) и элементами других языковых уровней с той же семантикой [2, с. 40].

А. В. Бондарко связывает предельность с семантикой действия (где предел — временная граница действия) и рассматривает структуру ФСП предельности как моноцентрическую, в которой выделяются категория вида как грамматическое ядро и периферия, к которой относятся лексико-грамматические разряды предельных/непредельных глаголов и связанные с ними способы действия, а также «лексические обстоятельственные показатели типа *постепенно, совсем*» [3, с. 18]. С другой стороны, автором признается возможность выделения ФСП с полицентрической структурой [2, с. 43]. Существование в ФСП предельности полицентрической структуры основывается на том, что адверби-

альные показатели предельной меры типа *абсолютно, совсем, совершенно, полностью* синтагматически связаны не только с глаголами, но также с прилагательными и наречиями, а лексема *совсем*, кроме того, способна детерминировать существительные. Глаголы, прилагательные, наречия и существительные, имеющие в своем значении сему «предельность», по отношению к наречным детерминаторам предельной меры могут быть рассмотрены в качестве детерминируемых признаков, значения которых по показателю дискретности делятся на точечные и неточечные [9, с. 8]. В целом слова с предельной семантикой составляют лексический ярус ФСП предельности, в котором особый статус имеют предельные наречия.

В выражении универсального понятия предела также принимают участие элементы других уровней языка. Так, предельная семантика обнаруживается у многих фразеологизмов (*с руками и ногами, дальше некуда, до мозга костей*), при этом наблюдаются синонимические отношения не только между фразеологизмами, но и в их соответствии предельным наречиям, ср.: *дальше некуда — совсем, с руками и ногами — полностью*.

В грамматике отношения предельности, помимо глагольного вида (подробно см.: [3]), обозначаются синтетическими и аналитическими средствами превосходной степени: деривационными (префиксы *архи-*, *ультра-* (устар.) и *наи-* и суффиксы *-ейш-/-айш-* и непродуктивный *-ш-*), аналитическими формами с компонентами *самый* и *наиболее/наименее* (*самый большой, наиболее важный*), а также сочетанием компаратива с лексическим квантором общности (*важнее всего, больше кого бы то ни было*). Следует отметить, что формы на *-ейш-/-айш-* в значении элятива (*он приятнейший собеседник*) не определяют меру признака как предельную (ср. также [8, с. 92]). Префикс *наи-* в основном усиливает превосходную степень мотивирующих слов, уже содержащих суффиксы *-ейш-/-айш-* и *-ш-*: *наипервейший, наивысший*. Кроме того, сфера употребления синтетических форм суперлатива ограничена стилистически [6, с. 111].

Лексема *самый* синтаксически согласуется с определяемым прилагательным. Формы *наиболее/наименее*, благодаря наличию в них префикса *наи-*, являются вполне объективными выразителями предельности, не

требуя выраженного соотношения с членом сравнения, в то время как сочетание компаратива и квантора характеризуется сильным управлением, обуславливающим обязательность присутствия в сочетании кванторного местоимения *весь* в родительном падеже или его синонима при выражении предельных отношений. Таким образом, главная особенность обозначения предела средствами превосходной степени состоит в том, что они способны выражать предельность лишь благодаря формально необязательному (исключение представляют сочетания компаратива и квантора) присутствию в контексте кванторного значения *весь*, которое, по выражению С. О. Карцевского, является «противовесом», выполняющим роль второго члена сравнения: *Учитель выбрал самую трудную/наиболее трудную/наитруднейшую задачу из (всего) учебника* [6, с. 111—112].

В выражении предельности не вызывает сомнений также роль сочетаний (многие из которых фразеологичны) предлога *до* (реже в комбинации с *от*) с именами — синонимами самого понятия «предел» (*до края, до последнего вздоха, от «а» до «я»*), что позволяет исследователям использовать такие сочетания в качестве надежного средства при проверке семантических толкований: *снег совсем растаял* легко перифразируется в *снег растаял до конца* (пример из [9, с. 10]).

Сказанное позволяет выделить две наиболее общие разновидности лингвистического предела: предел, выражаемый лексико-фразеологическими средствами, связанный с интенсификацией значения признака вне его сравнения с другими, поскольку сравнение происходит только относительно нормы на шкале данного признака (*совсем/совершенно низкий потолок*), и предел, формируемый грамматическими элементами, из которых следует выделить категорию вида, которая, являясь категорией грамматической, тем не менее активно взаимодействует с лексикой, определяя лексико-грамматические разряды предельных/непредельных глаголов и обуславливая их соотношение с адverbиальными показателями предельности. Что касается предельности грамматических средств суперлатива, то она представляет собой выделение меры признака из не менее чем двучленного множества однородных признаков (*самый низкий потолок*) (о разграничении степеней сравнения и степеней качества см.: [8, с. 90], о разли-

чении динамической и статической ситуаций в семантике предельности см.: [9, с. 10]).

В обозначении предельности принимают участие прагматические факторы, например модальные усилители (*бежать как можно быстрее, принять гостей как нельзя лучше*) [4, с. 441—442] или обязательно отмечаемые у предельных наречий модальные рамки [9, с. 6—7].

Показательным для лингвистики оказывается математическое понимание предела как некоторой постоянной величины, к которой бесконечно стремится величина переменная [5, с. 195]. В естественном языке количество переменных — выразителей предела не бесконечно, но из располагаемых языком средств наибольший интерес представляют, по-видимому, количественные наречия, имеющие более широкие в сравнении с другими частями речи парадигматические и сочетаемостные возможности, детерминируя предметы, действия и их признаки. По-новому может быть рассмотрена роль предельных наречий в связи с высказанной Ю. Д. Апресяном идеей нормированности предельного количества признака, в сочетании с которым предельное наречие не создает тавтологии, а, снимая нормированность признака, является единственным семантически достоверным показателем предела [1, с. 187—188]. Действительно, в высказывании *Пусть он полностью выговорится* глагол может не иметь значения «длительно и полностью совершить действие, названное мотивирующим глаголом» (пример из [8, с. 82]). С учетом возможного существования некоторой нормы предела *выговориться* получает толкование, в которое вместо «полностью» вводится компонент «как положено по норме»: *Он в общем/в целом/в основном выговорился, пусть теперь выговорится полностью*. Такой подход в первую очередь имеет значение для признаков с точечной семантикой, которые с позиций нормированности предела могут допускать некоторую градацию. Именно роль «последнего маркера» предельности признака мы имеем в виду, говоря об особом статусе предельных наречий в ФСП предельности.

Для процесса овладения русским языком как неродным представляется актуальным рассмотрение количественных отношений, в частности предельных, в рамках ФСП, предполагающего как закономерности

свойственные всем языкам, так и индивидуальные особенности отраженной в языке действительности.

Список литературы: 1. *Апресян Ю. Д.* Тавтологические и контрадикторные аномалии//Логический анализ языка. Проблемы интенциональных и прагматических контекстов. М., 1989. 2. *Бондарко А. В.* Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. Л., 1983. 3. *Бондарко А. В.* Семантика предела//Вопр. языкознания. 1986. № 1. 4. *Еськова Н. А.* Степени сравнения в русском языке: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1955. 5. *Картавов С. А.* Математические термины: Справочно-библиографический словарь. К., 1988. 6. *Карцевский С. О.* Сравнение//Вопр. языкознания. 1976. № 1. 7. *Полянский А. Н.* План содержания категории количества в русском языке//Филол. науки. 1984. № 1. 8. *Слесарева И. П.* Проблемы описания и преподавания русской лексики. М., 1990. 9. *Червенкова И. В.* Общие адвербиальные показатели меры признака (в современном русском литературном языке): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1975. 10. *Bolinger D.* Degree words. The Hague: P., 1972.

Поступила в редколлегию 05.06.92

Л. Е. ПОЗДНЯКОВА

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ОПИСАНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ГЛАГОЛОВ «НАХОЖДЕНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ» В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ

Сопоставительный анализ глаголов лексико-семантической группы «нахождение в пространстве» имеет важное практическое значение. Для сопоставления взяты группы глаголов, обозначающие: а) статичное положение в пространстве — *стоять, лежать, висеть, сидеть*; б) изменение положения в пространстве — *класть, ставить, вешать*.

Результаты сопоставительного анализа функционирования этих глаголов служат наиболее надежной лингвистической основой в методической практике русского языка как иностранного. Сопоставление проводится в двух направлениях: от русского языка к языку-посреднику и от языка-посредника к русскому. Сопоставляющие методические выводы окажутся ценным руководством прежде всего для преподавателей русского языка, работающими с пассивно владеющими языком учащимися. Ориентация на сопоставление языков поможет преподавателю понять причину ошибок студентов и своевременно предупредить их.

В учебных целях учитывается существование специфического языкового сознания учащихся, оказываю-

щего положительное или отрицательное влияние на восприятие и усвоение ими данных глаголов, порожденные соответствующих речевых высказываний.

На начальном этапе целесообразно представить в системе прежде всего явления, аналоги которых в системе языка учащихся или языка-посредника менее дифференцированы.

Сопоставительный анализ глаголов *стоять, лежать, висеть, сидеть* способствует определению способа изложения языкового материала.

Стоять

- 1) *где, на чем П.*
Стоять на ногах stand on one's feet
Тарелка стоит The plate is on the table
на столе
- 2) *где, в чем П.*
В комнате стоит стол There is a table in
the room
- 3) *где, около кого,
около чего Р.*
Стоять около стола stand near/by the table
- 4) *где, у чего Р.*
Стоять у окна stand near/by the window
- 5) *где, перед кем,
перед чем Т.*
Стоять перед дверью stand before the door
- 6) *где, под чем Т.*
Стоять под деревом stand under the tree

Лежать

- 1) *где, на чем П.*
лежать на земле lie on the ground
Книга лежит на столе. The book is on the table
- 2) *где, в чем П.*
Лежать в больнице lie/be in hospital
- 3) *где, под чем Т.*
Лежать под столом be/lie under the table

Висеть

- 1) *где, на чем П.*
Карта висит на стене The map is on the wall

2) *где, над чем Т.*
Висеть над столом be above the table

Сидеть

1) *где, на чем П.*
Сидеть на стуле sit on a chair

2) *где, в чем П.*
Сидеть в кресле sit in an armchair
Сидеть в аудитории sin/be in the classroom

3) *где, около чего Р.*
Сидеть около двери sit over/by the door

4) *где, за чем Т.*
Сидеть за столом sit at the table

5) *где, под чем Т.*
Сидеть под деревом sit under the tree

В английском языке прослеживается следующая закономерность функционирования этих глаголов. Они делятся на две группы: а) субъект представлен одушевленным лицом; б) субъект — неодушевленный предмет. В первом случае в английском языке наблюдается некоторая дифференциация значений:

Стоять на ногах	— stand on one's feet
Сидеть на стуле	— sit on a chair
Лежать на кровати	— lie on a bed

При работе с этими глаголами можно пользоваться ссылками на английский язык. Это способствует осуществлению положительного переноса навыков языка учащихся. Во втором случае функцию глаголов выполняет глагол «находиться» — to be:

В комнате стоит стол	— There is a table in the room
Книга лежит на столе	— The book is on the table
Карта висит на стене	— the map is on the wall

Отсутствие четкой дифференциации этих глаголов в английском языке затрудняет конструирование фраз на русском языке. В этом случае при представлении данных глаголов следует идти от содержания к форме. До сознания учащихся должны быть доведены прежде всего смысловые, содержательные, а затем

формальные стороны языкового явления. Учащиеся должны четко разграничивать смысловые особенности глаголов. *Лежать* — находиться на поверхности (горизонтальной), обычно своей широкой частью. *Стоять* — находиться на поверхности в вертикальном положении. В сознании человека отдельные смыслы тесно связаны с языковым средством их выражения. Отвлеченное сознание смысла в отрыве от языковой формы является для учащихся непривычной и трудно-выполнимой задачей. Усвоив смысловую сторону языкового явления, учащиеся с помощью упражнений овладевают грамматическими категориями.

В случае имеющих аналогий при изложении явлений, более легких для учащихся (глагол *сидеть*), следует идти от формы к содержанию.

Данные сопоставительного анализа следует использовать при целенаправленном управлении речевой деятельностью учащихся, обучении их сознательному устному и письменному конструированию речевых высказываний. Именно в момент порождения собственных речевых высказываний с наибольшей силой проявляется интерференция. Свои речевые высказывания учащиеся строят прежде всего по норме родного языка или языка-посредника.

Определенные трудности испытывают учащиеся при усвоении глаголов *класть* — *положить*, *ставить* — *поставить*, *вешать* — *повесить* (в английском языке to put). В русской речи учащихся часто встречаются ошибки типа: *Нина принесла цветы и положила их в вазу; Куда вы положили новый телевизор? Мы положили его на стол около окна; Обычно карту ставит дежурный, но сегодня ее поставил преподаватель.*

Сопоставление смысловых структур глаголов позволило выявить основные расхождения в системе значений этих слов. Знание расхождений позволяет прогнозировать трудности, а значит, направить внимание учащихся на их преодоление.

Усвоив функционирование глаголов со значением статичного положения в пространстве, учащиеся переносят полученные навыки на соответствующую группу глаголов со значением изменения положения в пространстве:

статичное положение

изменение положения

Цветы стоят в вазе.

Нина принесла цветы и поставила их в вазу.

Телевизор стоит на столе.

Куда вы поставили телевизор?

Карта висит на стене.

Мы поставили его на стол. Обычно карту вешает дежурный, но сегодня ее повесил преподаватель.

Первое и главное условие успешного преодоления «плена» языка — это формирование прочных, правильных навыков владения средствами русского языка в речевой деятельности, что возможно только в процессе систематической коммуникативно-речевой тренировки, постоянного развития индивидуально-речевого опыта в русском языке у каждого учащегося. Сопоставление языков не должно закреплять ассоциации английского языка и использовать без надобности перевод. Его цель — прогнозировать возможные ошибки. Такой прогноз позволяет заранее принимать меры для предотвращения ошибок, в случае же их появления сопоставление поможет выбрать средства для их преодоления во всех видах речевой деятельности.

Поступила в редколлегия 02.06.92

О. Н. ТРОСТИНСКАЯ, канд. филол. наук

ГЛАГОЛ ВИДЕТЬ: К ПОСТРОЕНИЮ ТИПОЛОГИИ ЗНАЧЕНИЙ

Одна из существующих концепций значения предложения основывается на том, что каждое предложение имеет диктум — денотативный план, отражающий некоторую ситуацию, обобщенной моделью которой является структурная схема предложения, или пропозиция, и субъективно-модальный план, отражающий отношение говорящего к обозначаемой ситуации и вынесенный за пределы пропозиции. Единицы с модальной семантикой, способные сочетаться с пропозициями, получили название пропозициональных предикатов (операторов, установок). К ним относятся восприятие, знание, мнение, понимание, память, вера и т. п.

Изучение пропозициональных предикатов восприятия, способа их функционирования в высказывании позволяет, с одной стороны, решить ряд вопросов, связанных со смысловой (семантической) организацией предложений восприятия, с другой — установить формальные основания для разграничения значений, содержащихся в перцептивных предикатах. Поскольку восприятие состоит из сенсорного и ментального компонентов, предикаты восприятия наряду с собственно перцептивным значением содержат значения знания, мнения, понимания и др. Подчиненная оператору восприятия пропозиция может описывать как зрительно постигаемые сцены, так и ненаблюдаемые объекты. В зависимости от того, что является объектом восприятия (каков смысл подчиненной оператору восприятия пропозиции), одна из составляющих значения может выходить на первый план, что обуславливает возможность предикатов зрения и слуха выступать в роли ментальных операторов. Рассмотрим это на примере перцептивного глагола *видеть*.

Оператор восприятия реализует следующее значение глагола *видеть*: «2. Видеть... Воспринимать зрением. — Я своими глазами видел, как он тебя поцеловал (А. Островский)» [1, с. 173].

Денотативный статус пропозициональных компонентов, подчиненных оператору восприятия, — утвердительный единичный (*Я вижу, что идет дождь*). Именная группа, обозначающая объект восприятия, обладает референцией и индивидуализирует воспринимаемые предметы. В зависимости от степени индивидуализации именная группа может быть определенной (*Я видел вашу жену*) или неопределенной (*Я видел какую-то женщину*).

Подчиняя пропозицию, описывающую ненаблюдаемое положение дел, глаголы восприятия (в том числе и глагол *видеть*) могут выполнять функцию пропозиционального оператора мнения, выражаемого в русском языке обычно глаголами *думать, считать, полагать* и т. п., сенсорный модус может вводить новую информацию, приобретая смысл, близкий к значению полагания.

В первую очередь это происходит в предложениях, описывающих восприятие «чужого сознания» (*Я вижу, что он недоволен*), поскольку мы наблюдаем только определенные проявления чужого ментального состоя-

ния, на основании чего можем заключить, чем оно вызвано. Например: *Я вижу, что он недоволен* — по какому-то визуально полученным данным я полагаю, что он недоволен [2].

Поскольку чужой внутренний мир может проявляться не только как определенное эмоциональное состояние, но и через определенные пропозициональные установки, реализуемые глаголами *знать, понимать, хотеть, верить* и другими, в случае, когда предикат восприятия подчиняет какой-либо ментальный глагол, он выполняет функцию пропозиционального оператора мнения, например: *Я вижу, что он хочет ссоры* — я полагаю, что он хочет ссоры.

Характеристика внутреннего мира воспринимаемого субъекта может даваться путем приписывания ему определенных качеств: *«Все видели в нем благородное существо»* (А. П. Чехов) — все полагали, что воспринимаемый — благородное существо.

Кроме высказываний о «чужом сознании», предикат реализует значение мнения, если в подчиненной предикату восприятия пропозиции устанавливаются неактуализированные причинно-следственные отношения, например: *«Толпа видела в нас источник всех бед»* (А. В. Диковский) — толпа полагала, что мы причина (источник) всех бед.

Выражая значение мнения, перцептивный предикат получает возможность вводить пропозицию, содержащую именную группу, имеющую нереферентный денотативный статус. Рассмотрим это употребление на примере Доннелана *Ее муж с ней хорошо обращается* [3, с. 155]. Е. В. Падучева, вслед за Доннеланом, относит подобные дескрипции к атрибутивным нереферентным: говорящий, отметив бодрость и здоровый вид встреченной женщины, делает свое заключение, исходя из того, что такие атрибуты являются следствием удачного замужества [4, с. 96—110]. Следовательно, подобное высказывание может вводиться предикатом восприятия: *Я вижу, что ее муж с ней хорошо обращается*, который подчеркивает визуальное получение информации, на базе которой строится суждение. Но поскольку самое суждение содержит «правдоподобное заключение по неполной информации», перцептивный предикат в этом случае реализует значение мнения. Аналогичное смещение значения предикатов восприятия в сторону мнения происходит при подчинении про-

позиции с денотативным статусом, отличным от утвердительного единичного. В строгом смысле нельзя наблюдать, что норвежцы высокого роста (общеутвердительная пропозиция с квантором общности), однако высказывание *Я вижу, что норвежцы высокого роста* возможно (свойства воспринимаемого подмножества субъект экстраполирует на все множество объектов) если глагол *видеть* употреблен в значении «полагать». Высказывание *Я вижу, что он приехал*, которое субъект восприятия произносит, не видя самого приехавшего, но наблюдая знаки его присутствия, содержит пропозицию с нейтральным денотативным статусом, соответствующим нереферентному экзистенциальному статусу имени, и предикат восприятия в значении пропозиционального оператора мнения, поскольку является заключением по неполной информации.

Перцептивные предикаты могут вводить возможный мир — альтернативный вариант действительного мира, созданный сознанием субъекта и не имеющий реально существующих объектов, вызывающих подобные впечатления. Такое восприятие основано на воображении и может быть сознательным построением (*представлять себе, мысленно увидеть, вообразить* и т. п.), например: «Мысленно адмирал Мильн видит в темноте силуэты немецких кораблей, в которые он готов вцепиться» (Б. Лавренев), или порождено бессознательно (ирреальный мир может описываться в этом случае словами *видение, привидение, привиделось* и т. п.), например: «...Часто сосуд делался на мгновение прозрачным, и внутри него происходили странные видения. Ярко видел в нем то вырытую могилу... то появлялись в сосуде два льва... то видел он Эльсу» (В. Ф. Одоевский).

При «сознательном построении» перцептивный предикат не является пропозициональным оператором, а употребляется в значении «вообразить». В высказываниях второго вида источник впечатлений находится вне, а внутри субъекта (порождены его собственным сознанием), но сам субъект не осознает этого и воспринимает свои видения как образы внешнего мира. В структуре высказывания пропозициональный оператор восприятия в этом случае подчинен оператору мнения (субъекту кажется, что он видит).

Перцептивный зрительный предикат может вводить пропозицию, описывающую положение дел в будущем.

(включенный предикат такой пропозиции имеет форму будущего времени), реализуя при этом значение мнения (мнение о будущем, или прогноз), например: «Ирина: Никогда, никогда мы не уедем в Москву... Я вижу, что не уедем» (А. П. Чехов).

В работе рассмотрены некоторые случаи употребления перцептивного глагола *видеть* в значении пропозиционального оператора мнения. Подобный анализ может быть предпринят для выявления других ментальных значений, содержащихся в семантике данного глагола. Результаты подобного рода исследования, позволяющие уточнить словарную статью данного глагола, могут быть использованы в практике перевода и, в адаптированном виде, в процессе преподавания русского языка в иноязычной аудитории.

Список литературы: 1. *Словарь русского языка*: В 4-х т. М., 1981. Т. 1. 2. *Остин Дж. Чужое сознание*//Философия, логика, язык. М., 1987. С. 48—95. 3. *Доннелан К. С. Референция и определенные дискрипции*//Новое в зарубежной лингвистике. М., 1982. Вып. 13. С. 134—160. 4. *Падучева Е. В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью*. М., 1985.

Поступила в редколлегию 02.10.92

С. А. ВОЛКОВ, канд. пед. наук

КОММУНИКАТИВНО НЕПОЛНЫЕ ГЛАГОЛЫ И ОПЕРИРОВАНИЕ ИМИ В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ

В учебном процессе на подготовительных факультетах особого внимания требуют глаголы, квалифицируемые как неполноценные. К разряду таких глаголов исследователи относят единицы, которые: а) с грамматической точки зрения имеют строго обязательную синтаксическую сочетаемость, б) с семантической точки зрения лишены статуса коммуникативных единиц или являются «коммуникативно неполными».

О «коммуникативной неполноте» глаголов [З, с. 52; 1, с. 40] говорят в том случае, когда они практически не функционируют без распространителей, т. е. в структурах свободного употребления, но сохраняют самостоятельность лексического значения. Последнее позволяет оценивать их как лексически полноценные, что обуславливает возможность включения их в парадигматический комплекс глаголов, например: *противиться*

чему? (существующему порядку), вторгаться куда? (на территорию). Однако при этом обязателен учет синтаксических связей.

Существует ряд глаголов, которые обладают не только синтаксической недостаточностью, но и не имеют своего собственного лексического значения. Это делексикализованные, или аналитические, глаголы. В тематических контекстах, отражающих конфликтную ситуацию, чаще всего встречаются следующие лексически недостаточные глаголы: *вызывать, испытывать, оказывать, получать, одерживать, терпеть, применять, осуществлять, совершать, выполнять, исполнять, наносить, вести, выражать, проявлять*. В данный ряд некоторые глаголы (например, *чинить — чинить расправу*) могут не входить по ограничивающим активный словарь студентов причинам.

Каждый делексикализованный глагол требует особого распространителя — отглагольного существительного. Такой глагол выражает определенный смысл только в конкретном окружении, вернее сказать, «принимает» значение того глагола, от которого образовано существительное, способное с ним сочетаться. В этом случае семантическая «полноценность» является свойством не глагола, а глагольного сочетания. Совершенно справедливо утверждение о том, что такие глагольно-именные сочетания семантически эквивалентны одному глаголу [2]. Следовательно, они имеют тождественные с глаголами функции, и при взаимозамене глагольно-именных сочетаний и глаголов в тематическом контексте не происходит изменений в его смысловом содержании. А поскольку доля их употребления в текстах велика, то очевидна методическая целесообразность включения таких сочетаний в лексико-семантические объединения глаголов.

В ходе презентации лексического материала на занятиях по русскому языку следует учитывать, что круг неполнозначных глаголов ограничен и что сочетаемость их с отглагольными существительными определяется правилами сочетаемостной приемлемости (каждый глагол сочетается с определенными существительными).

Включение глагольно-именных сочетаний в классификационную систему глагольных единиц способствует ее расширению и соответственно увеличению синонимического ряда, что является условием обогащения опыта коммуникации, связанного с формированием

лингвистической компетенции учащихся (в частности, с осознанием закономерностей словообразования).

В один ряд, например, с глаголом-доминантой *бороться* становятся сочетания *вести борьбу*, *осуществлять борьбу*.

В ряд с глаголами, которые отражают действия, исходящие от агента и направленные на противоположную силу, становятся сочетания типа *осуществлять ликвидацию* (*ликвидировать*), *совершать*, *осуществлять нападение* (*нападать*), *одерживать победу* (*побеждать*).

Глагольные сочетания *оказывать сопротивление* (*сопротивляться*), *оказывать противодействие* (*противодействовать*), *оказывать помощь* (*помогать*), *оказывать содействие* (*содействовать*) синонимичны глаголам, в которых отражаются действия, исходящие от агента и направленные в защиту своих/чьих-либо интересов или на привлечение противостоящей или нейтральной силы на свою сторону (*оказывать воздействие* — *воздействовать*).

Глаголам, которые отражают действие борьбы в вербальной форме, соответствуют глагольные сочетания с глаголами *выступать*, *выражать*, а также с глаголами *вести*, *проводить*, которые употребляются с отглагольным существительным *борьба*. Например: *выступать с протестом* (*протестовать*), *вести спор* (*спорить*), *проводить пропаганду* (*пропагандировать*), *выступать с призывом* (*призывать*), *выражать протест* (*протестовать*).

В объединении глагольной лексики должен найти место ряд глагольных сочетаний, в семантике которых заключен результат действия, а именно: *терпеть поражение* (*проигрывать*), *испытывать противодействие*, *подвергаться насилию*, *получать поддержку*. Такие сочетания входят в тематический класс, сами же глаголы относятся к атематическим. Следует также сказать, что данные глагольные сочетания образуют антонимичный ряд с глаголами и глагольными сочетаниями, формирующими своим семантическим наполнением содержательно-смысловую основу супертемы «Конфликт». Например: *терпеть поражение* — *одерживать победу*, *побеждать*; *испытывать противодействие* — *оказывать противодействие*, *противодействовать*; *получать поддержку* — *оказывать поддержку*, *поддерживать*.

В текстах общественно-политического характера встречаются глагольные сочетания типа *идти на уступки, давать отпор*. В тематическом контексте данные сочетания эквивалентны глаголам *уступать, отбиваться*. Здесь однозначные глаголы *идти* и *давать* теряют свою семантическую значимость и переходят в ранг «коммуникативно недостаточных» единиц. В тематически определенном контексте в сочетании с отглагольными существительными они приобретают тематические «координаты», пересекаясь с глаголами в значениях, отражающих в основном действия по отказу от применения в ходе конфликта силы или недопущению подавления своей или чьей-либо активности. Тем самым они занимают конкретное место в организации и презентации лексических единиц.

Итак, глагольные сочетания, обеспечивающие наравне с глаголами коммуникативно-функциональную организацию и смысловое содержание текстов, как следует из изложенного, можно разбить в учебных целях на три группы. В качестве основного критерия классификации глагольных сочетаний следует признать коммуникативно-речевые характеристики главного слова, определяющие степень его коммуникативной недостаточности.

В первую группу входят глагольные сочетания с делексикализованными глаголами, степень коммуникативной недостаточности которых является наивысшей: *оказывать (содействие)* и др.

Во вторую группу включены глагольные сочетания, в которых главное слово оказалось десемантизированным в связи с потерей в определенном тематическом контексте характерных связей зависимости: *давать (отпор)* и др.

Третью группу составляют сочетания с глаголами, употребление которых регламентируется условиями тематического контекста. Это глаголы, имеющие собственное лексическое значение и требующие обязательного тематического модификатора (участников действия, определителей-объектов). При этом различаются глаголы, сочетающиеся с отглагольными существительными и в этой связи приобретающие коммуникативную полноту за счет семантико-тематических возможностей имени: *выступать (с протестом)*, и глаголы, требующие обязательной сочетаемости: *противостоять (программе)*.

Список литературы: 1. Дорофеева Т. М. Синтаксическая сочетаемость русского глагола. М., 1986. 2. Козьменко В. А. Глагольно-именные фразеологические обороты в современном русском литературном языке (обороты с глаголом *делать*): Дис. ... канд. филол. наук. Х., 1955. 3. Мразек Р. Синтаксическая дистрибуция глаголов и их классы // Вопр. языкознания. 1964. № 3.

Поступила в редколлегию 02.10.92

С. В. МАЛЫХИНА

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ СОМНЕНИЯ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Говоря о языке как системе средств общения нельзя не сказать о категории коммуникативной модальности, поскольку именно она образует основу и смысл процесса общения, именно в ней язык раскрывается как форма социальной деятельности. Модальность присутствует во всех высказываниях и является постоянным признаком предложения. Очевидно, что исследование лексических и грамматических значений должно быть подчинено описанию смысла предложения в целом. Смысловый принцип является ведущим, так как он соответствует одной из главных целей обучения — овладению продуктивными видами речевой деятельности.

Хотелось бы обратить внимание на один из факторов, препятствующих успешному активному пользованию неродным языком. Этот фактор — отрицательное влияние родного языка. Если навыки родного языка переносятся при изучении чужого языка, то очевидно, что через сопоставление двух языковых систем мы сможем предсказать, какие моменты составят затруднение. Сопоставление служит чисто прикладной цели — усовершенствованию методов и повышению результативности преподавания языка как иностранного.

При решении задач оптимизации овладения языком представляется рациональным учитывать, что грамматические значения и функции языковых средств в коммуникации подчинены не решению задач лингвистического характера, а реализации коммуникативного намерения говорящего.

Материалом для данной статьи явился сопоставительный анализ некоторых языковых средств, выража-

ющих сомнение, неуверенность в точности понимания речевой ситуации, отношения собеседника к речевому акту в русском и английском языках. Исследуется типологический срез эпистемической модальности (по классификации Ф. Р. Пальмера) *. Ставится задача выявления сходства и различия в сфере языковых средств выражения акта «сомнения». В данной статье мы ограничимся рассмотрением коммуникативного намерения говорящего, выраженного в речи и распознанного собеседником. Иначе говоря, рассмотрим арсенал языковых средств, обеспечивающих уверенность в точности осуществления коммуникации.

Эпистемическая модальность имеет следующие средства выражения: лексические (эпистемические глаголы, модальные слова, неопределенные сложно-местоименные наречия типа *какой-нибудь, как-нибудь* и др.); лексико-грамматические типы структур (*мне кажется, как тебе нравится, если можно так сказать*); грамматические (модальные глаголы, наклонение); синтаксические (сложноподчиненные предложения, вопросительные конструкции).

Приведем примеры. Что касается лексических средств, это прежде всего эпистемические глаголы и модальные слова, выражающие сомнение: *думать* — to think, *сомневаться* — to doubt, *надеяться* — to hope, *действительно* — really. В семантизации этих средств в русском и в английском выявляется достаточно полное сходство. Различие наблюдается в грамматической оформленности. Присутствие личного местоимения перед эпистемическим глаголом в английском языке обязательно, а русский аналог может употребляться без местоимения:

Не думаю... — I don't think...

Следует отметить, что эпистемические глаголы, характерные для английского языка, иногда передаются в русском языке модальными словами, модальными частицами и даже лексико-грамматическими средствами:

По-моему, это происходит везде.

— I understand it's the same all over.

Мне думается, теперь самое время...

— I think it might be time...

* Palmer F. R. Modality and the English Modals. L.; N. Y., 1979.

Сравним синтаксические средства выражения акта «сомнения». Здесь обнаруживается тенденция более частой употребительности сложных предложений в английском языке по сравнению с русским для выражения неуверенности в адекватном понимании речевого акта:

Он как будто бы интересуется другими вещами.

— It sounds as if he's interested in other kinds of things.

В силу сложившейся языковой системы в английском языке отсутствует категория сослагательного наклонения, поэтому переводимая русская фраза в этом наклонении будет звучать в английском языке в несколько ином модальном ключе:

Почему бы Вам не прислать нам проспект?

— Why don't you send us a prospectus?

Теперь давай поговорим о тебе = Почему бы нам не поговорить о тебе?

— Why don't we talk about you?

Существует особый вид английского вопроса, который называют «расчлененным». В ответе на такой вопрос в английском языке отрицание может быть только в негативной реакции, а утверждение — в положительной. В русском языке это правило не соблюдается:

Ваш друг не говорит по-английски, не правда ли? — Да, не говорит.

— Your friend doesn't speak English, does he?

В системе эпистемических речевых актов значительное место занимают акты выражения сомнения в точности осуществления коммуникации. Сомнение выражается лексическими, лексико-грамматическими, синтаксическими средствами. Английский язык характеризуется большей степенью глагольной эксплицитности выражения сомнения по сравнению с русским, в котором зафиксирована тенденция использовать в большей степени модальные слова. Синтаксические структуры английского языка в плане выражения сомнения в адекватности понимания коммуникативного намерения более нейтральны по сравнению с русским языком, где подобные речевые акты отражают потребность говорящего не только выразить свое отношение к речевой действительности, но и выявить реакцию партнера на

содержание коммуникации. Для этого используется достаточно широкий набор языковых средств, отражающих неуверенность автора высказывания в достоверности понимания, желание обеспечить успешность коммуникации.

Контрастивный метод описания разносистемных языков позволяет привести к единой содержательной основе все многообразие средств выражения конкретных речевых актов. Такой принцип способствует отражению мотивационных аспектов высказывания и объективно существующей регулярности интенций говорящего в определенных сферах коммуникации.

Поступила в редколлегию 02.11.92

О. А. УСКОВА

ПРИНЦИПЫ СЕМАНТИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ СИГНАЛЬНО-ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫХ СЛОВ

В процессе преподавания русского языка как иностранного большие затруднения вызывает категория относительных прилагательных. Между тем единицы данной категории занимают важное место в языковой системе и вводятся в словарный минимум учащихся уже на начальном этапе обучения.

Система прилагательных русского языка включает разнородные единицы, для которых, однако, свойственна общая форма. Удобнее было бы называть эти языковые единицы не прилагательными, а определительными словами. Собственно прилагательными в этой системе являются онтологически качественные и относительные прилагательные. Таких единиц в языке немного, все они обладают конкретной семантикой (тематические группы цвета, металла, материала и т. д.). Однако язык оперирует больше **сигнальными** словами, тогда как собственно прилагательные являются **знаками** (поэтому обнаруживается закрепленность лексической единицы языка за конкретной реалией мира, а следовательно, наличие денотата у качественных прилагательных и прямой, непосредственной отнесенности у относительных). Сигнально-определятельные слова денотата не имеют, их семантика находится в зависимости от семантической наполняемости определяемого слова и более широкого контекста.

Рассматриваемая система определительных слов охватывает языковые единицы, которые соотнесены с реалиями, принадлежащими как **предметному миру**, так и **миру личности**. К области предметного мира принадлежат онтологически качественные и относительные прилагательные, например *красный* платок, *малиновый* сироп. Первое прилагательное является качественным, денотат которого — определенный цвет, второе прилагательное — относительное, имеет прямую отнесенность к предмету реального мира (малина). И то и другое прилагательные конкретны, оба входят в область *предметности*.

Реалии личностного мира могут быть выражены качественными прилагательными (например, *хороший* человек). Однако основную часть характеризующей лексики, которая относится к личностному миру, составляют сигнально-определительные слова.

Личностность может проявляться в наличии **субъекта-личности**, **собирательного субъекта**, **латентного субъекта** (т. е. присутствие которого скрыто). Таким образом, в основу семантической классификации сигнально-определительных слов положен критерий присутствия субъекта в семантической структуре слова. При этом различаются *личностные* (если выявляется субъект-личность или собирательный субъект) и *квазиличностные* языковые структуры (когда обнаруживается латентный субъект).

В соответствии с изложенным можно выделить две максимально удаленные друг от друга группы структур:

личностные

булатный мастер
водочные спекулянты
подвальные дети
зеленый директор
«цинковые» мальчики
идеологический жрец

квазиличностные

бриллиантовый свет звезд
вельможный аромат роз
больная ладожская волна
безмятежные небеса
плавные горы
волнистое морево

Группа квазиличностных структур характеризуется максимальной приближенностью к предметному миру. Сюда относятся те структуры, в составе которых присутствует сигнально-определительное слово, передающее **личностную оценку** внешней среды, природы и т. д. Возникают квазиличностные ассоциации, т. е. в данных структурах наличие субъекта скрыто, но тем не менее выявляется при анализе всей языковой конструкции.

Так, в структурах *больная ладожская волна, безбрежные леса, безмятежные небеса* ни один из компонентов не указывает на присутствие субъекта-личности. Однако сама сочетаемость этих единиц, относящихся к разным семантическим полям, вносит личностный оттенок в семантику этих конструкций.

Структуры, составляющие личностную группу, объединяются общей семантической направленностью — **характеризация субъекта-личности** (оценка, характеристика человека). Например, *булатный мастер, идеологически й жрец, водочные спекулянты*.

Различение личностных и квазиличностных структур проходит в соответствии с семантической наполняемостью определяемого существительного. Отнесенность структуры к области личности или квазиличности создает базу, на основе которой формируется семантика сигнального слова. *Предметность и личностность* можно квалифицировать как общеязыковые категории. *Квазиличностность* является переходным уровнем между личностностью и предметностью. Так, структура *бриллиантовый свет звезд* обладает семантикой, которая стоит на грани предметности и личности. Семантика определяемого существительного (*свет звезд*) относится к области предметности. Однако необычная сочетаемость единиц, составляющих данную структуру, вносит оттенок личности. В результате возникает не просто номинация явления, а *оценочная номинация*, передающая личностную оценку.

Структуры, приведенные выше, объединяются тем обстоятельством, что возникает **номинация референта**. С одной стороны, референтом является субъект-личность (например, мастер, спекулянт, директор), а с другой — явление предметного мира (аромат роз, горы, волна). И в том, и в другом случае выявляется личностная оценка. Например, в структурах *плавные горы, волнистое море* в семантике присутствует оценка латентного субъекта, а в структурах *зеленый директор, подвальные дети* одновременно является в наличии номинация субъекта-референта и оценка латентного субъекта, т. е. того, кто называет.

Ядром сферы личности является номинация референта, представленного субъектом, который может выступать в двух разновидностях — субъекта-личности и собирательного субъекта.

Рассмотрим структуры **собирательного субъекта**. Семантика подобных структур выявляется только в широком контексте. Например, *«картофельный десант»* — «В Ленинградском электромашиностроительном техникуме формировали «картофельный десант». (Словарные материалы-80); *хлебная кавалькада* — «И бредет по знойной пыли хлебная кавалькада — несет провизию к своему пепелищу». (Комсомольская правда. 1989. 30 июля); *«красная сотня»* — «Вспомните «красную сотню» — это сто депутатов, фактически назначенных КПСС...» (Аргументы и факты. 1990. № 30).

Данные структуры в целом являются номинацией собирательного субъекта, который может обладать самыми разными оценочными характеристиками. Сигнально-определяющее слово активизирует определенные семы в семантике определяемого существительного, в следствие чего возникают характеристики: например, по роду деятельности (*картофельный* — сбор картофеля, *хлебный* — покупка хлеба), оценочные (*пестрое войско* — военные, одетые не по форме: «У моих спутников, недавних «строевиков», пестрое марширующее войско — кто в валенках, кто без ремней и кокард — вызвало изумление». Комсомольская правда. 1989. 9 сент.). Наконец, комплекс ассоциаций, который стоит за сигнально-определяющим словом, вместе с определяемым в результате двойной метафоризации (первая — метафоризируется определяемое, вторая — метафоризируется вся структура) образует единое понятие — «красная сотня».

К области собирательного субъекта могут относиться структуры, которые вне контекста входят в сферу предметности, типа *«белые воротнички»* — «Мурлен решил, что рабочих он перевез ранними поездами, а после восьми, мол, ездят «белые воротнички», то бишь «вшивая» интеллигенция, — над ними и поиздеваться не грех». (Подмосковье. 1991. 30 нояб.)

В контексте номинация собирательного субъекта осуществляется дважды: прямая (интеллигенция) и косвенная («белые воротнички»). Таким образом, мы рассмотрели личностные и квазиличностные структуры, в состав которых входят сигнально-определятельные слова.

Поступила в редколлегию 25.12.91

ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОСТЬ ОМОНИМОВ И ПАРОНИМОВ

Лексическими омонимами обычно принято называть одинаково звучащие лексемы, не имеющие общих элементов смысла (сем) и не связанные ассоциативно. Наиболее естественным было бы такое положение, при котором каждой единице языкового смысла соответствовала бы отдельная строго закрепленная за ней единица внешней оболочки. Однако этого положения на самом деле не существует. Отсюда обычное сосуществование в границах одного слова разных лексико-семантических вариантов, не разрушающих его тождества.

В лингвистике до сих пор не решен вопрос о разграничении разных значений одной лексемы от разных лексем (омонимов). В данном случае мы принимаем точку зрения О. С. Ахмановой [1] и считаем, что основным критерием такого отграничения является системный характер представляемых лексико-семантических отношений: тот или иной индивидуальный случай должен трактоваться как представитель того или иного типа.

Интернациональными омонимами мы называем внешне и семантически сходные параллельные оппозиции двух и более сравниваемых языков. В данном случае мы подразумеваем омонимичную междуязычность — минимум (при сопоставлении двух языков) четырехчленную структуру, когда сходство омонимов наблюдается в различных языках.

Например, четырехчленная структура —
акция I (пакет акций) — **акция II** (дипломатическая акция)

фр. action I — action II

шестичленная структура —

нота I (петь по нотам) — **нота II** (нота протеста)

англ. note I — note II

фр. note I — note II

Случай типа **клуб I** (клуб дыма, пыли)

— **клуб II** (спортивный)

англ. cloud, puff — club,

фр. bouffée, tourbillon — club,

когда интернациональной лексемой для нескольких языков является лишь один член омонимичной оппозиции, мы называем *псевдоинтернациональной омонимией*.

Среди интернациональных омонимов можно выделить:

1. Интернациональные омонимы с выраженной морфологической структурой. Например:

критический I (от «кризис»)	— критический II (от «критика»)
англ. critical I	— critical II
фр. critique I	— critique II

Невозможность объединения единиц этого рода в системе значений одного слова может определяться такими особенностями их строения, которые более или менее регулярно воспроизводятся, имеют системный характер, т. е. свойствами, которые раскрываются только в системе структурно-семантических оппозиций данного языка.

2. Исконно разные интернациональные омонимы. Например:

манدارин I (от исп. mandarino)	— манدارин II от перс. mantrin)
фр. mandarine (плод)	— mandarin II (чиновник)

В эту группу входят такие случаи, в которых семантическая несовместимость определяется характером их прототипов, т. е. семантическими отношениями, установившимися за пределами данной синхронической системы и поэтому необъяснимыми в рамках этой системы.

3. Интернациональные омонимы — результат разошедшейся полисемии. Например:

негативный I (негативное изображение)	— негативный II (негативная сторона жизни)
англ. negative I	— negative II
фр. négatif I	— négatif II.

Этот тип омонимии вызывает наибольшие сомнения и трудности. В данном вопросе мы ориентируемся на словарь омонимов О. С. Ахмановой [1], где сделана попытка разделить «завершившиеся» и «незавершившиеся» процессы распада полисемии.

Нередко междуязычными омонимами называют «ложных друзей переводчика» — внешне сходные, но несовпадающие по значению лексические единицы раз-

личных языков [3; 4]. Например:

аспирант — тот, кто при вузе или НИИ готовится к научной деятельности;

англ. aspirant — претендент, кандидат на высокую должность (post-graduate student);

фр. aspirant, -e — претендент, кандидат; гардемарин (boursier de thèse);

исп. aspirante — претендент, кандидат (posgraduado).

Очевидно, что это явление совсем иного порядка. «Ложные друзья переводчика» как междуязычная категория не могут составлять в языках (внутри системы языка) омонимичных оппозиций, поэтому термин «междуязычные омонимы» в данном случае нам кажется некорректным. Рождение этого термина в таком контексте можно объяснить лишь тем фактом, что выделение «ложных друзей переводчика», как и интернациональной лексики, возможно только при контрастивном анализе.

Случай *ложной междуязычной омонимии* можно проиллюстрировать:

лист I (лист дерева) — **лист II** (лист бумаги)

фр. liste I (лента на голове) — liste II (список, опись; перечень, ведомость).

В современной лингвистике рассматриваются также такие лексические единицы, как *омографы* — разные лексемы, лишь более или менее случайно совпавшие по написанию в традиционной орфографии. При сопоставлении омонимичных пар нескольких языков мы пришли к выводу, что можно выделить:

междуязычные омографы. Например:

кредит I (кредит и дебет) — **кредит II** (купить в кредит)

англ. credit I — credit II

фр. crédit I — crédit II

псевдоинтернациональные омографы. Например:

атлас I (атлас мира) — **атлас II** (халат из атласа)

англ. atlas — satin

фр. atlas — satin

Паронимия — это явление частичного звукового сходства слов при их семантическом различии (полном или частичном). Проблема паронимии возникает как следствие преднамеренного сближения или непредна-

меренного смешения (тогда это речевая ошибка) паронимов в речи.

Лексическими паронимами называются разные по значению слова, близкие по произношению, лексико-грамматической принадлежности и по родству корней, сходность в звучании которых приводит к смешению в речи [2]. Значения компонентов паронимической пары характеризуются тем, что они не совпадают (как у синонимов), не противопоставляются (как у антонимов), их внешний вид не накладывается один на другой (как у омонимов).

Интернациональные (междуязычные) паронимические пары при помощи различных словообразовательных средств образуются благодаря своей освоенности в языках.

К числу *интернациональных паронимов* относятся только такие лексические единицы сопоставляемых языков, которые в минимум двух рассматриваемых языках могут вызывать ложные ассоциации, отождествляться одна с другой при фактическом расхождении их значений. Например, **абонент // абонемент** — фр. *abonné // abonnement*.

Междуязычность подтверждается идентичностью не только функциональной нагрузки и семантики каждой единицы паронимической пары, но и их звуковым оформлением. В противном случае паронимы являются не междуязычными, а внутриязычными (псевдоинтернациональными). Например, в русском языке — экономика // экономия, во французском — *économie*.

Интернациональными (междуязычными) паронимами можно назвать лексические единицы лишь в том случае, когда они входят хотя бы в два языка, образуя минимум четырехчленную структуру.

Список литературы: 1. Ахманова О. С. Словарь омонимов русского языка. М., 1986. 2. Вишнякова О. В. Словарь паронимов русского языка. М., 1984. 3. Дубчинский В. В. Интернациональные паронимы, антонимы и синонимы в русском языке. Х., 1991. 4. *Его же*. «Ложные друзья» переводчика русского, английского, французского и испанского языков. Х., 1991.

Поступила в редколлегию 05.02.92

СООТНОШЕНИЕ ПРИНЦИПОВ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И ПРОБЛЕМНОСТИ В УЧЕБНИКЕ ГРАММАТИКИ РКИ

Проблемное обучение иностранным языкам постоянно привлекает внимание методистов и преподавателей-практиков. С целью его реализации разрабатываются ситуативные, игровые и тому подобные задания. Однако описание проблемного обучения как модели учебного процесса в целом является трудновыполнимой задачей. Прежде всего это связано с тем, что постановка проблемы или ее формулировка требуют индивидуального подхода. Преподавателю обычно приходится по-разному формулировать проблемное задание с учетом интересов и возможностей учащихся. При этом задачи ставятся в следующем порядке: от сложного (целого) к простому (части) и наоборот — от простого к сложному. Другая трудность заключается в определении содержания круга проблем — чем более обобщенный материал актуализируется, тем более сложной становится задача преподавателя, тем сложнее соотношение целого и части.

Разработка проблемного обучения грамматике РКИ учащихся-нефилологов представляется одной из первостепенных задач методики, так как позволяет повысить эффективность учебного процесса, активизировать деятельность учащихся.

В данной статье мы остановимся на вопросах проблемного обучения, возникших при разработке концепции учебника по грамматике для студентов-нефилологов I курса.

Первое, что обращает на себя внимание при переходе на новый этап обучения (I курс), — это отсутствие у студентов чувства новизны при информативном вводе грамматического материала, сгруппированного по синтаксическим функциям, так как первичное обобщение синтаксических конструкций на функциональной основе проводится на подготовительных факультетах. Это приводит к пассивности учащихся и к снижению интереса к занятиям по русскому языку. Здесь возможны различные пути преодоления указанных явлений: отказ от обобщения языкового материала на грамматической основе и активизация явлений языка, реализующих ту или иную систему текстов (речевых

ситуаций); сохранение грамматического стержня, но изменение содержания обобщений; изменение содержания деятельности учащегося. Мы остановились на последнем в силу следующего: а) опора на систему текстов в любом случае сужает круг актуализируемых грамматических единиц, ограничивает их синонимический ряд; б) систематизация материала на основе способов выражения отношений в предложении в наибольшей степени соответствует возможностям овладения грамматическим минимумом, обеспечивая при минимальном числе тем полноту охвата грамматических явлений; в) применение проблемного метода, понимаемого как получение новых знаний с помощью ранее приобретенных, обеспечивает преемственность в обучении, развивает самостоятельность в овладении языком.

Наиболее актуальной проблемой практического овладения языком является автоматизация грамматических навыков, включение их в речь. Именно эта проблема определяет характер и содержание учебных задач на входе и выходе актуализируемого материала, связывает их с той или иной речевой ситуацией.

В качестве примера рассмотрим тему «Выражение квалификации предмета или явления». Основные конструкции темы знакомы учащимся по подготовительному факультету, на I курсе они закрепляются и пополняются новыми. Если занятия начинаются с сообщения темы и демонстрации списка конструкций, то наблюдается нежелательная реакция — «это нам давно известно». В том же случае, когда беседа начинается с задания «Дайте определение предметам и явлениям», сразу выявляются общие и индивидуальные трудности и ошибки. К ним обычно относятся бедная синонимия конструкций, неразличение их семантики, контаминация синонимичных конструкций, ошибки в выборе падежной формы. На этом этапе работы после устранения ошибок активизируются редко употребляемые конструкции и вводятся новые. Их преподаватель не дает в готовом виде, а предлагает выделить из предложений текста, закрепляя таким образом и навык анализа и конструирования модели предложения. Работа преподавателя при этом заключается не столько в объяснении, сколько в точной постановке общих и пошаговых задач, в результате решения которых в тетрадях студентов появляется таблица с полной си-

стемой ориентиров, составленная самостоятельно, а в деятельности — новые действия.

Остановимся более подробно на взаимосвязи проблемности и преемственности в обучении грамматике. Эта взаимосвязь заложена в самом существе проблемного метода, так как каждая новая учебная задача решается с помощью ранее сформированных действий. Однако осуществление такого обучения возможно лишь при целенаправленной работе от урока к уроку, от темы к теме. Так, в начале работы над темой «Выраженные характеристики предмета», которая следует за темой «Выражение квалификации», могут быть показаны связи и различия в материале этих двух тем. Задание может быть сформулировано следующим образом: «*Медь является металлом. Охарактеризуйте медь по отдельным признакам. (Медь обладает высокой электропроводностью)*». Следующим заданием может быть поиск синонимичных конструкций в ряде предложений или в тексте. Преемственность в использовании средств обучения обеспечивается включением понятия «модель предложения», объединяющего целый комплекс ранее сформированных понятий. Затем студентам предлагается самостоятельно дать общее определение предметам или явлениям и указать их отличительные признаки.

Как видно из приведенного примера, при обучении грамматике необходимо соблюдение преемственности как в отборе и подаче языкового материала, так и в выборе средств обучения — лингвистических знаний и действий (аналитико-синтетических навыков). С целью их минимизации, а также повышения эффективности необходимо отобрать «работающую» систему грамматических понятий и их обозначений. В учебник включается лишь та лингвистическая терминология, которая используется в деятельности студента. На I курсе базовыми понятиями являются «модель предложения», «модель словосочетания» и «модель слова» (имеется в виду морфемный состав слова). Понятие «модель предложения» является ключевым при синтаксической основе организации материала и используется в описании субъектно-предикатных, объектных (объект входит в модель предложения), определительных (различение предикативных и атрибутивных определительных конструкций) и обстоятельственных (различение распространителя предиката и обстоятельственного детер-

минанта предложения) отношений. Система базовых понятий учебника способствует соблюдению преемственности в учебных действиях учащихся*.

В заключение еще раз остановимся на личностно-ориентированном характере проблемного обучения**. Проблемная задача ставится с учетом уровня обученности студента, его родного языка, особенностей мышления. Поэтому учебник с ориентацией на проблемность может определять лишь основную направленность обучения, решение частных задач — вопрос педагогического сознания, вопрос выбора и целенаправленной деятельности преподавателя.

Поступила в редколлегию 05.02.92

О. К. ВОЙКУ, канд. филол. наук

УПОТРЕБЛЕНИЕ ДАТЕЛЬНОГО ПРАВСТВЕННОГО УЧАСТИЯ ИСПАНОГОВОРЯЩИМИ УЧАЩИМИСЯ В РУССКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

Сопоставительное описание русского и родного языков учащихся в учебных целях в настоящее время вновь стало привлекать внимание исследователей. Ценность такого подхода несомненна как в лингвистическом, так и в педагогическом плане для выявления в изучаемом языке фактов, представляющих определенные трудности для усвоения носителями другого языка.

Одной из основных проблем методики преподавания РКИ является практическое овладение надежной системой русского языка. Общеизвестно, какую трудность категория падежа представляет в процессе преподавания РКИ. Изучение данной темы и теоретические представления об этой грамматической категории все еще не дают реального практического эффекта и требуют дальнейшей разработки.

Применение сопоставительного метода позволяет выделить факты, в которых чаще всего проявляется интерференция родного языка с русским.

* *Присяжнюк Н. К.* Научно-педагогические основы вузовского учебника русского языка для иностранцев (начальный этап обучения): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1984.

** *Костомаров В. Г.* К теоретическим основам проблемного обучения//Русский язык за рубежом. 1991. № 3. С. 87.

При изучении русской падежной системы испаноговорящими учащимися особенно часто наблюдается грамматическая интерференция.

В русском языке одним из падежей с развитой многозначностью является дательный падеж [5]. Изучая этот падеж, испаноговорящие учащиеся допускают ряд ошибок, которых можно избежать при сопоставлении случаев употребления дательного падежа в русском и испанском языках.

Для иностранных учащихся большой интерес представляет не только изучение основных значений падежей в русском языке, но также рассмотрение их частных значений и их конкретное употребление в речи.

Одним из таких случаев является употребление дательного падежа, тесно связанное с синтаксисом личных местоимений 1- и 2-го лица — дательный заинтересованного лица. Дательный заинтересованного лица был выделен В. Хаверсом в 1911 г. Им намечены основные подтипы дательного заинтересованного лица и проанализированы основные случаи его употребления во многих индоевропейских языках [7]. Но и до настоящего времени дательный заинтересованного лица еще не достаточно изучен. Дательный заинтересованного лица получил свое название потому, что называет лицо, интересы которого непосредственно затронуты, при этом действие может быть направлено не только на пользу, но и во вред этому лицу.

Дательный заинтересованного лица обозначает одушевленный предмет, в грамматическом смысле — лицо, животное, но не растение и не предмет.

Дательный заинтересованного лица может быть заменен притяжательным местоимением 1- и 2-го лица. Такая трансформация невозможна при употреблении дательного адресата.

- | | | |
|-------------------|------------|----------------------|
| 1. Дательный | | мне (мою) |
| заинтересованного | прострелил | <input type="text"/> |
| лица | | фуражку |
| 2) Дательный | купил | мне |
| адресата | | <input type="text"/> |
| | | фуражку |

Дательный заинтересованного лица относится и к глаголу и к существительному, но с последним он связан более тесно (см. приведенные выше примеры).

Дательный заинтересованного лица всегда может быть заменен конструкцией «у + родительный падеж», но в таком случае оборот лишается характерного для него оттенка заинтересованности в совершаемом им действии [8].

Одним из частных случаев употребления дательного заинтересованного лица является дательный нравственного участия (этический).

Дательный нравственного участия как в русском, так и в испанском языках предполагает нравственное, моральное или чувственное участие говорящего лица, придает высказыванию особую выразительность. Можно ограничиться выражением просьбы, совета, рекомендации. Но если в этой же фразе поставить перед глаголом личное местоимение 1- или 2-го лица или употребить в этой же функции возвратное местоимение «себя» в форме дательного падежа, то рекомендация или совет будут выражать имплицитно нравственное, моральное или чувственное участие говорящего лица [9]:

No hagas esas cosas.

Не делай этого.

Смотри, не опоздай.

Идет дождь, а мы спим.

No me hagas esas cosas.

Не делай мне этого.

Смотри мне, не опоздай.

Идет дождь, а мы себе спим.

В испанской грамматической традиции термины *Dativo ético* и *Dativo de interés* используются синонимично. М. Сорракино дает подробную библиографию и краткий обзор данного случая употребления этого *Dativo* в испанском и других европейских языках, кроме русского [10].

Дательный нравственного участия в испанском и русском языках употребляется с переходными и непереходными глаголами, он придает различные оттенки высказыванию. Эти оттенки либо явны сами по себе, либо могут подкрепляться употреблением обстоятельства образа действия.

El se tomó el café de un trago.

Он выпил себе кофе одним глотком.

Дательный нравственного участия, придающий различные оттенки высказыванию, употребляется в функции, близкой к вводному слову, т. е. вне связи с прямым значением [1; 6].

Заслуживает внимания и утверждение Е. В. Красильниковой [4], что данная конструкция может обозначать негативную реакцию на высказывание (действия) собеседника.

Это вам не Париж. Вы мне не прикидывай-
No me os mostreis lisonjeros. тесь льстецами.

В русском и испанском языках дательный нравственного участия употребляется с различными ЛСГ. Это отличие следует учитывать при презентации данного материала испаноговорящим учащимся. Так, например, с глаголами, обозначающими просьбу, приказ, предупреждение, совет, указание, в русском языке чаще встречается употребление дательного нравственного участия.

Ты мне еще поплачь. Не буду я тебе работать.

В испанском языке такое употребление возможно только в отрицательных конструкциях повелительного наклонения.

Ты мне не потеряй ключи! No me pierdas las llaves!

В испанском языке дательный нравственного участия чаще употребляется с глаголами насыщения (глаголами, обозначающими принятие пищи, жидкости).

Интересно, что глаголы, при которых обычно появляется дательный нравственного участия в испанском языке (comer, tomar, beber, cenar), как правило, имеют в качестве прямого дополнения вещественное имя существительное, которое по своей природе недискретно. Появляясь в структурах с дательным нравственного участия, такие существительные обязательно имеют показатель дискретности (числительное, артикль, квантификатор) [3]:

El perro se comió toda la Пес съел все, что ему дали
ración. (всю свою порцию).

Эту особенность также следует учитывать при презентации данного материала. Испаноговорящим учащимся надо объяснить, что в русском языке при глаголах насыщения не употребляется дательный нравственного участия даже при наличии показателя дискретности. Следует упреждать ошибки типа:

Я сегодня выпил себе чашечку кофе утром.

Он съел себе с удовольствием апельсин.

Здесь наблюдается отрицательная интерференция.

Данное явление имеет свои особенности в русском и испанском языках. Задачей методиста является экспликация связей между формой падежа, ее значением и конкретным употреблением в речи.

При этом следует учитывать, что «изучение стилистических и эмоционально-экспрессивных функций относится к зоне пересечения грамматики и стилистики, грамматики и той специальной области исследования (прагматики), которая занимается эмоционально-экспрессивной стороной языковых структур» [9, с. 9].

Сопоставление сходства и различия употребления дательного нравственного участия в русском и испанском языках позволяет прогнозировать возможные ошибки в речи испаноговорящих учащихся при изучении данной темы (особенно в диалогической речи), помогает заранее принимать меры для их предупреждения.

Список литературы: 1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966. 2. Бондарко А. В. О некоторых аспектах функционального анализа грамматических явлений//Функциональный анализ грамматических категорий. Л., 1973. С. 5—31. 3. Гашибаязова Л. А. Семантика и прагматика структур с *Dativus ethicus* в испанском языке//Предложение и текст: семантика, прагматика, синтаксис. Л., 1988. С. 67—70. 4. Красильникова Е. Б. Имя существительное в русской разговорной речи: Функциональный аспект. М., 1990. 5. Попова З. Д. Употребление падежных и предложно-падежных форм в современном русском литературном языке. Воронеж, 1971. 6. Шелякин М. А. Опыт семантико-синтаксического описания дательного падежа русского языка//Уч. зап. Тарт. ун-та. 1983, Вып. 651. С. 43—58. 7. Эльзбутас Ю. В. Дательный заинтересованного лица в современном русском и литовском языках//Филол. науки. 1967. № 3. С. 3—13. 8. Его же. Употребление дательного падежа в современном русском языке//Рус. яз. в школе. 1967. № 6. С. 82—89. 9. Pérez-Rioja, J. A. Gramática de la lengua española. Madrid, 1961. 10. Zorraquino Martín M. A. Las construcciones pronominales en español: Paradigma y desviaciones. Madrid, 1971.

Поступила в редколлегию 21.05.92

ОРГАНИЗАЦИЯ СИНТАКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА
В ЦЕЛЯХ ЕГО ПРЕЗЕНТАЦИИ В ИНОСТРАННОЙ
АУДИТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ УСТУПИТЕЛЬНЫХ
КОНСТРУКЦИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА)

В коммуникативном обучении иностранных учащихся русскому языку синтаксис играет первостепенную роль. При этом предметом обучения становятся различные синтаксические конструкции, а также процессы, связанные с их усвоением учащимися.

В рамках данной статьи ограничимся рассмотрением особенностей одной логико-смысловой группы сложных предложений — уступительных конструкций с союзом *хотя/хоть* — в лингвистическом и методическом планах.

По характеру синтаксических отношений между частями уступительных конструкций все проанализированные нами примеры данных конструкций, извлеченные из произведений современной русской литературы, можно распределить по трем группам: 1) отношения обратной обусловленности; 2) отношения несоответствия; 3) отношения сопоставления.

Значение **обратной обусловленности** является специфичным для уступительных конструкций и выражается только ими, в то время как значение несоответствия, например, может быть выражено и с помощью сложносочиненных предложений. Отношениями обратной обусловленности называются такие отношения между главным и придаточным предложениями, при которых уступительная часть указывает, что ее содержание могло бы быть основанием (причиной или условием) для факта (события, явления, действия), обратного тому, которое выражается главным предложением. Например: *Он сдержался, хотя ему очень хотелось сказать всю правду этим союзникам.* (А. Толстой)

Обратная обусловленность — это логическое несоответствие между явлениями, действиями, событиями, которое доходит до противоречия. Рассмотренные отношения выражаются сложными предложениями с уступительными придаточными, в равной степени препозитивными, постпозитивными и интерпозитивными.

В практике обучения следует учитывать следующие моменты:

1. Отношения обратной обусловленности в первую очередь выражаются реальным содержанием частей уступительной конструкции: *И хотя намек был очень тонок, Воропаев почувствовал в нем нечто обидное, пренебрежительное.* (Павленко)

2. Во второй части конструкции, при условии позиции уступительного придаточного предложения, могут использоваться противительные союзы: *Хотя они выросли в нашей деревне и их считали своими, но парни совестились сквернословить при них и не ревновали их к своим девкам.* (Гладков)

3. Специфическим показателем является союз-частица *все-таки*, которая указывает на то, что действие (явление, факт, событие) главного предложения совершается вопреки сообщению придаточного: *Я только год спустя узнал, кто был этот хороший человек. И знаете, хотя прошел уже целый год, я все-таки очень тогда испугался.* (Федин)

4. В одной или обеих частях уступительной конструкции употребляются частицы *и, ни, не*: *Хоть и укатила из города, — все равно жена.* (Кочетов)

5. В данных конструкциях могут присутствовать лексические показатели, например, антонимы или слова антонимичного характера: *Но хотя они всю жизнь были соседями, она никогда не виделась с Анатолием помимо школы и комсомольских собраний.* (Фадеев)

6. Данная группа конструкций должна изучаться в первую очередь в силу прозрачности уступительного значения.

В уступительных конструкциях **со значением несоответствия** отсутствует причинно-следственная связь между частями. Придаточное уступительное в них не может быть основанием действия, обратного действию главного предложения, и содержание главного предложения не соответствует не следствию придаточного уступительного предложения, а тому, что было бы желательным или необходимым, что более соответствовало бы изложенному в придаточном предложении. Например: *Но хотя очень полюбила ему эта работа, в результате которой из рук его выходили полезные людям вещи, сильно тосковал он по ребячьей жизни.* (Кочетов)

Анализ этих конструкций позволяет сделать следующие выводы и обобщения, важные для преподавателя русского языка:

1. Отношения несоответствия, как и отношения обратной обусловленности, в первую очередь выражаются реальным содержанием частей уступительной конструкции: *Наши биографии переплетены довольно туго, хотя между ними... собственно никакого сходства.* (Федин)

2. К общему значению уступительного несоответствия могут присоединяться дополнительные оттенки, например оттенок резкого противопоставления или ограничения.

3. Среди данных конструкций наиболее характерными являются конструкции с несоответствием модальных планов высказывания, а также со значением временного несоответствия. Очень часто для выражения несоответствия модальностей наряду с модальными частицами употребляются слова с ярко выраженным модальным значением (*обязан, должен, нельзя, можно* и т. д.): *Хотя казаки не большие охотники драться по ночам, все же можно было ждать от них всякой пакости.* (А. Толстой)

4. Для выражения временного несоответствия употребляются частицы-наречия *еще, уже*: *Хотя она вздыхала и качала головой, но лицо ее было уже спокойно* (Гладков), а также лексические показатели (*по-прежнему, давно, на первых порах, иной раз* и т. д.): *...Крикнул мотористу: «Закурим что ли?» — хотя давным-давно отвык от табака.* (Федин)

В конструкциях со значением сопоставления уступительное значение ослаблено. Их специфической особенностью является структурный параллелизм соединяемых частей. Обычно в центре сопоставления — несходство действий, разных лиц и предметов, т. е. сказуемых или групп сказуемых, выражающих эти действия, причем сопоставление действий, как правило, поддерживается одновременно сопоставлением их субъектов: *С отрочества он решил стать знаменитым, хотя девушка, за которой он ухаживал, и издевалась над этим.* (Фадеев)

В процессе презентации этих конструкций необходимо учитывать следующее.

{ 1. Внутри общего значения сопоставления можно отметить некоторые частные значения, например зна-

чение возмездительного сопоставления, которое выражается в основном с помощью союза *зато*.

2. Данные конструкции могут содержать дополнительные оттенки значений (противопоставление, ограничение), которые выражаются лексически: наличием антонимов или слов антонимичного характера (*много — один, смерть — жизнь* и т. д.).

3. Отношения уступительного сопоставления подчеркиваются наличием прилагательных и наречий в форме сравнительной степени.

4. В количественном отношении данных конструкций значительно меньше в русском языке, чем конструкций со значением несоответствия или обратной обусловленности.

Таким образом, предложенная система описания и изучения уступительных конструкций с союзом *хотя/хоть*, учитывающая данные лингвистических исследований и анализ конкретного языкового материала, может быть рекомендована как один из способов представления подобного материала в иностранной аудитории.

Поступила в редколлегию 25.12.91.

М. ДЕРБЕЛЬ, д-р пед. наук

ПРЕДЛОЖЕНИЯ С БЕЗЛИЧНЫМ ГЛАГОЛОМ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ТРУДНОСТИ ИХ ИЗУЧЕНИЯ АРАБОГОВОРЯЩИМИ

Одной из трудностей при изучении русского языка в арабоязычной аудитории является понимание, усвоение и построение так называемых безличных предложений, т. е. таких односоставных предложений, главный член которых называет процесс или состояние независимо от активного деятеля, например: *Вечереет; Мне не спится; На улице холодно.*

Особенность таких русских предложений состоит в том, что форма сказуемого не допускает именительного падежа при нем и поэтому позиция подлежащего остается формально незамещенной.

Безличные предложения очень активны не только в русском языке. Категория безличности присутствует во всех индоевропейских языках, и знание этих языков помогает учащимся понять суть этой грамматической

категории. Однако многие индоевропейские языки выражают эту категорию с помощью чисто формального подлежащего (ср.: фр. Il pleut; англ. It rains; исп. Es regnet, но рус. *Идет дождь*), т. е. подобная форма безличности в своей поверхностной структуре остается традиционно двучленной.

Для арабоязычающих учащихся трудности восприятия подобного типа русских предложений связаны в первую очередь с отсутствием в арабском языке лексико-грамматического разряда безличных глаголов, составляющих основу грамматической категории безличности в русском языке. Поэтому имеет смысл остановиться на анализе русских безличных глаголов, а также их синтаксической роли в сопоставлении с арабскими эквивалентами.

С лексической точки зрения такие глаголы представляют действие бессубъектное, т. е. происходящее независимо от лица или предмета. Понимание таких глаголов, лексическое значение которых несовместимо с представлением о производителе действия, затруднено в связи с тем, что в арабском языке не существует глаголов, обозначающих бессубъектное действие. В тех случаях, когда носитель русского языка передает ситуацию внеязыковой действительности, как бы совсем устраняя субъект действия или состояния или представляя его в качестве орудия действия неназванного деятеля (*Его задело машиной; Его ранило пулей*), арабоязычающий передает ту же ситуацию, строго соотнеся ее с конкретным производителем действия.

В связи с этим необходимо дать четкое представление учащимся как о грамматических особенностях подобных глаголов, так и об их лексических группах.

Принадлежность к этому разряду русских глаголов определяет с точки зрения грамматики — неизменяемость по лицам. Безличные глаголы употребляются или только в форме 3-го лица единственного числа настоящего или среднего рода будущего времени, например: *светает — светало; хочется — хотелось*. Необходимо пояснить учащимся, что окончание 3-го лица или окончание -о в среднем роде являются чисто формальными и ни в коем случае не показывают, что действие производится или производилось кем-то.

Говоря о лексических группах безличных глаголов, в первую очередь мы должны уделять внимание тому, что такие глаголы обозначают состояние природы (*ве-*

череет, холодает) или физическое и психическое состояние живого существа (*тошнит, знобит*). В основном это глаголы без частицы -ся, но некоторые из них (*смеркается, нездоровится*) образованы с этим аффиксом.

Глаголы, обозначающие состояние природы, как бы самодостаточны в выражении мысли и не требуют еще какого-либо второстепенного члена предложения. Глаголы же со значением состояния живого существа, как правило, употребляются с косвенным дополнением (*Его знобило; Мне нездоровится*), которое в данном случае обозначает носителя состояния, но выраженного формами косвенных падежей, а не именительным (ср.: *Я болею*).

Наличие управляемого слова (имени существительного или местоимения в родительном или дательном падеже) характеризует не только глагольные безличные предложения, но и предложения, в которых сказуемое выражается безлично-предикативным словом (*хорошо, плохо, весело, спокойно* и др.): *Мне спокойно с тобой; Людям плохо без песен.*

Глаголы с частицей -ся (типа *хочется, думается, пишется*), образованные от личных глаголов, при употреблении в речи выступают в качестве предиката в предложениях, в которых имеется субъект действия или состояния, однако он не выступает в роли подлежащего: *Мне не спится; Ему не работается; Нам хочется.*

Предложения с глаголами такого типа могут быть трансформированы в предложения с личными глаголами, но при этом теряется субъективная модальность предложений с безличными глаголами: *Нам хочется— Мы хотим* и т. д. Сама форма глагола безличных глаголов несет в себе значение возможности или невозможности действия, направленности действия на субъект; в ней выражается невольное проявление этого действия или, наоборот, отсутствие волевых импульсов, расположения к какому-нибудь действию: *Мне не верится в это; Ему не сидится дома.* При употреблении в речи предложений-эквивалентов с личным глаголом или появляются другие семантические оттенки, или требуется введение дополнительных лексических единиц с модальным значением (типа *хотеть, желать, мочь* и др.).

Безличные формы этого типа очень продуктивны в русском языке, их намного больше, чем собственно

безличных глаголов. Практически от любого русского глагола можно образовать безличную форму с частицей -ся, которая будет нести в себе дополнительную информацию — модальную и стилистическую. Это должно стать предметом рассмотрения на занятии, так как без учета такой информации остается непознанным и непонятым целый комплекс способов выражения мысли на русском языке. Так, выражение *Как тебе живется?* намного богаче по содержанию и стилистическим оттенкам, чем *Как ты живешь?* Это относится ко всем формам такого типа.

Здесь уместно остановиться на методических проблемах, связанных с подачей этого грамматико-стилистического материала в арабоязычной аудитории.

В учебном процессе использование перевода как метода объяснения непременно должно сопровождаться определенными комментариями, раскрывающими, в частности, интенции говорящего на русском языке: при употреблении безличной конструкции главная задача состоит в выражении состояния человека, которое не зависит от его воли. Поэтому и перевод на арабский язык подобных конструкций должен содержать явно выраженную сему такого состояния.

Существует такая лексическая группа безличных глаголов, которые в предложении формально выражены третьим лицом единственного числа в настоящем времени или средним родом в прошедшем времени. Их значения связаны с передачей определенных ситуаций типа: *Мне везет; Из окна дует; В боку колет; В голове шумит; Так вышло.* Учащимися такие предложения трудно воспринимаются без дополнительного комментария преподавателя, так как и в личном, и в безличном употреблении лексическое значение глагола идентично: *Из окна дует — Ветер дует в окно.*

Если мы переводим русское предложение *Мне везет* на арабский язык, то следует иметь в виду, что арабский эквивалент обозначает постоянное свойство человека. Русское же безличное предложение выражает темпоральный оттенок.

Интересно отметить, что в переводе на арабский язык русских предложений *Из окна дует, В боку колет, Так вышло* присутствует элемент метафоричности, образности. Если вдуматься, то и в семантике русских предложений можно обнаружить значение неназван-

ного деятеля, какой-то высшей силы, которая как бы руководит ситуацией действительности.

То же можно сказать о предложениях *Пахнет духами* и *У нее потемнело в глазах*.

Изучение безличных глаголов осложняется для арабоязычных еще и тем, что существует особый тип безличного употребления личных глаголов, например: *Мальчика придавило упавшим деревом; Солнцем засушило все цветы в саду*. В семантической структуре этих предложений имеется производитель действия, но грамматически он выражен в форме творительного падежа со значением орудийности. Сравним: *Упавшее дерево придавило мальчика; Солнце засушило все цветы в саду*. Семантико-стилистический компонент субъективности здесь явно присутствует и в безличном варианте, однако орудийное значение творительного падежа предопределяет понимание передаваемой ситуации как даже двухсубъектную: с одной стороны, есть субъект действия, в нашем случае — «дерево» и «солнце», с другой — есть как бы еще один субъект действия, не названный и не обозначенный, но присутствующий в латентном виде и управляющий первым субъектом как орудием своего действия.

Интересно, что в арабском языке аналогичное содержание передается при помощи пассивных конструкций, где фактически субъект действия передается предложно-падежной формой также со значением орудийности:

И в том, и в другом языке наличие формы творительного падежа имени существительного обязательно, конструктивно необходимо. И на это нельзя не обращать внимания учащихся, так как подобная аналогия помогает в усвоении грамматической категории безличности.

Отдельного рассмотрения заслуживают краткие страдательные причастия и безлично-предикативные слова, выступающие в роли сказуемого в безличных предложениях. Это может стать темой последующих работ.

Поступила в редколлегию 28.01.92

РАЗВИТИЕ ИГРОВОГО ПРИНЦИПА ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

Дома, в школе, колледже, в университете, в органах управления, на заседаниях политических партий, наконец, при чтении газет и просмотре телепередач внимание студентов часто привлекают различные экономические проблемы. К сожалению, порой неудовлетворительное знание экономики приводит к неверной оценке того или иного явления, затрудняет обсуждение и принятие решений.

Экономика как наука направлена на исследование экономических явлений с использованием широкого набора аналитических инструментов. Последние позволяют понять систему экономических связей в действии, оценить последствия принимаемых решений. Основная задача курса экономики — научить иностранных студентов применять способы экономического анализа при решении общественных и национальных проблем.

Процесс обучения в высшей школе предполагает учет индивидуальных склонностей, интересов и способностей личности, что требует постоянного поиска новых форм и средств обучения, в основе которых лежит игровой принцип, развивающий у студентов познавательный интерес и определенные навыки поведения.

Идея разнообразия методических форм занятий вытекает, с одной стороны, из содержания экономических проблем, а с другой — из необходимости учета различий в природных способностях и в степени подготовленности студентов из разных стран. Так, изучение закономерностей экономического развития, абстрактных теоретических положений предполагает использование такого приема, как объяснение исторических парадоксов и примеров. Это позволяет разрешить противоречие логическим путем. Для проверки же знания категориального аппарата эффективным оказалось использование принципа кроссворда в разнообразных формах. В свою очередь, изучение проблем экономической практики и микроэкономики предполагает свои приемы, например моделирование заданных ситуаций и поиск оптимального выхода из них.

Значительное место в преподавании экономической теории отводится играм. Их цель состоит в том, чтобы студенты на личном опыте осознали механизм функционирования экономики и принятия квалифицированных решений. Ниже приводится методика проведения двух игр, разработанных авторами.

Игра «Альтернатива». Цель ее — показать преимущества внешней торговли, основанной на специализации, результатом которой являются наименьшие издержки и, следовательно, более низкие цены. Результатом игры является овладение навыками альтернативного выбора товара на внешнем рынке и выявление закономерностей влияния внешней торговли на развитие отечественного производства.

Условия: Вы — бизнесмен. Вам нужно приобрести автобусы для перевозки рабочих. На мировом рынке имеются автобусы следующих производителей по таким ценам: «Ниссан» (Япония) — 50 тыс. долл., «Икарус» (Венгрия) — 20 тыс., ЛАЗ (Украина) — 10 тыс. долл. Методом альтернативных издержек выберите на мировом рынке наиболее подходящий вам товар и покажите на графиках влияние мировой торговли на развитие различных отраслей отечественной промышленности.

В первой части игры студентам предлагается, используя метод альтернативных издержек и руководствуясь заданными критериями (цена, долговечность, комфортабельность изделия, престижность фирмы), выбрать автобус определенной марки. При обсуждении можно поставить следующие вопросы. Почему один из товаров, отвечая критериям долговечности и комфортабельности, имеет относительно низкую цену? Связано ли это со специализацией и традициями производства? Влияет ли более низкая цена на товар одной из стран на аналогичные товары других стран?

Вторая часть игры посвящена динамике связанных между собой рынков в Украине на долгосрочный период, а также влиянию мирового рынка на внутренние рынки. Предположим, что большинство участников игры предпочли покупать автобус венгерской фирмы «Икарус». Студенты должны проанализировать влияние этого выбора на конъюнктуру других рынков в следующей последовательности: производство автобусов «ЛАЗ»; рынок трудовых ресурсов; рынок табака. На

производство каких товаров и услуг влияет состояние рынка отечественных автомобилей?

Игра «Предприниматель». Игра состоит из нескольких модулей, каждый из которых с той или иной стороны демонстрирует природу предпринимательства и механизм его функционирования.

Вступительное слово преподавателя содержит характеристику действий предпринимателей на примерах истории создания отдельных потребительских товаров.

Первая часть игры под названием «Предприниматели раньше и сейчас» предполагает изучение студентами биографий известных всему миру предпринимателей прошлого: Б. Франклина, М. Брэдли, братьев Макдональдов и других (биографии подготовлены преподавателем заранее и розданы студентам). Задача состоит в том, чтобы выделить те черты личности, которые позволяют стать предпринимателем. Студентам предлагается также вспомнить имена и достижения известных предпринимателей своих стран.

Следующую часть игры назовем «Техника «мозгового штурма»». Студенческая аудитория разбивается на несколько равноценных групп. Задание для каждой группы одно и то же, например: в течение трех минут придумать новые, не существующие сейчас продукты, устройства или приспособления, делающие домашнюю работу более эффективной, или же назвать как можно больше способов использования пустых пластиковых бутылок из-под моющих средств. В процессе обсуждения должна поощряться любая, пусть самая парадоксальная идея. Идеи можно комбинировать и развивать. Через три минуты сравниваются результаты работы, выявляется наиболее результативная (большее число идей) группа и группа, создавшая самую неожиданную идею. Задача данного этапа — показать значение таких черт предпринимателя, как новаторство, умение ладить с коллегами и организовать работу, целеустремленность.

Третий модуль посвящен составлению картины характерных черт предпринимателя и выделению среди них наиболее и наименее важных для достижения успеха. Составленный студентами перечень можно сравнить с рейтингом черт характера, составленным американскими предпринимателями, и проанализировать

специфику предпринимательства в той или иной стране, выходцами из которой являются студенты.

И наконец, четвертый модуль игры представляет собой тестирование студентов на предмет того, в какой степени они обладают сформулированными выше чертами предпринимателя.

Обращает на себя внимание широкое использование в западных методиках различного рода тестов на экономическую грамотность. Очевидно, что в преподавании экономической теории иностранным студентам этот метод должен практиковаться достаточно часто — и как проверка усвоения материала, и как обучение, развитие логики экономического мышления. Примером может быть система вопросов с вариантами ответов типа: «С каким выбором из перечисленных ниже сталкивается любая экономическая система? Как... а) сэкономить деньги, чтобы сократить государственный долг; б) наилучшим образом использовать скудные ресурсы; в) сбалансировать государственный бюджет; г) сбалансировать экспорт и импорт?»

Практика показывает, что использование экономических игр или их отдельных элементов позволяет студентам «потрогать руками» механизм действия экономических законов, вырабатывает у них правильную логику мышления и навыки принятия экономических решений.

Поступила в редколлегию 16.10.92

Л. В. БЕНЯЕВА, В. Н. МЕДЕЛЯЕВ

**ПЕРВЫЙ ОПЫТ РАБОТЫ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ
ПРЕПОДАВАНИЯ
(курс «Человек и общество»)**

Как известно, со II семестра текущего учебного года на подготовительном факультете ХГУ перешли к преподаванию нового учебного курса «Человек и общество». В отличие от прежнего курса обществоведения с его схематизмом и односторонностью в основу нового предмета положен цивилизационный подход к историческому развитию, что требует разработки новых критериев отбора содержания курса, и прежде всего его планирования.

Опубликованные ранее программы в различной степени соответствуют общему замыслу курса «Человек и общество». Однако тщательный анализ и их сопоставление наряду с предоставленной ныне преподавателю возможностью создания собственных вариантов планирования все же объективно требуют взять за основу рекомендации авторского коллектива под руководством проф. Л. Н. Боголюбова*.

Во-первых, данный вариант удобен для работы. И не только потому, что доступен для учащихся: он более всего соответствует переходному характеру от обществоведения к новому курсу. Сильной его стороной является также более ярко выраженная ориентация на цивилизационный подход; в нем лучше всего учтен опыт изучения и преподавания истории и основ государства в права. Дальнейшие же размышления и поиски заставили авторов этих строк к моменту преподавания нового курса взяться за разработку так называемого объединенного («блочного») тематического планирования курсов «Человек и общество», всемирной и отечественной истории.

Процесс этот довольно трудоемкий, но наиболее целесообразный для работы как с точки зрения интеграции указанных курсов, так и с точки зрения устранения ненужного дублирования учебного материала, усиления межпредметных связей. В частности, по данному варианту планирования предполагается вначале изучение раздела I «На пути к современной цивилизации» («Человек и общество»). Затем, в рамках раздела II «Современный обществоцелостный и взаимосвязанный мир» (после подтемы «Современные цивилизации») преподаватель подключает материал всемирной истории по разделу «Крупнейшие капиталистические страны в 1945—1990-х гг.» Далее подтема «Глобальные проблемы современности» («Человек и общество») предваряет тему всемирной истории «Международные отношения и основные направления советской внешней политики в 80—90-е гг.», после чего рассматривается подтема «Советское общество в современном мире» в тесной связи с уроками раздела отечественной истории о кризисе перестройки и разделов всемирной истории.

Аналогичным образом планируются и интегрируются и последующие темы курсов: например, материал

* Преподавание истории в школе. 1991, № 5.

о социально-экономическом и политическом развитии страны — с темами курса «Человек и общество» об экономической, социальной, политической жизни современной цивилизации (темы 4—6), то же относится и к изучению ее духовных ценностей (тема 7).

Таким образом, несмотря на кажущуюся усложненность подобного «блочного» планирования, в итоге выстраивается довольно строгая и синхронная система изучения интегрированного материала указанных курсов, помогающая учащимся четче ориентироваться в современном мире и проблемах внутреннего развития страны, высвобождается необходимое время для закрепления и повторения материала, проведения семинаров.

Разумеется, предлагаемый вариант планирования не считается абсолютным и в дальнейшем может совершенствоваться.

В связи с возникшими сложностями в подготовке к преподаванию нового курса обращает на себя внимание и НОТ преподавателя. Поскольку многие темы приходится готовить практически заново, используя и отбирая зачастую противоречивый и сложный материал, такая подготовка будет отнимать у преподавателя много времени. Логичным и необходимым в этом случае представляется создание так называемых учебно-методических комплексов (УМК) или папок комплексного обеспечения уроков. Особенно важно продолжать работу по созданию и пополнению УМК в условиях сегодняшней, практически ежедневно изменяющейся обстановки. Причем накопление, сохранение, классификация необходимого материала не являются пассивным процессом; использование их в учебной работе в качестве опережающего обучения, на семинарах, при подготовке рефератов не только помогает в учебе, но и непосредственно стимулирует их логическое мышление, творческие возможности.

Так, например, уже на вводном уроке курса «Человек и общество» на тему «Общество и общественные отношения», с опорой на источники и справочную литературу*, была подготовлена следующая опорная схема:

* Словарь-справочник по обществоведению и основам Советского государства и права. М., 1990. С. 164—165.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Чистякова А. Б.</i> Подход к обучению русскому языку иностранных студентов-нефилологов	3
<i>Молчановский В. В.</i> О функциональной структуре деятельности преподавателя русского языка как иностранного	7
<i>Шевченко Н. Ф.</i> Некоторые вопросы методики обучения неродному языку	11
<i>Шаповалова Л. Я., Шаповалов В. А.</i> Эффективные приемы активизации учебно-познавательной деятельности иностранных студентов	13
<i>Шалаев В. А., Плаксий В. Т.</i> О совершенствовании межпредметной координации при обучении русскому языку и специальным предметам на подготовительном факультете	17
<i>Бырько Л. Г.</i> Лексическая схема-конспект как одно из средств организации мыслительной деятельности учащихся	22
<i>Вештак И. И., Джурко Э. Н., Золотарева И. Н., Науменко А. В., Котлицкая О. Я.</i> Влияние формы контроля на гуманизацию учебного процесса	26
<i>Слюнина Ф. В., Троицкая В. В.</i> Контроль знаний как один из факторов технологии обучения иностранных учащихся	29
<i>Фокин Е. А.</i> Некоторые аспекты оптимизации контроля знаний студентов-иностранцев при изучении курса химии на подготовительном факультете	31
<i>Чампатхонг П.</i> Теоретические основания разработки системы упражнений для коммуникативного обучения русскому языку лаосских учащихся	33
<i>Антипенко Л. А., Копылова Е. В.</i> Проблемы и перспективы экспликации значений посредством моделирования стандартных ситуаций	37
<i>Ревуцкая С. М.</i> Об одной системе обучения пониманию звучащего дискурса	39
<i>Ружинский А. Л.</i> Функционирование системы форма — смысл — цель в устном диалогическом дискурсе (к постановке проблемы)	43
<i>Потемкин А. А.</i> Коммуникативные трудности, возникающие при общении на неродном языке	47
<i>Кальниченко А. А., Кальниченко Н. Н., Ильин И. В.</i> Выделение переднего плана и фона в текстах различных жанров	51
<i>Павленко М. И.</i> Учет семантики межфразовых связующих средств при обучении иностранных учащихся чтению научных текстов (на материале литературы медицинского профиля)	53
<i>Бей Л. Б., Удоденко Л. М.</i> Интерпретация художественного текста и специфика методического аппарата к нему	57
<i>Доценко Н. П.</i> Интерпретация художественных текстов в иностранной аудитории и филологическая традиция изучения художественных произведений	61
<i>Ушакова Н. И.</i> Формирование когнитивных умений в процессе обучения чтению	65
<i>Попов С. Л.</i> Лингвистическое выражение предельной семантики	69
<i>Позднякова Л. Е.</i> Сопоставительное описание лексико-семантической группы глаголов «нахождения в пространстве» в учебных целях	73

<i>Тростинская О. Н.</i> Глагол <i>видеть</i> : к построению типологии значений	77
<i>Волков С. А.</i> Коммуникативно неполные глаголы и оперирование ими в учебных целях	81
<i>Малыхина С. В.</i> Сопоставительный анализ некоторых языковых средств выражения сомнения в русском и английском языках	85
<i>Ускова О. А.</i> Принципы семантической классификации сигнально-определятельных слов	88
<i>Дубичинский В. В.</i> Интернациональность омонимов и паронимов	92
<i>Кравченко В. М.</i> Соотношение принципов преемственности и проблемности в учебнике грамматики РКИ	96
<i>Войку О. К.</i> Использование дательного нравственного участия испаноговорящими учащимися в русской разговорной речи	99
<i>Ильинская О. А.</i> Организация синтаксического материала в целях его презентации в иностранной аудитории (на примере уступительных конструкций русского языка)	104
<i>Дербель М.</i> Предложения с безличным глаголом в русском языке и трудности их изучения арабоговорящими	107
<i>Довгопол Г. В., Егорова О. Ю., Решетняк Н. Б.</i> Развитие игрового принципа обучения в преподавании экономической теории иностранным студентам	112
<i>Беняева Л. В., Меделяев В. Н.</i> Первый опыт работы в новых условиях преподавания (курс «Человек и общество»)	115

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

ВЕСТНИК
ХАРЬКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

№ 379

Предмет и технологии обучения
иностранных учащихся

Редактор *Е. В. Сергина*
Художественный редактор *Т. П. Короленко*
Технический редактор *Л. Т. Ена*
Корректор *Л. П. Сыч*

Сдано в набор 11.10.93. Подписано в печать 23.02.94. Формат 84×108/32. Бум. тип. № 2. Гарнитура литературная. Печать высокая. Усл. печ. л. 6,3. Усл. кр.-отт. 6,5. Уч.-изд. л. 6,8. Изд. № 2279. Зак. № 1995. Заказное. *25 300.*

Издательство «Основа» при Харьковском государственном университете. Украина, 310005 Харьков, пл. Восстания, 17.

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



OB



1847