

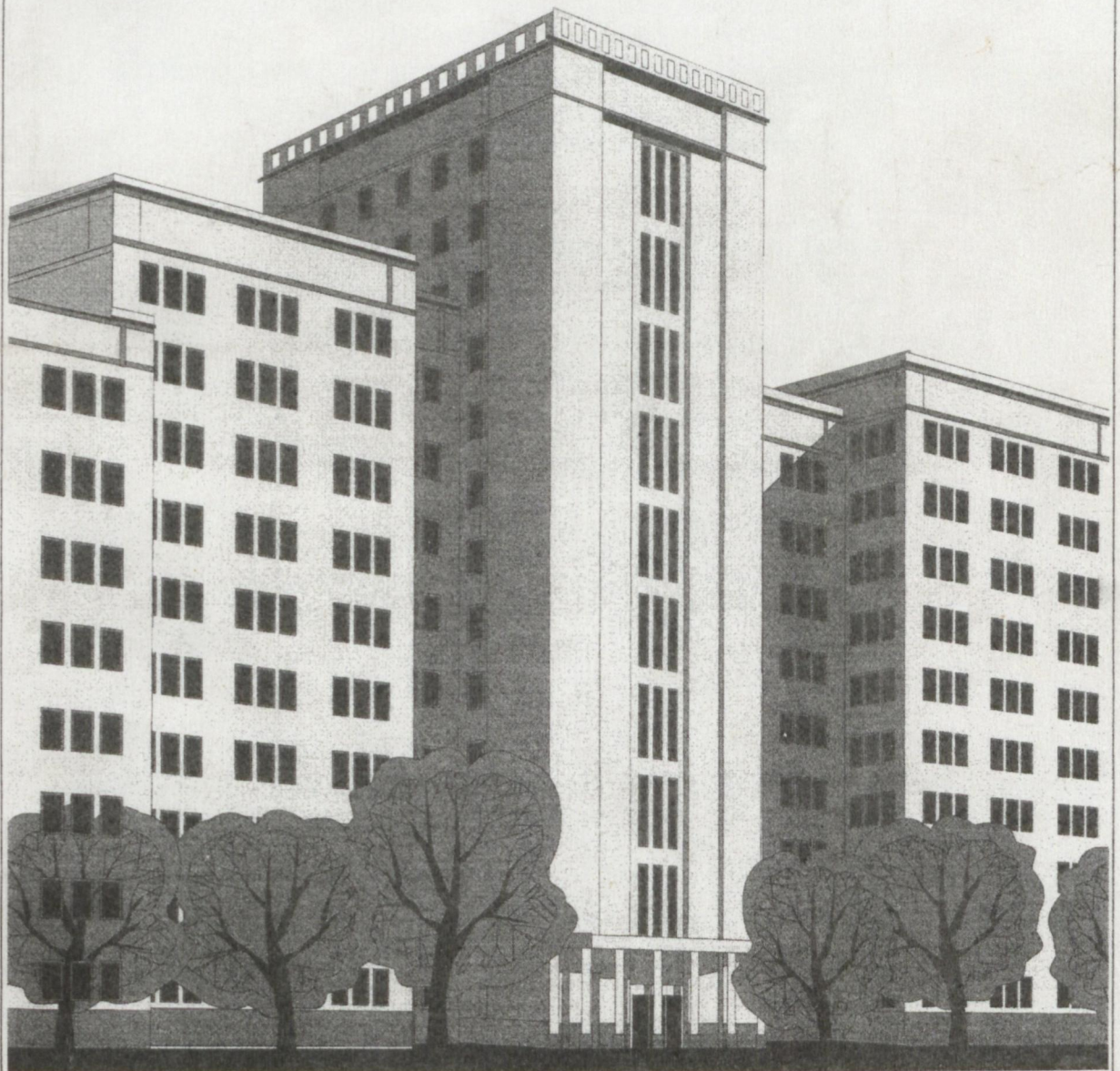
Тростенская О. Н.

Преподавание языков
в вузе на современном этапе
Межпредметные связи

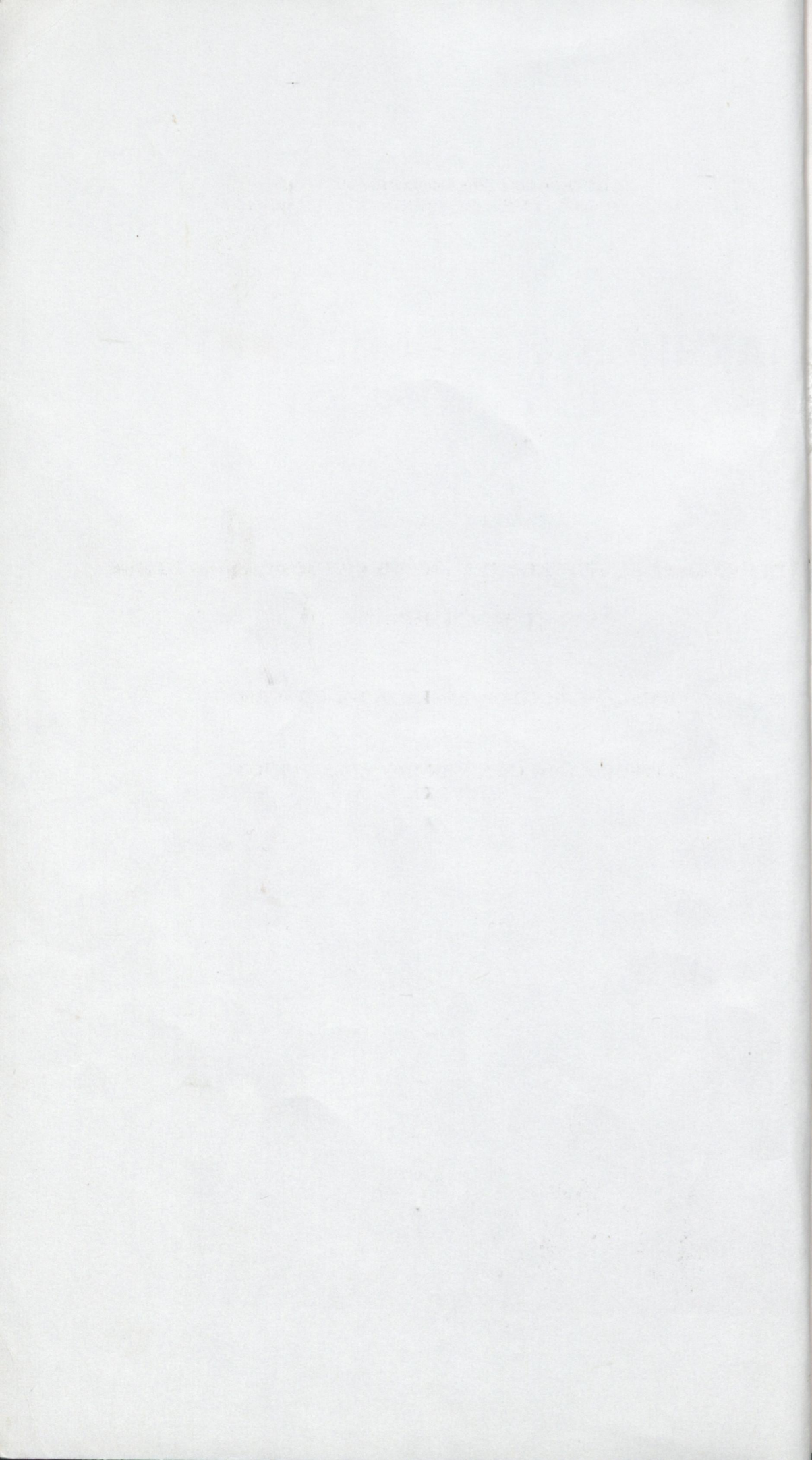
Харьковский государственный университет

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОПЫТ - ПОИСКИ

Харьковский сборник научных трудов
Выпуск 2



ХАРЬКОВ — 1998



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ
ХАРЬКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**Преподавание языков в вузе на современном этапе
Межпредметные связи**

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОПЫТ ПОИСКА

**ХАРЬКОВСКИЙ СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ
ВЫПУСК 2**

ХАРЬКОВ — 1998

Преподавание языков в вузе на современном этапе.

Межпредметные связи: Научные исследования, опыт, поиски.

Харьковский сборник научных трудов. Вып. 2. Х.: Моби Дик 1998, с.117

В тематическом сборнике научных трудов рассматриваются как теоретические, так и практические вопросы преподавания языков (украинского, русского, иностранного), способы интенсификации и активизации обучения им посредством реализации межпредметных связей, использования технических средств на занятиях.

Преподавание языков в вузе на современном этапе

Для преподавателей украинского, русского, иностранного языков, работающих со студентами - нефилологами.

Редакционная коллегия:

Чистякова А.Б. — зав.кафедрой языковой подготовки иностранных учащихся Центра подготовки иностранных граждан Харьковского госуниверситета, доктор пед.наук (главный редактор)

Бей Л.Б. — канд.пед.наук, доцент кафедры языковой подготовки иностранных учащихся Центра подготовки иностранных граждан Харьковского госуниверситета

Дудка Н.И. — проректор Харьковского госуниверситета зав.кафедрой социально-экономических наук Центра подготовки иностранных граждан, канд.ист.наук, доцент.

Нечепоренко Л.С. — зав.кафедрой педагогики Харьковского госуниверситета, доктор пед.наук, профессор

Шалаев В.А. — директор Центра подготовки иностранных граждан Харьковского госуниверситета, зав.кафедрой естественных наук, канд.физ.-мат. наук

ISBN 966-95348-5-2

© Харьковский государственный университет

© Оформление, макет "Моби Дик", 1998

Преподавание языков в вузе на современном этапе

Раздел 1

Раздел 1

Вторичное образование в области культуры и искусства
включает в себя обучение по программам бакалавриата и
специалитета в области культуры и искусства, а также
в области дизайна, архитектуры, искусства и культуры
и т.д.

В тематическом сборнике научных трудов рассматриваются
теоретические, так и практические вопросы профессионального
образования в области культуры и искусства, а также
актуальные вопросы профессионального образования в области
культуры и искусства.

Преподвание языков и наук на современном этапе

Раздел 1

Введение

Введение в курс лекций по истории культуры и искусства
включает в себя изучение истории культуры и искусства
в контексте истории человечества.

Бей Л. А. — доктор педагогических наук, профессор,
заместитель ректора Харьковского государственного
университета имени Г.С.Сквирского.

Дука Н. И. — доктор педагогических наук, профессор,
заместитель ректора Харьковского государственного
университета имени Г.С.Сквирского.

Нечипоренко В. С. — доктор педагогических наук, профессор,
заместитель ректора Харьковского государственного
университета имени Г.С.Сквирского.

Яковлев В. А. — доктор педагогических наук, профессор,
заместитель ректора Харьковского государственного
университета имени Г.С.Сквирского.

Викладання української мови в вузі

Керівник: Данкіна Л.С., зав. кафедрою української мови, Харківський державний економічний університет

Л.С. Данкіна

Харківський державний економічний університет

РОЗВИТОК МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СПЕЦКУРСУ З ДІЛОВОГО МОВЛЕННЯ

У процесі вивчення спецкурсу з ділового мовлення студенти повинні навчитися не лише складати документи за встановленою формою, а й правильно писати текст документів. Отже формування вміння грамотно, логічно, послідовно складати текст документа, тобто вміння послуговуватися стильовими рисами української літературної мови в офіційно-діловій сфері, повинно бути в центрі уваги викладача.

Відомо, що найзагальніші принципи ділової документації – об'єктивність, логічна послідовність, повнота інформації, ясність викладу, точність опису, лаконічність та переконливість – досягаються за допомогою певних мовних засобів. Таким чином зосередження уваги студентів на може вже й відомих мовних засобах матиме, на нашу думку, подвійне значення. По-перше, дозволить ще раз повторити граматичні форми і, по-друге, примусить розглядати їх під новим кутом зору: вживання даних форм з урахуванням сфери комунікації.

Іншими словами, якщо на заняттях з української мови засвоювалися норми (лексичні, граматичні, орфографічні, пунктуаційні та ін.), то тепер на перший план виходить необхідність навчити робити вибір – найкращий, найточніший, найдоцільніший – залежно від виду документації.

На заняттях можна пропонувати порівняння текстів двох стилів – наукового і офіційно-ділового, щоб звернути увагу на властиві їм мовні засоби вираження логічності та послідовності. В процесі порівняння з'ясовується, що в наукових текстах, крім вживання прийменників та сполучників як найочевидніших специфічних засобів вираження логічності і послідовності, наявні ще такі: повтори іменників (разом із вказівними займенниками і без них); вживання вказівного займенника **це** на початку речень; вживання особових займенників у функції “замісників” раніше вжитих іменників; використання специфічних вставних слів, які своїм значенням підкреслюють послідовність викладу, та деяких прислівників і прислівникових словосполучень, які теж виконують функцію зв'язку між частинами висловлювання.

Аналіз текстів офіційно-ділового стилю дає іншу картину. У разі, коли ділові папери тільки фіксують якісь факти чи події і не доводять правоту певної точки зору, то такий спосіб викладу не потребує підсилення мовними засобами логічності та послідовності викладу і вживається переважно лише числове позначення послідовності розташування складових частин тексту. Проте є документи (переважно організаційно-розпорядчі), в яких виклад змісту вимагає чітко продуманого плану, щоб ні в загальній системі викладу, ні в переходах від однієї частини до іншої, ні в окремих формулюваннях не порушувалися закони логіки. У таких текстах мають місце всі вищезазначені мовні засоби вираження логічності і послідовності, характерні для текстів наукового стилю.

Особливу увагу студентів треба звертати на виявлення мети будь-якого документа, бо саме мета є основним елементом логічної побудови змісту всього документа. Переконливий виклад мети документа допомагає висловити і послідовно розмістити думки, покликані обґрунтувати, довести, роз'яснити цю мету.

Отже, вивчення студентами спецкурсу з ділового мовлення створює умови не лише для засвоєння певних норм діловодства, а й для розвитку мовленнєвої діяльності в цілому.

Дроздова І.П.

Харківська державна академія міського господарства

ВПЛИВ МОВНО-КУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ПРОЦЕС ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ СХІДНОГО РЕГІОНУ УКРАЇНИ

Мовна ситуація в Україні завжди мала значні особливості, тому що широко використовувались і зараз використовуються у спілкуванні дві мови: українська та російська. Це обумовлено багатьма чинниками: історичними, генетичними, структурно-типологічними. Протягом століть національно-мовні проблеми мали вирішальне значення на території України, особливо тієї її частини, яку ми історично визначаємо як Слобідська Україна. За словами академіка Д.І.Багалія, кордони Слобожанщини охоплюють великий регіон: сучасні Харківську, частину Сумської, Донецьку, Луганську області України, суміжні з ними території Белгородської, Воронежської та Курської областей Росії.

Приблизно з XVII століття визначальними для історичної долі краю стали взаємовідносини між українською та російською культурами в широкому розумінні цього слова. Вплив російської мови в цьому регіоні був дуже значний. Тим більш, що в XIX столітті українська мова багато разів взагалі заборонялась (укази 1863, 1876 р.р.). Після невеликого стрімкого розвитку та повсюдного поширення української мови в усіх галузях громадського життя в першій третині XX століття знову почалося штучне її гальмування. Помітний вплив російської мови на українську перетворився на майже примусову мовну колонізацію. Коли українська мова поступово витіснялася з усіх більш-менш значущих сфер життя. Гармонійної двомовності не тільки не виходило, але й навпаки, мовна ситуація, яка почала складатися в Україні наприкінці 50-х років (особливо у східній її частині), погіршилася. Все

вказувало на те, що українська мова починає втрачати свій досить високий ступінь організованості, обмежується рамками засоба спілкування, розпадається на діалекти, виходить із вжитку у громадському житті та суспільних відносинах. Мовленнєва ситуація та мовна політика на сході України на початку 70-х років складалася таким чином, що українську мову можна було почути тільки в селах та районних центрах, вживання в обласних центрах української мови стосувалось використання деяких ділових паперів, та й то республіканського значення. Національно-мовне середовище на Слобожанщині було наскрізь російськомовним, існування різних діалектичних утворень типу суржика тільки забруднювало мову, аж ніяк не сприяло розвитку та підтримці української мови на належному рівні. Мовний вибір молодого покоління залежав від багатьох соціальних причин і був не на користь української мови.

З отриманням Україною незалежності (24.08.1991р.) постало першочергове питання про державну мову. Придбання українською мовою статусу державної (ст. 10 Конституції України, 1996р.) відкрило нові обрії для її розвитку. З ледь жевріючої вона перетворилася на пріоритетну, почала швидко розвиватися в усіх напрямках громадського та політичного життя, а також в господарській сфері, набула наукової універсальності. Наявність писемного розвитку в різних галузях життя сприяло стилістичній диференціації української мови, поширенню різних функцій її вживання. Процес діалектного дроблення починає припинятися, інтенсивні стихійні зміни в усній формі української мови приймають організований характер та стабілізуються.

Але багато проблем ще залишається. У нашому сучасному житті питання національної ідентифікації, відродження української культури мають виключно важливе значення як на рівні суспільному, так і державної політики взагалі. Аналіз мовної ситуації на Сході України передбачає перш за все регулювання процесу національно-мовних стосунків на даній території, має законодавче значення для держави.

Зробити загальним соціолінгвістичний опис функціонування українсько-російської двомовності на сучасному етапі мовного вибору на Сході України- значить накреслити шляхи для вирішення виключно складного питання трансформації мови як системи, що функціонує в часі, просторі й суспільстві. Її динамічній взаємодії.

Враховуючи мовну ситуацію на Слобожанщині, можна відзначити, що проблема білінгвізму залишається зараз найактуальнішою. Для вивчення мовленнєвої ситуації необхідна характеристика цього білінгвізму, визначення його особливості саме для східного регіону, де історичні традиції розвитку та контактування двох мов (української та російської) мають багате минуле. Результатом білінгвізму є процес інтерференції, який ми можемо подати через соціолінгвістичний характер мовленнєвих явищ.

Те, що на Сході України протягом останнього часу домінує російська мова, пов'язано також з соціально-демографічними обставинами. Високий процент мовного вибору російської мови присутній головним чином у великих містах, у розвиненій транспортній сфері, засобах масової інформації та реклами.

У становленні та розвитку комунікативної компетенції студентів вирішальну роль відіграє соціальне оточення- мікросоціум вузу, міста, регіону. Ми можемо побачити прямий зв'язок між якістю викладання української мови у школі, забезпеченістю абітурієнтів та студентів друкованим українським словом та їх ставленням до української мови. Складна мовленнєва ситуація, неоднорідне російськомовне соціальне оточення впливає на формування навичок користування українською мовою негативно.

Про значний вплив соціального оточення свідчать дані анкетування. У грудні 1997 року серед студентів I курсу Харківської державної академії міського господарства було проведено експрес-опитування (анкетування) з різних питань вивчення української мови та щодо деяких аспектів ставлення студентів до викладання навчальних дисциплін українською мовою. Всього було опитано 105 студентів 3-х факультетів: інженерно-економічного, містобудівельного, міського електричного транспорту. Виявилося, що з першого або другого класу українську мову вивчали 67 опитаних, 30-з п'ятого класу, 8 опитаних- з восьмого класу. Припускалося, що студенти, які вивчали українську мову з перших класів, вільно володіють навичками та вміннями використовувати мову в навчальних цілях. Однак було спостережено, що студенти, які вивчали українську мову з першого класу (67), та студенти, які вивчали українську мову з п'ятого класу (30) не можуть без помилок скласти ділові папери, самостійно опанувати переклад технічного тексту. На недостатньому рівні виконують граматичні завдання та вправи, не володіють усним мовленням відповідною мірою.

Дані анкетування підтверджують, що соціальне оточення в такому регіоні як Східна Україна має безпосередній вплив на процес формування мовленнєвої ситуації.

У додаток до наведеного анкетування було задане і таке питання: "Якою мовою ви спілкуєтесь?" З опитаних 21 студент спілкується в сім'ї українською мовою, 84-російською.

Відповідь на дане питання виявило певну закономірність. Люди, що визнають себе українцями за національністю, вважають російську мову рідною. Із 105 студентів українцями за національністю себе визнали 72 студенти, росіянами-26, іншої національності-3, не відповіли 4. Тому складається враження, що студенти визначають свою національність довільно.

Не знають і не співають українських пісень 15 респондентів. Серед українців таких 21. Українське друковане слово доходить не до кожної сім'ї. Мова освіти теж відіграє значну роль, але фактор освіти принципово не впливає на мовний вибір, тим більш що зараз актуально постає питання про перехід до викладання у вузах українською мовою. Велике значення має введення до курсу навчальних дисциплін вивчення ділової української мови, що сприяє формуванню культури мови студентів, їх інтелектуальному та загальноосвітньому розвитку, гуманізації навчання у технічному вузі. Але, як виявляє практика, цього замало. Враховуючи всі вищенаведені аргументи, можна зробити висновок: крім викладання ділової української мови конче необхідний ще й загальний курс украї-

нської мови, який би враховував особливості мовленнєвої ситуації у Слобідській Україні.

Звернемося до характеристики стану навчання української мови в сучасному вузі.

Незважаючи на багаторічні традиції вивчення української мови в Слобожанщині багато важливих питань, що стосуються методики її викладання, і зараз залишаються невирішеними. Ці проблеми, на наш погляд, виникають через такі обставини:

1. Відсутність чіткої мотивації.

Особливості викладання української мови у школі в російськомовному оточенні мають неабиякий вплив на подальше навчання української мови у вузі. Не існує чіткої і ясної орієнтації на викладання основних навчальних дисциплін у вузі українською мовою, як планувалося на початку 90-х років. В більшості вузів переважає, в основному, вивчення ділової української мови, різко обмежується кількість годин на її викладання. Відсутнє певне заохочення при її опануванні на вищому рівні, коли тільки деяка частина студентів намагається писати реферати, курсові роботи, пояснювальні записки українською мовою.

Все це призводить до того, що студенти не мають перед собою значної мотивації. Яка б сприяла розвитку зацікавленості до навчання української мови.

2. Різний рівень підготовки студентів.

Серед тих, хто навчається у вузі, опиняються студенти, які за тих чи інших обставин не вивчали або вивчали недостатньо українську мову. Це діти військовослужбовців, що не вивчали українську мову у школі взагалі, мешканці з Росії та інш. У вузах України продовжують навчатися представники республік-держав колишнього Союзу. Означений контингент ми теж не маємо права не враховувати.

3. Соціальне оточення.

Тільки 18 опитаних регулярно читають літературу українською мовою, серед українців таких 21 студент.

Таким чином, аналізуючи мовленнєву ситуацію на Слобідській Україні, ми повинні брати до уваги соціокультурний та мовний фактори і згідно зі специфікою цього регіону розробляти програми для засвоєння української мови студентством. Велику роль у рівні знань з української мови грає і те, в якій школі навчався студент (бо в основному школи російськомовні).

Ставлення студентів до доцільності викладання українською мовою у вузі залежало від належності даного предмета до основних, технічних дисциплін чи до предметів загальногуманітарного циклу.

Можливими засобами поступового впровадження української мови у вузі більшість студентів вважають, по-перше, паралельне викладання дисциплін українською та російською мовами-71 респондент, і по-друге, можливість спілкуватися на заняттях з викладачами за бажанням російською мовою, навіть коли викладання проводиться українською мовою (81 респондент).

Таким чином, опитування підтвердило існування досить складної проблеми впровадження мови у практику викладання у вищій школі. Подібне мовне становище характерне не тільки для Слобожанщини, а й для всієї Східної України.

Проведений нами аналіз свідчить, що в процесі викладання української мови ми повинні звертатися до російської мови як до допоміжного засоба.

Отже для того, щоб студенти активно оволоділи українською мовою у повному обсязі, доцільно організувати навчання їй:

- 1) з опорою на отримані знання у довузівській системі підготовки;
- 2) з широким використанням російської мови як допоміжного засоба при навчанні;
- 3) при збільшенні у вузі тривалості вивчення української мови.

Архипенко Л.М.

Харківський державний економічний університет

ПРОБЛЕМА СИСТЕМНОСТІ ТЕРМІНОЛОГІЇ ПРИ ВИКЛАДАННІ МОВИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ (економічний профіль)

Підвищення професійного рівня спеціаліста значною мірою визначається опануванням термінологією даної галузі знань, вивчення якої є цілеспрямованим систематичним процесом.

Однією із основних проблем, що постають у процесі викладання мови спеціальності є проблема відбору термінологічного матеріалу, тобто визначення кількості й характеру термінологічних одиниць, які лежать в основі термінологічного мінімуму. Через обмеженість часу, який відводиться на вивчення української мови у неможливому вузі, виникає необхідність відбору словника-мінімуму найбільш вживаних економічних термінів, засвоєння яких дало б можливість студенту вже у процесі навчання активно користуватися спеціальною термінологією. Саме це і викликає широкий інтерес до різного плану навчальних лексикографічних посібників з мови спеціальності, залучення яких до системи навчання диктується вимогами практичної спрямованості вивчення української мови.

Розвиток термінології як основи мови науки безпосередньо пов'язаний з удосконаленням самої науки, термінологія якої значною мірою відображає специфіку розвитку будь-якої галузі знань.

У відповідності з роботою Т.Л. Канделакі [1] розрізняють систему понять науки, які є об'єктом вивчення спеціалістів, і систему значень, природно складених термінологією, яку вивчають мовознавці. У загальній системі значень

виділяють економічну термінологію, що відображає складні процеси, які відбуваються в економічній науці, і є комплексним мовним утворенням, особливості і специфіку якого визначає співвіднесеність із системою економічних понять.

Взаємодії власних і невластивих термінів всередині кожної терміносистеми не можливо уникнути. Економічна термінологія містить у своєму складі залучені з інших терміносистем мовні одиниці (загальнонаукові, загальнофільософські терміни, суміжні з економічною галуззю знань) і власне економічні терміни, які безумовно утворюють фундамент економічної термінології. При цьому лексико-семантичним центром даної термінології є термінологія економічної теорії, яка є основою усіх економічних наук.

Економічна теорія охоплює систему понять і термінів, які використовуються у будь-якій економічній дисципліні, і дає цілісне уявлення про економіку як науку. Знайомство з економічною лексикою починається з термінології економічної теорії, оскільки її вивчення – це необхідний етап вивчення вужчих розділів економіки.

Кожна галузь знань характеризується окремим типом мислення і має специфічну для неї типову модель, у якій відображається найбільш суттєві види зв'язків і їх відносини. У структурі економічної термінології окреслюються підсистеми, або термінологічні блоки, сформовані окремими семантичними категоріями, які мають визначену структурну єдність і самостійність, хоча і залежать від функціонування цієї системи. Так, наприклад, О.А.Покровська⁽²⁾ виділяє декілька тематичних блоків ("капітал", "праця", "товар", "людина", "цінні папери та документи") у цілісній системі термінології ринкових відносин. (Тут і далі приводиться ілюстративний матеріал за роботою О.А.Покровської).

Ці термінологічні блоки і складають фонд термінів економічної теорії. Слід відзначити, що у кожному блоці окреслюються окремі лексикосемантичні групи термінів, а в кожній групі чітко виділяються одиничні терміни і термінологічні гнізда. Наприклад, у блоці "капітал" це група "фінансово – кредитні відносини"; одиничні терміни – асигнування", банківська система, "умови нарахування відсотків", "свобода капіталовкладення"; термінологічне гніздо "баланс" – "баланс активний", "баланс зовнішньоторговельний", "баланс інвалютний", "баланс іноземної заборгованості". Термінологічне гніздо формується на основі спеціального опорного терміноелемента, що входить як основна одиниця до кожного терміногнізда. Слід підкреслити можливість зведення усього корпусу загальноекономічних термінів до обмеженої кількості одиничних термінів і термінологічних гнізд. Сукупність виділених всередині категорії типів термінів і термінологічних гнізд являє собою термінологічну модель економічної теорії.

Побудова термінологічної моделі економічної теорії та її використання при упорядкуванні економічної термінології і викладенні мови спеціальності в економічному вузі є перспективним, тому що вони сприяють системному і послідовному підходу до вивчення термінологічної лексики. Аналіз термінологічних блоків системно пов'язаних одиниць дозволяє виділити у термінології економіки обмежену кількість типових термінологічних одиниць, які представляють окремі типи і види зв'язків.

Виділення системно організованих термінологічних блоків допомагає цілісному сприйняттю економічної термінології, дає чітке уявлення про структуру плану вираження і плану змісту економічної термінології, визначає місце термінів (понять) у системі. Запропонований підхід до вивчення економічної термінології буде сприяти упорядкованню системи підмови економіки, сприятиме активізації економічної лексики в усній і писемній мові студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Канделаки Г.Л. Значение терминов и системы значений научных-технических терминологий // Проблемы языка науки и техники. Логические, лингвистические и историко-научные аспекты терминологии. – М.: Наука, 1970.
2. Покровська О.А. Українська термінологія ринкових відносин: Дис. канд. філол. наук. – Х., 1995.

Гавриш І.В.

Харківський військовий університет

Науково-технічний стиль сучасної української літературної мови / соціолінгвістичний та методичний аспекти/

Розбудова України як незалежної європейської держави, підвищення ролі науки у соціально-економічному розвитку країни, присilenням зв'язків науки і практики надають нового імпульсу розробці дієвих методів навчання української мови.

Принципового значення набуває питання про підготовку висококваліфікованих фахівців, які б досконало володіли державною мовою, принаймні в межах своєї професійної діяльності. Тому навчання української мови має бути професійно орієнтованим, нерозривно пов'язаним зі специфікою набутого фаху. А це вимагає від викладачів вищих навчальних закладів посилення уваги до питань професійної підготовки майбутніх фахівців, а також до формування і розвитку в них соціальної і трудової активності.

Успіх підготовки сучасного фахівця, його майбутньої професійної і суспільної діяльності значною мірою визначається рівнем сприйняття навчального матеріалу державною мовою. Навчальний процес необхідно спрямовувати на реалізацію конкретних завдань підготовки фахівців, на відтворення того середовища, в якому доведеться їм працювати у майбутньому, на вироблення умінь і навичок розв'язання практичних завдань і психолого-педагогічних ситуацій.

Найперспективнішим шляхом удосконалення підготовки майбутніх фахівців, озброєння їх необхідними знаннями є вироблення в них практичних навичок правильного використання різних мовних засобів залежно від сфери і мети спілкування, формування у них умінь формувати думки на наукові теми, висловлювати їх лаконічно, чітко точно. Це

досягається вмінням працювати з науковими текстами, добре орієнтуватися в словниковому запасі української мови, особливо в термінології, в фаховій лексиці, тобто формується досконале володіння мовою наукового стилю, бо навіть грамотно побудовані висловлювання не будуть ефективними, якщо вони позбавлені стилістичного забарвлення.

Науковий стиль сучасної української літературної мови почав формуватися значно пізніше інших її стилів. Це відбувалося у другій половині XIX – на початку XX століття у дуже несприятливих умовах, що постійно гальмувало його формування і розвиток. Процес формування стилю проходив після усталення норм літературної мови і після того, як художня література вже сформувалася і досягла високого рівня розвитку. Науковий стиль сучасної української літературної мови – категорія історична. Його виникнення і розвиток пов'язані з еволюцією різних галузей наукових знань, різноманітних сфер діяльності людини.

Від інших стилів науковий стиль відрізняється високим ступенем визначеності своїх мовних характеристик: з боку лексики науковий стиль характеризується широким використанням термінів і слів з абстрактним значенням, вживанням слів у прямому значенні, емоційна лексика не властива науковому стилю; у морфології – багатогранне вживання іменників, обмеженість паралельних морфологічних форм; у синтаксисі – насиченість різноманітними складними синтаксичними конструкціями. Усі мовні засоби наукового стилю забезпечують ясність, точність, недвозначність, об'єктивність, логічність, аргументованість викладу, повноту інформації.

Основне призначення наукового стилю – подавати точний, систематичний виклад наукових питань; він впливає на розвиток мислення людини, здатність стандартизувати, узагальнювати явища дійсності, формує абстрактне мислення, яке полягає в утворенні абстрактних понять і оперуванні ними, вимагає таких мовних засобів, що містять у собі узагальнене абстрактне значення.

Різновидом, особливою формою наукового стилю є науково-технічний стиль, який почав формуватися наприкінці XIX століття внаслідок злиття двох сфер діяльності людини – науки й виробництва.

Протягом XX століття науково-технічний стиль української мови пройшов складний шлях у своєму розвитку.

Українська мова протягом багатьох століть не мала захисту з боку держави, внаслідок чого вона була витіснена із суспільно-політичних і культурних сфер життя, нею не користувалися в науці. Насильницькі дії щодо звуження сфер функціонування української мови, постійне перебування в умовах білінгвізму, насамперед українсько-російського, призводили до втрачання мовою імунітету стійкості. Життя української мови протягом останніх десятиліть проходило на тлі соціально-політичних чинників, які зумовили деформацію усіх рівнів: зникла українська наука, український науковий і науково-технічний текст, нові терміни переважно калькувалися з російської мови або запозичувалися. Це стримувало розвиток українського науково-технічного стилю і формування термінологічної лексики, що призвело до втрати орієнтації в терміноутворенні: традиція терміноутворення була перервана.

Через нестачу або недосконалість своїх термінів прогалині в українській мові заповнювалися термінами з розвиненіших мов. Сотні слів з'явилися в українській мові за семантично-словотвірними моделями російської мови, тобто утворилися кальки /наприклад, высококачественный – високоякісний, преобразование – перетворення, пылеотделитель – пиловіддільник тощо/. Саме через посередництво російської мови до мови української потрапило багато іношомовних слів, зокрема інтернаціоналізмів /наприклад, алгоритм, электрод, изотоп, кибернетичний тощо/.

Розбудова незалежної держави вимагає поступово, але невідкладно впроваджувати українську мову в науково-технічну сферу, тому що саме ця сфера тривалий час лишатиметься носієм російської термінології. І поки всі галузі науки не стануть україномовними, українські терміносистеми будуть насичені запозиченнями.

Останніми роками спостерігається посилення уваги до науково-технічного стилю, а також швидкі темпи його розвитку, пов'язаного з розвитком української термінології. Розбудова термінологічних систем рідною мовою є визначальним фактором у розвитку науково-технічного стилю. Вона відбудовується за об'єктивними законами розвитку лексики.

Термінологія будь-якої галузі техніки не просто довільна сукупність окремих слів, а певна термінологічна система, яка є обов'язковою складовою частиною науково-технічного стилю української мови. Термінологія формується під впливом тих закономірних еволюційних змін, що зазнає мова у ході свого розвитку.

Цілком визначене місце у певній термінологічній системі посідає термін – особливий тип слова, яке зіставляється з поняттям і вступає в системні відношення з іншими подібними одиницями. Термін, на відміну від звичайного слова, не лише називає, а ще й логічно, вичерпно і точно визначає поняття, дає об'ємну й лаконічну характеристику предмета чи явища, містить при цьому більш інформації, ніж будь-яка лексична одиниця.

Терміни – складова і невід'ємна частина будь-якої спеціальної галузі знання. Основні прикмети терміна: однозначність, семантична прозорість, стислість, приналежність до певної системи, відсутність експресивності. Терміни – головний засіб вираження наукових понять, вони виконують науково-пізнавальну функцію.

Використання термінів викликає прагнення до найповнішої відповідності форм мови і змісту висловлювання.

На сучасному етапі творення і функціонування української термінології стоїть питання про чітку концептуальну засаду новацій: відповідність наукових термінів структурі української мови, доцільність запозичень, недопустимість подвійного калькування, що було властиве українським терміносистемам і різко негативно позначилося на них. Вироблення власних унормованих термінологічних систем сприятиме українізації науки.

Питання про впорядкування термінів у кожній дисципліні, кожній спеціальній галузі набуває особливого значення у зв'язку з підготовкою сучасних фахівців, які вчаться послуговуватися необхідною термінологією. Тому значне місце у вивченні науково-технічного стилю повинно відводитися опрацюванню термінологічної, зокрема фахової

власне української та інтернаціональної лексики, при цьому за словниками пояснюється значення іншомовних і власне українських термінів, з'ясовується їхнє походження і сфера функціонування, здійснюється їх стилічний аналіз.

Таким чином, саме опрацювання термінологічної лексики сприяє оволодінню майбутніми фахівцями мовою професії, розширює їхній світогляд, підвищує культурний рівень.

Найефективнішим видом роботи, спрямованої на засвоєння термінів, є опрацювання наукових текстів з фахових дисциплін.

Володіння науково-технічним стилем передбачає вміння правильно сприймати наукові тексти, добувати з них необхідну інформацію, проводити стилістичний аналіз тексту, конструювати стилістично диференційовані зв'язні тексти, редагувати стиль написаного. Компонування тексту полягає в умінні визначати обсяг змісту і межі теми, збирати й систематизувати матеріал, виражати свої думки точно й вірно, прагнути до стилістичної виразності тексту.

У процесі роботи з науковими текстами майбутні фахівці не тільки набувають практичних навичок правильного формулювання думки, доцільного використання відповідних мовних засобів залежно від мети висловлювання, аналізу, узагальнення, оцінювання, коментування прочитаного, а ще й вчаться конспектувати, реферувати, рецензувати, переказувати чи перекладати опрацьовані тексти з однієї мови на іншу, робити доповіді, наукові повідомлення.

Здатність виконувати такі завдання є надійним показником мовленнєвого рівня готовності майбутніх фахівців, їхньої загальної мовної культури, вона забезпечить їм успішну соціопсихологічну адаптацію в професійній сфері.

Михайлова Т. В.

Харківський державний університет

Термінологія в системі вузівської підготовки фахівця технічного профілю

До сучасного фахівця технічного профілю висуваються суворі вимоги щодо його спеціальної підготовки. Не менш важливою є вимога досконалого володіння українською мовою для успішного виконання ним професійних обов'язків в українському оточенні.

Науково-технічна освіта у нашому регіоні ще переважно російськомовна. Це пояснюється об'єктивними причинами: незнанням багатьма викладачами технічних вузів державної мови на достатньому рівні, нестачею або відсутністю навчальної науково-технічної літератури і термінологічних словників українською мовою тощо. Тому навчання державної мови у вузах має бути професійно орієнтованим, нерозривно пов'язаним зі специфікою майбутньої спеціальності.

Викладення курсу "Ділова українська мова" в технічних вузах підпорядковане таким завданням: 1) дати студентам-нефілологам чітке поняття про норми сучасної української літературної мови; 2) виробити в них навички правильного використання мовних засобів залежно від сфери й мети висловлювання; 3) навчити оформляти ділові папери українською мовою; 4) збагатити словниковий запас студентів загальнонавчальною лексикою і фаховою термінологією; 5) навчити користуватися різними видами словників, у тому числі й термінологічними.

Однак викладання курсу ділової української мови майбутнім інженерам передбачає не просто систематизацію та узагальнення знань, набутих у шкільному курсу української мови, не лише набуття та закріплення навичок оформлення документів, але й підвищення рівня культури усного та писемного мовлення студентів, а також – і це найважливіше – розвиток комунікативних навичок у професійній діяльності.

На початку курсу вивчаються стилі сучасної української літературної мови, їхні ознаки й мовні особливості, з'ясовується сфера застосування кожного стилю. Особливу увагу студентів звертаємо на офіційно-діловий і науковий стилі. За нашими спостереженнями, студенти недостатньо володіють науковим стилем мови. Як наслідок цього у їхньому мовленні переважають короткі фрази, невластиві науковому стилю, переривчатість і недостатня логічність викладу, що ускладнює сприйняття й розуміння висловлювань.

Зазначимо, що характерною рисою наукового стилю є використання термінів. Спираючись на практичний досвід викладання у технічному вузі, можемо твердити, що без навчання спеціальної термінології, без систематичної роботи над її освоєнням неможливо готувати кваліфікованих фахівців різних галузей науки і техніки, здатних лаконічно, чітко і правильно висловлювати свої думки щодо наукових фактів і теорій. Тому дуже важливо довести до студентів основні положення термінознавства.

З'ясовуємо: термін – це "слово / або словосполучення / спеціальної сфери вживання, що є назвою спеціального поняття й вимагає дефініції" / с. 15/. Нерозривно пов'язані з науковим поняттям, термінологічній одиниці несуть основне навантаження при передаванні наукової інформації. Термін є не тільки представником наукового поняття у мовленні, але й засобом для усвідомлення особливостей даного поняття, виявлення його зв'язків, передачі й адекватного сприйняття інформації, зосередженої у взаємопов'язаних термінах. Тому термін – найбільш інформативна одиниця мови. Але водночас, маючи специфічні особливості, зумовлені сферою функціонування, термін не перестає бути словом – дійсним членом лексичної системи мови / див. 2, с. 19/.

У мовозначних працях висуваються такі нормативні вимоги до науково-технічного терміна:

1. Співвіднесеність терміна з науковим фаховим поняттям.
2. Однозначність. Термін повинен означати тільки одне наукове чи технічне поняття. Цей принцип здійснюється у межах окремої термінології певної галузі науки чи техніки / в О. О. Реформатського – у межах певного термі-

нологічного поля/ 6, с. 52/.

3. Системність. Кожен термін має чітко визначене місце у певній терміносистемі, яке залежить від місця відповідного поняття у представленій, ієрархічно організованій системі понять /4, с. 14/.

4. Мотивованість. Вона сприяє запам'ятовуванню терміна, полегшує його зв'язки з іншими термінами.

5. Лінгвістична правильність. Точність терміна значною мірою забезпечується завдяки правильному використанню словотворчих засобів української мови при його творенні.

6. Короткість / або оптимальна довжина терміна/.

7. Словотворча здатність. Термін повинен бути зручним для утворення інших термінологічних одиниць.

8. Наявність дефініції. Термін обов'язково повинен мати дефініцію, яка не тільки допомагає з'ясувати сутність конкретного поняття, але й вводить тих, хто навчається, у систему понять певної наукової галузі.

9. Емоційно-експресивна нейтральність. Термін в умовах свого прямого використання / тобто в науковому тексті/ емоційно й експресивно нейтральний.

10. Небажаність синонімії в межах однієї терміносистеми тощо.

Зазначимо, що в реальних умовах майже неможливо створити такий термін, який би відповідав усім цим вимогам. Основними вимогами до терміна є системність, співвіднесеність терміна з науковим фаховим поняттям, обов'язковість дефініції, лінгвістична правильність. Усі інші вимоги вважаються факультативними, бажаними.

На нашу думку, суперечливі особливості історичного розвитку української термінології певною мірою зумовили сьогоденні проблеми існування, розвитку і використання термінів. Ознайомившись з основними фактами історії, лексико-генетичною й лексико-граматичною характеристиками термінології, студенти глибше усвідомлюють об'єктивні труднощі функціонування спеціальних наукових слів.

На заняттях частково порушуємо питання упорядкування сучасної української науково-технічної термінології. Серед них називаємо такі: 1) точне визначення та відтворення російських термінів українською мовою у словниках і посібниках; 2) вживання русизмів /кальок/ при перекладі, наприклад: двигжок - двигжок / замість повзун/, радиосеть - радіосітка / замість радіомережа/, сердечник-сердечник / замість осердя/; 3) відкидання загальноприйнятого, усталеного терміна і впровадження напівазбутого українського терміна / клапан- хлипак, поршень- толлок, гайка- мутра/; 4) використання слів іншомовного походження замість наявних українських еквівалентів /дескриптор- описувач, індикатор- покажчик, інтервал- проміжок/.

До розуміння цих проблем студенти приходять самостійно, виконуючи вправи на переклад уривків з науково-технічної літератури. У процесі перекладання виникають труднощі, пов'язані з багатозначністю та синонімією термінів. З'ясовуємо, що в сучасних умовах подальший розвиток української науково-технічної термінології об'єктивно приводить до, можливо й недовготривалого, зростання кількості полісемічних, омонімічних термінів і термінів-синонімів. Наприклад: а) синоніми: накопитель/рос./ - накопичувач, нагромаджувач; окислитель/ рос./- окислювач, оксидатор; б) омоніми лебідка1, загальножив.: лебідка2, техн.: блок1, техн.: блок2, техн.: буд.; блок3, поліг.; в) багатозначні терміни: антисептики: 1) мед.; 2) техн.; терморегулювання: 1) фізіолог.; 2) техн.

Але під час стандартизації сучасної термінології передбачається звуження синонімії та уніфікація значень, тобто усунення полісемії та омонімії, оскільки останні є небажаними у межах термінології окремої галузі науки чи техніки.

Однак об'єктивні умови такі, що повністю вказаних явищ уникнути неможливо. І все ж спільними зусиллями мовознавців та технічних інженерів протягом певного часу можна і треба звести їх до мінімуму, закріпивши правильні й обов'язкові для вживання терміни у певних словниках і стандартах. Така потреба є нагальною в умовах стрімкого збільшення спеціальних позначень як наслідок сучасного науково-технічного прогресу, коли потрібно забезпечити взаєморозуміння вчених та інженерних працівників у галузях технічних наук, раціональний обмін інформацією між ними а також застосування спеціально оброблених термінів як лексичних одиниць інформаційно-пошукових мов під час створення автоматизованих систем науково-технічної інформації.

Студенти повинні зрозуміти закономірності таких критеріїв відбору термінів для вживання у практичній діяльності: 1) етимологія /запозичене слово чи власне українське/; 2) чистота запозичення/ аналіз ступеня його спотворення/; 3) поширення та частота його вживання за окремих значеннями як у мові запозичення, так і в українській мові; 4) аргументованість/ мотивованість такого вживання/; 5) влучність найменування; 6) довжина терміна; 7) наявність синонімів, тощо.

Таке розуміння необхідно студентам, тому що через кілька років вони як технічні фахівці будуть свідомо брати участь не тільки у розробці системи наукових понять і вдосконаленні технічних засобів, але й у розвитку термінології своєї професійної діяльності.

Для засвоєння термінів пропонуємо різні види робіт: від словникової роботи до праці з підручниками і монографіями науково-технічної сфери. Робота з текстами наукової літератури під час вивчення термінології потрібна, оскільки такі тексти мають специфічну організацію, і, обробляючи їх, студенти з'ясовують сутність понять, співвіднесених з поданими термінами, краще усвідомлюють місце термінів у системі понять окремої наукової галузі і норми їх вживання у спеціальній літературі. Тому на заняттях доцільно: а) перекладати уривки науково-технічних текстів; б) будувати тексти за поданою конструктивною схемою; в) редагувати уривки зі спеціальної літератури / наприклад, знайти і замінити кальки українськими еквівалентами/; г) перебудовувати зв'язані висловлювання / наприклад, розширювати завершене висловлювання з метою збільшення його інформативної місткості; г) писати творчі роботи наукового характеру/ анотації, тези, реферати, наукові мікроповіді/, у яких студенти

роблять перші спроби презентувати наукову інформацію.

З метою закріплення знань, здобутих під час вивчення курсу, автором розроблені тестові матеріали за такими параметрами: "Стили мови. Ділові папери. Оформлення ділових паперів. Науково-технічна термінологія. Літературне слововживання і переклад. Культура мовлення. Орфографія. Орфоспія. Морфологія. Синтаксис." завдання згруповані у блоки і являються собою систему логіко-граматичної єдності, розкривають фонетико-інтонаційну. Лексико-граматичну і комунікативну специфіку та особливості сполучуваності лексичних одиниць української літературної мови. Тестові завдання блоку "Науково-технічна термінологія" розроблено з урахуванням специфіки вузу і фахової підготовки майбутніх військово-технічних інженерів. Подібні завдання можна застосовувати і як засіб контролю на семестрових і випускних заліках чи екзаменах. Здатність виконувати їх послужила б надійним показником мовленнєвого рівня професійної готовності майбутніх спеціалістів.

Отже, вивчення наукових термінів. Особливостей їх функціонування у курсі "Ділова українська мова" є необхідною умовою становлення майбутнього фахівця-інженера, всебічно підготовленого до професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Даниленко В. П. Русская терминология: опыт лингвистического описания. - М.: Наука, 1977. - 248с.
2. Квитко И. С. Термин в научном документе. - Львов: Вища школа, 1976. - 128с.
3. Комарова З. И. Семантическая структура специального слова и ее лексикографическое описание. - Свердловск: Изд-во Урал. Ун-та, 1991. - 156с.
4. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии. - М.: Изд-во АН СССР, 1961. - 158с.
5. Панько Т. І., Кочан І. М., Мацюк Г. П. Українське термінознавство. - Львів: Світ, 1994. - 216с.
6. Реформатский А. А. Что такое термин и терминология // Вопросы терминологии. - М.: Изд-во АН СССР, 1961. - 46-54 с.
7. Склад і структура термінологічної лексики української мови. - К.: Наукова думка, 1984. - 194с.
8. Бурячок А, Демський М., Якимович Б. Російсько-український словник для військовиків. - К.: Варта, 1995. - 384с.
9. Російсько- український загальнотехнічний словник / Л. І. Мацько та ін. - К.: Вища школа, 1994. - 174с.
10. Російсько- український словник з інформатики та обчислюваної техніки/ Уклад. В. Я. Карачун та ін. - К.: Рось, 1994. - 362с.
11. Словник української мови: В 11 т. - К.: Наук. думка, 1970-1980. - т. 1-11.

Данкіна Л. С., Чистякова Г. М.

Харківський державний економічний університет

Деякі особливості вивчення української мови.

Практика показує, що загальна мовна підготовка випусників середніх шкіл зростає з кожним роком. Безперечно, існують ще певні прогалини у знаннях, але більшість абітурієнтів демонструють не погані знання з орфографії та пунктуації.

Але вже з перших занять у вищому навчальному закладі помітним стало і те, що рівень мовленнєвої підготовки студентів-першокурсників з погляду володіння ними усним і писемним є недостатнім. Очевидно, що школа ще, на жаль, не приділяє достатньої уваги розвитку таких необхідних для навчання у вищій школі умінь, як уміння враховувати залежність змісту і мовленнєвого оформлення висловлювань від ситуації спілкування. Адже студентам необхідно володіти такими жанрами висловлювань, як розгорнута відповідь на семінарі, заліку, екзамені – для усного мовлення, а для писемного – написання конспектів лекцій, конспектів прочитаної наукової літератури, рефератів на теми майбутньої спеціальності. Тому на наш погляд, на практичних заняттях більшого значення повинен набути метод моделювання висловлювань на базі різних ситуативних вправ, де зміст і мовленнєве оформлення залежить від мовленнєвої ситуації.

Особливого значення і широкого впровадження на практичних заняттях повинні набути вправи, спрямовані на формування умінь виділяти у тексті головне, чітко і стисло відтворювати окремі судження, узагальнювати висловлювання автором думки, а також умінь аналітичного запису прочитаного чи прослуханого, що передбачає переробку тексту-оригіналу трансформацією більших мовних одиниць у менші.

Спілкуючись із студентами, часто замислюєшся, чому найпроникливіші слова про нашу рідну мову, розповіді про її глибоке історичне коріння виявляються не достатніми, а часто і безсилими, щоб зрушити інерцію їх свідомості? Може тому, що піднесена до рівня мови, якою створюються закони, українська мова, на жаль, не стала ще пріоритетною у сфері освіти, науки, культури, державного управління, економіки. Тоді хто ж, як не ми, викладачі університетів та академій, подбає про те, щоб саме під час навчання набрав силу процес повернення українців до своїх мовних джерел.

Тільки наша систематична і ціленаправлена робота з розвитку зв'язного мовлення може перетворити вивчання української мови у вищих навчальних закладах в розвиваючий процес, спрямований на формування рівнобіжного розвинутої і соціально активної особистості.

Вивчення українських символів як основи поетичних образів

Кожна національна література володіє своєю системою національно осмислених слів-символів, закорінених у історії, географії, культурних традиціях народу, його звичаях, віруваннях, обрядах. Ці образи мають давню традицію вживання у національній літературі, вони є наскрізними, тобто поширені у художній системі усієї національної літератури, а не окремого письменника або поета. Такими опорними (ключовими, вузловими) образами-символами дослідники називають образи *коня і гір* у киргизській і казахській літературі [1], образ *дороги, берези, степу, Волги* у російській [2], в українській це *земля, мати, верба, тополя, червона калина, берегиня, Дніпро* [3].

Вивчення української символіки розпочалось у XIX столітті.

М. Максимович розглядав символ як вираження подібності. У передмові до своєї збірки народної поезії він зазначав: "Смутна віща зозуля, одинокий явір, плакучі верби і гнучкі лози, печальна калина, хрещатий барвінок - ці емблеми окремих станів духу мимовільно нагадують йому його самого, і він висловлюється ними ніби то тому, що не може інакше." [4]

До питання про своєрідність образної системи фольклору кожного народу, пов'язану із національною специфікою його буття, як відомо, привертав увагу і М. Костомаров, який з цього приводу писав: "у піснях народних видна природа тих країн, де народ жив, з них можна дізнатися, якою мірою він був пов'язаний з природою і яких форм набувало людське співчуття до природи. (...) Пісні фіна перенесуть у низенькі хати, (...) Шотландець співає про свої ясні озера, провалля і водоспади (...) Грека ви побачите сидячим під маслиною, на заході південного сонця, у колі доброго сімейства" [5]. Пісенна символіка розглядається Костомаровим як важливе джерело для розуміння життя народу. Символ для вченого - спосіб вияву внутрішнього зв'язку між життям природи і людини. Цінними є міркування М. Костомарова про джерела і причини виникнення символіки: "символіка руського народу має трояку основу, яка відкривається в народній поезії, а саме: 1) деякі символи мають свою основу прямо в природі й цілком зрозумілі; 2) інші символи базуються на історичному вживанні відомого предмета в житті народу; нарешті 3) є такі символи, які базуються на стародавніх міфічних або традиційних переказках і віруваннях" [6]. Відомий сучасний дослідник української символіки В. Кононенко так говорить про виникнення символічного значення у словах - образах рослин: "Багато рослин здавна набували тотемічного, ритуального змісту, використовувалися в обрядових діях; поява у слові, що називає таку рослину, символічного значення пояснюється понятійним отождінням відповідної назви з тими властивостями, які приписувалися дереву чи квітку" [7]. У літературі присвяченій проблемі викладання російської мови як іноземної для позначення всього комплексу знань про предмет і асоціацій, пов'язаних з ним, усталився термін "лексичний фон слова", запропонований С. Верещагінін і В. Костомаровим [8]. Вивчення лексичного фону, на думку С. Верещагініна і В. Костомарова, необхідно насамперед тому, що поетичне значення слова у поетичному тексті часто формують "фонові семантичні долі", які можуть бути як "міжмовними, так і національно-культурними, а тому незнайомими іноземцям" [9].

Сприйняття образів-символів природи інонаціональної літератури може ускладнюватись тим, що даний предмет або явище природи незнайомі іноземним учням, бо відсутні в природі їхнього рідного краю. Проте частіше, як відзначає З. С. Смелкова, "сприймання інонаціонального образу ускладнюється або його символікою або відчутним неспівпадінням з традиційною морально-естетичною оцінкою предмета чи явища у мистецтві рідного народу" [10]. Порівняймо образ *тополі* в українській словесності і *тополя* в російській. *Тополя* виступає у образному світі українства ліричною героїнею "що тополі на вигоні / Стоять, мов дівчата" (Т. Шевченко), постійною супутницею нелегкої жіночої долі: "Дочка червоніє, / Виростає... Та й виросла / Ганна кароока, / Як тополя серед поля, гнучка та висока" (Т. Шевченко), "Похитнулася, як тополя в бурю, дівчина" (Г. Шкурूपій). М. Н. Епштейн зазначає, що в російській поезії *тополь* порівнюється зі стовпом, факелом і вогнем, з королем і князем і для підтвердження цієї тези наводить, зокрема, такі приклади: "Кудрявий мой тополь, с тобой нам равно тяжело / Склонить и погнуть перед силой ветра чело / Но свеж и здоров ты, и строен и прям / Молись же, товарищ, ночным небесам!" (А. Григор'єв), "И тополи попеременно / босые ноги ставят в снег, / скользя, / шагают, как великие князья, - / как будто безнадежно, / но надменно" (Б. Окуджава) [11].

Які семантичні особливості слів-символів дозволяють їм бути основою поетичного образу? Перш за все ті, які обумовлені специфікою слова у художньому мовленні. В. П. Григор'єв підкреслював у цьому зв'язку, що "структура художнього слова посутньо відрізняється від структури слова як одиниці літературної мови (...), що відтворюється у тлумачних словниках" [12]. Слово у контексті художнього твору набуває ряд додаткових відтінків, "обертонів смислу", які нами сприймаються, але не мають знаків у мовленні (Б. О. Ларін). Художній текст виражає не лише те, що може бути буквально інтерпретоване, - так зване явне значення, породжене авторською інтенцією, - але додаткові асоціації конотації, - або неявну культуру. В останньому випадку йдеться не тільки про ті знання і погляди, які раціонально усвідомлюються особистістю в процесі виховання, освіти, а насамперед про несвідомо засвоєні. Неявна культура ніби просочується у твір, а потім, на перший погляд непомітно. Але відчутно. Випромінює на читача, і як раз створює враження багатозначності літературно-художнього твору яка, є однією з його відмінних рис. Зрозуміти зміст художнього повідомлення і мову, якою воно передається, часто дозволяє саме "занурення" у культурний світ.

Розглянемо, наприклад, слово *журавель*. Глумачний словник української мови подає таке визначення слова *журавель*: "Великий перелітний плах з довгими ногами, шисю і прямим гострим дзьобом, живе на лісових та степових болотах" [13]. Поетичне значення слова буде складатися з інших компонентів. У поетичному мовленні це слово частіше вживається у формі множини *журавлі*, *ключ журавлів*. Цей образ має помітний національний колорит, що дозволяє поету І. Іову протиставити сприймання українцями образу *журавлів* ментальності інших народів: "*І шнур, як струна, забринить на бандурі, / і хреститься тричі за журеним "Кру!.."/ І грози, і зливи, і вихори, й бурі- / і не поміча перельоту манкурт.*" Ужите в поетичному тексті слово *журавлі* викликає в свідомості українця цілий комплекс співзначень. Так, для українського поета М. Драй-Хмари повернення журавлів символізує настання весни "*весніє- журавлі летять*", здійснення заповідних мрій, бажань "*Мене хвилює синій обрій/ і вітер весняний, рвачкий, / що всі думки мої недобрі/ розмає, як пухкі хмарки. / І синявою молодого/ сповняється ущерб душа.../ Он журавлі понад грядую/ назустріч з вирію спішать./ Не треба дум, вагань не треба:/ трудний до сонця переліт.-/ та в голх, у безлих вербах/ вже грає вітер на весь світ!*" . У поезії В. Сосюри образне значення слова *журавлі* включає такі компоненти "кохання", "молодість", "щастя": "*Журавлі прилетіли, журавлі прилетіли, / щоки вітер цілує, голубий, запашний. / Ми за руки взялися. На лице твоє миле/ ліг ясного проміння поцілунок палкий. (...)* Тільки даль, тільки трави, тільки вітер ласкавий, / і в блакиті над нами журавлі, журавлі. / Гей ви, роки крилаті, гей, життя кучеряве, / в небі зорі чудесні і любов на землі!"

Журавлиний ключ, що відлітає на південь, – це своєрідний символ настання осені. В українських поетів пов'язані з цим образом почуття смутку, світлих роздумів "*Тихо. В повітрі-ні руху./ Слів де для пісні знайду?/ Падають тепло і глухо/ яблука в нашім саду./ В небі- печаль журавлини, / в'януть і никнуть цвіти/ Вийду: а обрій-шипшинний, / гляну: а небо- як ти*" (В. Сосюра); "*І помандрують аж за синє море/ Над смутком сел високі журавлі;/ І хтось останній на полі дооре/ Вузьку смужку вогкої землі*" (С. Плужник). Водночас образ-символ *журавлів* сягає до архетипового образу *крила* як символу неминучості, невідворотності долі, нещастя, смерті: "*Як осінні вітри дунуть./ І на небо хмари сунуть, / Попід хмари сумно лине/ Ключ відлетітих журавлів./ Хто з них верне, хто загине.../ Чути їх прощальний спів,- Попід хмари сумно лине/ Ключ відлетітих журавлів.*" (В. Пачовський); "*Видиш, брате мій./ Товарищу мій, / Відлітають сірим шнурком/ Журавлі в вирій./ Чути: кру! Кру! Кру! / В чужині умру./ Заки море перелечу./ Крилонька зітру./ Мерехтить в очах/ Безконечний шлях./ Гине, гине в синіх хмарах/ Слід по журавлях.*" (Б. Лепкий).

Проведений аналіз підтверджує справедливність висновків Ю. С. Лазебника про те, що поетичне слово- це більш, ніж звичайне слово, бо воно не лише інакомовно позначає об'єкт, а й моделює процес його пізнання, а також містить у собі інформацію про емоційний стан поета, створюючи у підсумку "порівняно широкі значення за допомогою одиничного словесного образу" (О. Потебня) [14].

Символічне значення слова, таким чином, забезпечує одночасно і асоціативний простір сприйняття при економії мовних засобів, і- за рахунок звернення до конкретної дійсності- наочність і достовірність зображення. Слова- символи є своєрідним стимулом у формуванні виразності, емоційності поетичного образу. Особливості слів-символів у поетичному тексті вимагають додаткової семантизації при аналізі в поетичній аудиторії- семантизації поетичного фону слова.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шейман Л. А., Варич Н. М. О "национальных картинах мира" и об их значении для курса русской литературы в нерусских школах// Вопросы преподавания русского языка и литературы в киргизской школе.- Вып.6.- Фрунзе, 1976.
2. Селезнев Ю. Поэзия природы и природа поэзии // Родная природа в поэзии.- М., 1976.
3. Кононенко В. Українство в словесній символіці// Мовознавство: Тези та повідомлення III Міжнародного конгресу україністів.- Х.: Око, 1996.
4. Малороссийские песни, изданные М. Максимовичем.- М., 1827. С. XVI- XVII.
5. Костомаров М. Об историческом значении русской народной поэзии// Костомаров М. Слов'янська міфологія.- К.: Либідь, 1994.
6. Костомаров М. Об историческом значении русской народной поэзии// М. Костомаров Слов'янська міфологія.- К.: Либідь, 1994.
7. Кононенко. В. Українство в словесній символіці// Мовознавство: Тези та повідомлення III Міжнародного конгресу україністів.- Х.: Око, 1996.
8. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного.- 2-е перераб. и доп. изд.- М.: Рус. Язык, 1976.
9. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова.- М.: Рус. Язык, 1980.
10. Смелкова З. С. Слово в художественном тексте: Преодоление языковых трудностей при изучении русской литературы в национальной школе.- М., 1980.
11. Епштейн М.Н. « Природа, мир, тайник вселенной... »: Система пейзажных образов в русской поэзии.- М.: Высш. Шк., 1990.
12. Григорьев В. П. Поэтика слова.- М., 1979.
13. Словник української мови: В 11 т.-Т.2. (Г-Ж)-К.: Наук. думка, 1971.
14. Лазебник Ю.С. Від поетичного слова до поетичної мови// Мовознавство.- 1994.- №1.

Дроздова І. П., Жигло О. О.

Харківська державна академія міського господарства

Фразеологізми як засоби формування усної мови студентів на практичних заняттях з української мови

Багата мова – це не тільки численні слова – синоніми, а й інші виразові засоби, що роблять її красивою та образною, гнучкою та експресивною. Серед мовних перлин чи не найбільш виділяються усталені сполуки – фразеологізми, що виражають думки і сподівання самих мовців, їх історію, побут. Культуру, єднують різні покоління.

Фразеологізми розподіляються за стилістичними й структурними ознаками. В дійсності ж учені – фразеологи налічують їх значно більше – тематична, морфологічна, синтаксична класифікація за походженням та ін., а їх розряди називають по-різному. Серцевину фразеологічного фонду української мови складають ідіоми (від грецького ідіома – самобутній зворот): байдики бити, стояти над душею та фразеологічні вирази, що сформувалися з прислів'їв і приказок, наприклад: моя хата скраю, сім мішків гречаної вовни.

Не в усіх фразеологічних одиницях слова втрачають значення однаковою мірою. Неоднаковими вони будуть і тоді, коли ми порівняємо смисл всього вислову зі значенням його складників – компонентів. Саме цю особливість В. В. Виноградов і поклав в основу семантичної класифікації фразеологізмів. Дослідник розрізняє фразеологічні зрощення – семантично неподільні вислови, у яких цілісне значення не випливає зі значень компонентів: собаку з'їсти (“набути досвіду”), на всі заставки (“скільки є сили, дуже”); фразеологічні єдності – теж семантично неподільні вирази, але їх загальне значення певною мірою зв'язане з розумінням слів-компонентів: крізь губи (неприємно, невиразно), ні пари з вуст (мовчати) і фразеологічні сполучення – вирази, у яких є слова фразеологічно зв'язані (невільні) і слова з вільним значенням: страх бере, зло бере, глуха (тобто пізня) ніч.

Кожний період життя суспільства залишає в мові свої фразеологічні сліди. Наявність фразеологізмів у мовотворчій діяльності людини свідчить про високий рівень її мовної культури, про самобутній зв'язок її з народом як творцем і носієм його мови, з побутом, звичаями, обрядами, легендами.

Сучасна вища школа повинна розвивати творчу та пізнавальну активність і самостійність студентів, формувати навички усного мовлення. Цей процес можна прискорити та активізувати за допомогою використання фразеологізмів різних лексико-граматичних типів.

В основні викладення практичного курсу української мови – комунікативний метод навчання, що забезпечує ефективне засвоєння граматичного матеріалу, норм сучасної української мови, практичне їх застосування. Тематика кожного практичного заняття передбачає активне спілкування студентів, що сприяє розвитку навичок писемного й усного мовлення, кращому засвоєнню лексико-граматичного матеріалу, збагаченню активного запасу слів і виразів.

Під час формування активного лексичного запасу студентів на практичних заняттях з української мови, особливо на початковому етапі навчання, широко використовується діалогічна форма роботи. До складу діалогів, які пропонуються для вивчення, слід включити різні види фразеологізмів, що найчастіше вживаються в усному мовленні, служать для стимулювання мовної діяльності студентів при відтворенні текстів різної складності українською мовою. Фразеологізми мають виразне емоційно-оцінне значення, виконують функцію інтенсифікатора розгортання усного тексту, служать для підсилення дії мовленнєвого фактора, формують у студентів елементарні мовні навички. Подальшому широкому використанню у мовленні, швидкому засвоєнню фразеологічних виразів сприяють паралельні зв'язки українсько-російських фразеологізмів, що виявляються при перекладі художніх та публіцистичних текстів з української мови на російську мову або навпаки.

Фразеологія української мови є одним із джерел знань основ краєзнавства, історії, культури. Цей матеріал сприяє гуманізації навчального процесу, є надійним гарантом підвищення інтелектуально-творчого потенціалу майбутнього спеціаліста.

Мельник О. Л.

Харківський державний університет

Робота студентів у науковому семінарі “Фразеологія як чинник творення гумору та сатири”.

Робота в науковому семінарі “Фразеологія як чинник творення гумору та сатири” передбачає не тільки аналіз стійких словосполучень в аспекті їх функціонально-семантичних перетворень у мовній тканині твору, а і зосередження уваги студентів на вивченні фразеологізмів як структурно-композиційних, змістотворчих та стилістичних домінант художнього тексту. У цьому зв'язку вмотивованим є звернення до вивчення сучасної літератури, гумору і сатири, в якій виразно проявляється якісне розширення усталених для української фразеології художніх функцій – бути не тільки джерелом образності, експресивності, але і переходити в явища іншого семіотичного плану.

Фразеологізми можуть бути як мікроелементами, так і макроелементами художнього тексту. У першому випадку фразеологізми є мікроелементами художньої тканини твору. У другому – домінантами художнього тексту, який належить до так званих малих жанрово-композиційних форм.

Звернемо увагу студентів на основні трансформації. Важливим аспектом даної проблеми є визначення відношення новостворених висловів до фонду української пареміології.

Експлікація стійких словосполучень сучасної української мови та перетворення їх на своєрідні афористичні вислови здійснюється на основі певних логіко-стилістичних прийомів, серед яких можна виділити диктальні та модальні.

Серед диктальних перетворень рекомендуємо виділити такі найпродуктивніші трансформаційні прийоми: ототожнення або віднесення до класу предметів чи явищ; склеювання афоризмів; вставка афоризму в нестандартний контекст. Серед непродуктивних прийомів слід виділити усичення фразеологізму, пов'язане з актуалізацією буквального значення одного з компонентів ФО.

Серед модальних перетворень зазначаємо такі продуктивні прийоми, як: генералізація; оціночні перетворення. Непродуктивний прийом - авторизація.

Звертаємо увагу студентів на те, що більшість семантичних трансформацій пов'язана з явищем подвійної актуалізації - стилістико-семантичним засобом, який базується на обіграванні фразеологічної семантики. Сприйняття висловів одночасно і в буквальному, і в переносному значеннях є однією з особливостей семантики новостворених одиниць. Характерною ознакою таких висловів є "крилатість" у сфері смішного. Такі вирази здебільшого не мають чітко виражених жанрових ознак, а поєднують у собі окремі риси різних жанрів. Однак досить умовно можна класифікувати новостворені вирази за їх відношенням до таких жанрів: парадоксу, прислів'я, каламбуру.

Найбільшу роль у створенні комічного ефекту відіграє явище подвійної актуалізації ФО. Комізм ситуації також створюється цілеспрямованим та вмотивованим поєднанням нормативно або узусально несподієваних елементів.

Зауважимо, що засоби творення комічного ефекту залежать і від глибин метафоричності фразеологічного звороту та ступеня десемантизації його компонентів.

У деяких випадках комічний ефект створюється шляхом заміни у вихідному тексті слів співзвучними словами, омонімами, антонімами тощо. Трапляються випадки, коли оказіоналізм включав слова, що належать до однієї або кількох суміжних тематичних груп.

Одним з важливих напрямків роботи наукового семінару є аналіз текстотворчих властивостей ФО, що визначають розвиток від меншого контексту до більшого.

Всебічний аналіз функціонально-стилістичних особливостей ФО в творах гумору та сатири сприятиме поглибленому розумінню місця та функцій стійких словосполучень у системі мовностилістичних засобів сучасної української літератури.

Золотарьова І.М., Кір'янов О.В.

Харківська державна академія міського господарства

Навчальний переклад як засіб попередження інтерференції української та російської мов

При переході вузів на викладення державною мовою виникає велика кількість проблем: забезпечення літературою, розробка та вживання відповідної лексики, термінології за фахом, психологічна та лінгвістична готовність студентів до опанування спеціальності українською мовою. Однією з суттєвих задач, що виникають до шляху вирішення даних проблем, є послідовне формування навичок наукового перекладу в умовах інтерференції російської та української мов.

Відомо, що володіння обома мовами залежить від того, наскільки свідоме диференціюються еквівалентні мовні явища. Саме тому при навчанні перекладу наукового тексту основною методичною задачею ми бачимо створення автономних мовних динамічних стереотипів. Це створення стає можливим лише при систематичному зіставленні відповідних граматичних явищ обох мов.

Лише за умов граматичного зіставлення навчальний переклад виступає як свідоме порівняння двох мовних систем, завдяки чому і виникають автономні мовні стереотипи.

До граматичного матеріалу, що, на наш погляд, підлягає зіставленню, належать: 1) системи узгодження (благодарить(кого?) – дякувати(кому?); 2) багатозначність прийменникових конструкцій (виступать по поводу ... - виступати с приводу ...); 3) переклад узгоджених і неузгоджених означень (передающий(рос.) – що передає (укр.)).

В цілому, навчальний переклад на заняттях з української мови виступає переважно як мовностилістична вправа, використання якої сприяє розвитку навичок перекладу, зв'язаного мовлення, приводить до уникнення інтерференції.

Практика доводить, що чисельне застосування перекладу як засобу попередження інтерференції допомагає вільному переходу з однієї мови на іншу, глибокому вивченню обох мов, що становить важливу мовну проблему на сучасному етапі.

Л.І.Селіверстова

Харківський державний університет

Поетичний ономастикон Яра Славутича як засіб інтернаціоналізації української поезії

Нова культурна епоха, що визначається з дня проголошення незалежності України, розширює сучасні літературні і мовні кордони різних країн. Відомо, що найчисленіша українська діаспора в Канаді. "Сто літ лунає українська мова/ На незмірених преріях Канади" – художньо засвідчує відомий поет Яр Славутич, багатогранним талантом якого пишається українська діаспора світу.

25 січня 1998 року культурна Канада відзначила 80-тирічний ювілей українського митця. В Українсько-Канадському Музеї-Архіві м. Альберти в Едмонтоні організацією "Слово" був проведений літературний вечір, де відкри-

то виставку видань ювіляра, а це надто велике надбання української літератури, що включає його роботу як ученого, історика літератури, мовознавця, редактора і видавця, викладача української мови. Перу Яра Славутича належить 12 збірок поезії і поем, він є перекладачем світових класиків, відомих поетів: Д. Кітса, В. Шекспіра, Е. Спенсера, Д. Мільтона, Янки Купали, М. Богдановича та ін., автором багатьох наукових праць про українську літературу, мову. Окремої уваги заслуговує книга "Розстріляна муза" про репресованих письменників України. Як мовознавець він відомий у багатьох країнах, де його підручниками-граматиками української мови навчаються англомовні учні. Усе своє життя вчений працює над проблемою нормативності сучасної української мови і на сучасному етапі її розв'язання бере активну участь на сторінках журналу "Мовознавство". Яр Славутич є дійсним членом Української Вільної Академії Наук у Канаді, дійсним членом Наукового Товариства ім. Шевченка в Нью-Йорку, лауреатом-поетом багатьох номінацій.

Особливий потяг, як відзначав сам поет, у нього до назвознавства. Досліджуючи його творчість, це може помітити і мовознавець, й інші фахівці з ономастики. Це не випадково. Яр Славутич разом із проф. Я. Рудницьким був співзасновником Канадського Інституту Назвознавства, його першим секретарем, а потім президентом. Він видав такі ономастичні праці: "Ukrainian Surnames in-enco"; "The Ukrainian Contribution to Onomastik Sciences"; "Typical Surnames in the East Slavic Languages"; "The Russian Deformation of Ukrainian Surnames"; "The Russianization of Ukr. Place-Names"; "Українські місцеві назви в Канаді". Він репрезентував Канаду на міжнародному конгресі Організації Об'єднаних Націй для унормування географічних назв, що відбувався в Атеніях у Греції в 1977 році. У 1983 році було видано соціо лінгвістичне дослідження Яра Славутича "Soviet Language Policy: The Case of Ukrainian". Крім того, ним написано десятки дослідницьких літературних статей про поетичну творчість Касіяна Саковича, Григорія Сковороди, Тараса Шевченка, Івана Франка, Лесі Українки, Василя Стефаника, Богдана Лепкого, Михайла Ореста, Євгена Маланюка, Оксани Лятуринської, Богдана-Ігоря Антонича, Василя Стуса та ін. Багато статей ученого перекладено німецькою, французькою, польською мовами, англійською писав автор. Яр Славутич пояснює досягнення своєї різноманітної діяльності встановленням "добри багатокультурності", в яку йому пощастило жити й працювати (див. Книгу "У вирі багатокультурності", 1988 р. видання).

Поетична творчість Яра Славутича оцінена багатьма дослідниками як за кордоном, так і в Україні. Це, зокрема, Ю. Бойко, К. Андрусишин, В. Кіркконела, М. Мандрика, В. Т. Жила, А. Юриняк, В. Сварог, Б. Чопик, Л. Череватенко, Т. Назаренко та ін. Дослідників приваблює особливість поезики, звукопис у його поезії, епітети як важливий засіб мистецького вислову. Особливості поетичної мови у всій своєрідності та розмаїтості пов'язані з особистістю поета, його філософською позицією, системою цінностей, характером, емоційними властивостями. Однією із характерних рис поетичної манери Яра Славутича є вживання у поетичній лексиці великої кількості власних назв.

Ономастикон у художній лексиці привертав увагу дослідників різних часів. Одним з перших найглубочіше проаналізував цю проблему М. В. Ломоносов [1] ще у XVIII ст. Він вважав одним із важливих стилістичних засобів поезії втілення у власних назвах загального громадянського змісту, загальних понять, і створив чітку теорію використання власних назв, помітивши у власних назвах такі якості, як у загальних номінаціях. Такі дослідження привели до визначення художніх, естетичних можливостей власної назви. Можливості розширення їх стилістичних функцій Ломоносов вбачав не у штучних комбінаціях, а у самій мові народу, у природі слів, які узагальнюють і конкретизують поняття.

У наш час проблемами з ономастики займалися В. А. Ніконов, А. А. Реформатський, Ю. А. Карпенко, І. Д. Сухомлин, Ю. К. Редько, В. Д. Беленька, Л. П. Волкова, З. В. Ніколаєва, І. И. Подгаєцька, Л. М. Богословська та ін. На думку М. В. Горбаневського специфіка власних назв полягає в тому, що вони становлять собою сплав трьох факторів: "1) лінгвістичний (лексична одиниця, елемент номінації, загальне граматичне значення субстантивності, сукупність окремих граматичних значень, фонемний і морфемний склад, способи словотворення, стилістичне забарвлення і т. ін.); 2) соціальний (розвинена соціальна інфраструктура сучасного суспільства передбачає обов'язкову наявність у людини, міста, вулиці і т. ін. Особового імені, назви); 3) культурно-історичний (етимологія основи топоніма, комплекс стійких асоціацій, репродукованих людським мозком у зв'язку з топонімом-сигналом, можливі перифрази топоніма, історико-культурна своєрідність названого об'єкта-своєрідність, що може носити і локальний, обмежений характер і т. ін.)" [2]. Саме узагальнююча властивість власних назв дає можливість створити яскраву архітектуру ідіостилю Яра Славутича. Один з дослідників його поезії, Ю. Бойко, підкреслював, що поет часто вдається до конкретизації. Але, вживаючи власні назви, Яр Славутич вкладає в них глибокий смисл із власною поетичною етимологією. Значення власної назви, як і кожного слова, - відношення не до позначення об'єкта, а до образу його у нашій свідомості. "Поетична етимологія-переосмислення слова в художньому тексті має розглядатися на широкому тлі авторської етимологізації-відновлення історично достовірної внутрішньої форми слова". [3] Власні назви мають перевагу над загальноживованою лексикою, тому що мають кілька напашарувань внутрішньої форми. Залежно від задуму за допомогою контексту автор може виділяти одну або більше таких форм. Для художньої стилізації Яр Славутич використовує власні назви у стилістичних фігурах-метафорі, порівняння, паронімічній атракції, алітерації, анафорі, епіфорі та ін. Одним з проявів смислової багатозадачності топонимастики поетичній мові Яра Славутича є смислова нерозчленованість власних назв, як от: сполучання їх прямого значення (номінативної функції) з переносним, або архаїчного значення із сучасним.

Відомо, що власні назви складають значну частину так званих неперекладних слів, які перекладаються з однієї мови в іншу в тій же звуковій формі, в якій вживаються у мові першоджерела. Тому їх можна назвати "найінтернаціональнішими" словами, як їх назвала А. В. Суперанська [4]. Яр Славутич - український поет, творчість якого

відома на багатьох континентах Землі. І, напевне, однією з причин цього є активне вживання у поетичній мові власних назв, які у контексті виступають світовими символами. Завдяки лексичним елементам ономастики переклад поезії Славутича зберігає найбільш точний зміст. У сучасній українській поезії явище такого масштабу можна спостерігати не часто. Тому поетична лексика Яра Славутича має стати об'єктом лінгвістичного дослідження. Одномастична місія поета повинна зближувати духовну відстань між українцями, що проживають в Україні й українцями в Канаді. Яскравим прикладом функціонального навантаження топонімів у його поетичній мові можуть бути такі рядки з поезії "Канадська географія":

Довідку славило б моє перо
Собор і Стрий, Одесу і Дніпро.
Нехай живуть Ланюк, Шандро і Каша,
Бо це ж історія славетна наша!

Коли читаєш цю строфу, відчуваєш упевненість у нездоланності духу українського й незнищенності рідної мови насамперед через увіковічення національних топонімів.

ЛІТЕРАТУРА

- 1) Ломоносов М. В. Труды по филологии. (1739-1758), Т. УП, АН СССР, Л., 1952
- 2) Горбаневский М.В. Из опыта культурно- исторического анализа топонимии: русские ойконимы и православие// Топонимия и общество. АН СССР, МФГО, М., 1989
- 3) Зубова Л. В. Потенциальные свойства языка в поэтической речи М. Цветаевой. ЛГУ, Л., 1987
- 4) Суперанская А.В. Имена собственные в чужой языковой среде// Топономастика и транскрипция. - М:Наука, - 1964

Чэнь Юнфан

Пекин. КНР. Информационное агентство "СИНХУА"

Приемы комического в украинской журналистике

Многие современные газеты довольно часто используют в своей практике приемы комического: пародирование, стилизация, подражание, намеки и др. Эти приемы были выработаны на протяжении развития украинской культуры: Шевченко и Франко, Гоголь и Л. Украинка, О. Вишня и С. Олейник с своим творчестве часто их использовали. Современная газетная журналистика продолжает их традиции / "Киевские ведомости", "Вечерний Харьков", "Слобода" и др. газеты./

Эти приемы комического в журналистике, как правило, мало изучены. Существующие немногочисленные статьи по теории и истории популярного приема - пародия, подражание, стилизация - не исчерпывают вопроса. Само же обращение к теории пародии и ее разновидностей помогает разобраться в выяснении наиболее употребительных средств создания эффекта пародирования в современной журналистике.

Ю. Тынянов указал на основную особенность пародийных жанров. Она заключается в наличии двух планов, из которых она построена: плана собственно пародии и плана пародируемого объекта, стоящего за ним. Следовательно, "подражания" в газете остаются подражаниями до тех пор, пока они сохраняют связь со своим планом, "вторым планом", контрастируют с ним и пользуются его художественными средствами. В творчестве О. Вишни- журналиста пародия используется в качестве самостоятельного приема, служит журналисту для иллюстрации и подчеркивания его точки зрения на то или иное событие, явление общественной жизни / зарисовка "Остров Тайвань"(1949)/. Для возникновения пародии нужно определенное отношение журналиста ко "второму плану". Оно может быть скептическое, ироническое, сатирическое. Журналисты "Киевских ведомостей" увлекаются юмористической или шуточной пародией. Это комическая стилизация /В. Слезко "Ночь перед Рождеством, или как победить политических оппонентов", КВ/6 января 1998 г./ Подражание в журналистике обладает тенденцией к минимальной утрате второго плана, второй план не исчезает, а растворяется до обобщенного представления о подобном общественном негативном явлении. Журналисты пользуются в основном традиционными приемами создания комического эффекта. Причем приемы не используются механически. Эстетическое значение приемов во многом определяется реальным, смысловым и эмоциональным наполнением. Приемы строятся на различных отклонениях от общей языковой нормы, как в области словоупотребления, так и в области словообразования. Среди журналистов популярны приемы использования разговорной лексики, употребления слов одновременно в двух значениях, каламбур.

Иногда очерк, зарисовка, юмореска – это стилизация, пародия на тему дня / "проведение выборов, проблема задолженности по зарплате и пенсиям и т. д."/Такой прием у современных журналистов обходится без словесно-смыслового комизма и даже без гиперболизации средств, так как представляет собой просто подчеркнутую общей темой подражания, но и в этих случаях прием пародирования дает типичные особенности авторского стиля, при этом применяя такие речевые средства, как контекст разговорной речи и др.- все, что создает противоречие стилевых элементов.

Пародия - особый прием в практике журналиста, разновидность критики негативных явлений действительности, так как, подчеркивая недостатки в развитии общества, указывает читателю в иронической ситуации путь к исправлению недостатков.

Бабай Л.В.

Харківський державний технічний університет сільського господарства

Вивчення мови та літератури — один із шляхів формування національної самосвідомості

Законодавче утвердження державності української мови стало одним із кроків в оздоровленні мовної ситуації в Україні. А також створило передумови для вільного функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя.

Мова — найголовніше і найбагатше джерело національної духовності, вона сприяє найкращому розвитку національної самосвідомості, яка є неодмінною частиною створення етносфери кожного народу. Формування національної свідомості на вищому ідеологічному рівні потребує спільних зусиль усіх освітніх заходів, наприклад, як середньої так і вищої школи. На жаль і до цього часу на недостатньому рівні вирішується питання більш обґрунтованого мотивування вивчення таких дисциплін гуманітарного циклу як мова і література. Ці ж проблеми досить гостро стоять і перед викладачами та вихователями підготовчого відділення, своєрідної проміжної фази у ланцюжку підготовки майбутніх студентів.

Зважаючи на те що більшість слухачів підготовчих відділень сільськогосподарських вузів мають недостатню підготовку не лише з учбових дисциплін, а й у плані загальнокультурного розвитку, важливим напрямком навчальної та виховної роботи є створення комплексних планів дисциплін гуманітарного циклу, які б не лише вдосконалювали шкільні знання, х відповідних дисциплін, але і давали можливість розвитку слухачей як особистостей.

Для цього на заняттях з української мови і літератури пропонується вивчення найкращих зразків української класичної та сучасної літератури, які частково ідуть поза шкільною програмою, частково представлені більш вдосконалим матеріалом, призначеним на вже знайомому літературному сюжеті займатися аналізом загальнолюдських морально-етичних проблем.

Наприклад, пропонується вивчення зітхнення людських характерів на фоні загально-соціального конфлікту роману Олеса Гончара “Собор”. Слухачі одержують завдання провести самостійний аналіз персонажів твору з метою складення їх суспільних і людських характеристик, використовуючи різноманітний лексичний матеріал.

На заняттях з української мови тренувальні вправи будуються на матеріалах художніх текстів, які несуть в собі елементи філософської, моральної, етичної інформації. Найкращі зразки нормованої літературної мови підвищують зацікавленість слухачів у вивченні обов'язкового граматичного матеріалу і повинні сприяти більшшвидкому її засвоєнню.

Достатньо перспективним на нашу думку, є використання на заняттях з розвитку культури української мови текстів лінгвокраєзнавчого змісту, які не лише виконують функцію ознайомлення з фiktивним краєзнавчим матеріалом, але і дають цікаву можливість для створення власних речових творів, монологів, діалогів, бесід на запропоновану тему.

Важливе значення для підвищення мотивації вивчення української мови є ознайомлення з сучасними словниками мови. Для цього навчальний план пропонує окремі заняття з учбової лексикографії, які призначені не лише ознайомити з найкращими словниками, але і виробляють звички користуватися такою літературою. Окремо у цьому списку стоять словники з культури мови, які зовсім невідомі слухачам. Зважаючи на недостатній загальноосвітній рівень шкільної підготовки студентів, які приходять на підготовче відділення сільськогосподарських вузів, така робота не лише забезпечує кращий загальнокультурний рівень навчання але і сприяє підвищенню цікавості до мови і мовної культури.

Преподавание иностранных языков в вузе

Руководители: **Маевская Л.Д.**, канд. фил. наук, доцент, Харьковский госуниверситет, **Бурнос О.И.**, зав. кафедрой, Харьковский медицинский университет.

М. В. Лихинин

Харьковский госуниверситет

Эмоционально-оценочное использование этнонимов в языковой картине мира

Априорное неприятие чужих представлений о мире на социально-психологическом уровне находит отражение в языке: даже само “имя” может выполнять кроме номинативной еще и функцию субъективной оценки, становясь нарицательным. Это можно считать высшей ступенью формирования негативной оценки, которая может останавливаться и на промежуточных стадиях от неосознанных (подсознательных) коннотаций и сочетаемости до фрагментарных представлений о “чужой” языковой картине мира (далее — ЯКМ). Причем фрагментарность эта заключается не в эпизодичности выбора национальных признаков в качестве характеризующих, а в том, что обращают на себя внимание, как правило, маркированные, специфические черты другой нации. Слова из социального поля “национальность” (имеются в виду прежде всего этнонимы — слова, используемые представителями различных национальных культур для самоназвания и названия “чужих”) становятся одним из наиболее традиционных объектов эмоциональной реакции, в том числе и отрицательной, т. к. “поступки человека определенной нации влияют на отношение ко всей нации” (Болотов, с. 18). Кроме того, определяющим фактором в

межнациональных отношениях на каждом временном отрезке выступают традиционные ассоциации (чаще всего ложные) наций друг о друге.

Этнонимы занимают особое место среди экспрессивных средств языка, поскольку семантическое преобразование, переосмысление этих слов — один из способов вторичной номинации, которая является одним из самых продуктивных средств формирования ЯКМ. Именно КМ обладает свойством “навязывать” говорящим на данном языке специфичный взгляд на мир — взгляд, являющийся результатом того, что метафорические обозначения “вплетались” в концептуальную систему отражения мира, “окрашивая” ее в соответствии с национально-культурными традициями и самой способностью языка называть неведомый (но постигаемый) мир тем или иным способом. Тем самым ЯКМ представляет собой тот продукт речемыслительной деятельности, который вносит семантическое членение в действительность, уникальное для любого языка.

“То, что принято называть ЯКМ, — это информация, рассеянная по всему концептуальному каркасу и связанная с формированием самих понятий при помощи манипулирования в этом процессе языковыми значениями и их ассоциативными полями; концептуальная система, которой пользуются как знанием о мире носители данного языка” [Роль..., с. 177]. Механизмом включения вторичной номинации в реализацию само- и взаимооценок этносов является ориентация на фактор адресата. Имеется в виду его способность оценивать обозначаемое и образ, лежащий в его основе, эмоционально воспринимая этот образ и соотнося его со шкалой эмотивно-положительных или отрицательных реакций, детерминированных национально-культурными и вербально-образными ассоциациями.

Таким образом, анализируемая нами через призму национальных особенностей классификационно-оценочная оппозиция “свой–чужой”, структурирующая КМ любого этноса, включает в круг наших интересов еще одну немаловажную проблему — метафорическое переосмысление этнонимов в процессе вербализации представлений о “своей–чужой” нации на уровне бытового сознания.

Как отмечает С.В. Оболенская, “возникновение коллективных представлений друг о друге — чрезвычайно сложный и противоречивый процесс. Удивительная устойчивость никогда не затухающего в сознании человека представления о “своих” и “чужих”, инстинктивное отталкивание всего чужого как непонятного и неприемлемого” [Оболенская, с. 160] — процесс перманентный. Более того, с этим основным, определяющим стереотипом в отношении к другим народам связываются и другие устойчивые представления, характеризующие действительные или мнимые черты национального характера. Так, с точки зрения образа, нашедшего отражение и закреплённого в обыденной КМ многих европейских (в т.ч. русского) языков, француз, например, отличается легкомыслием, англичанин — деловит и флегматичен, немец — расчетлив и педантичен и т.д. — таких расхожих, но весьма условных характеристик можно привести множество. Тем не менее, “основная и сохраняющаяся часть представлений народов друг о друге”, по мнению Оболенской, “неоднозначна и окрашена не только в белый и черные тона” (Там же). Вместе с тем удивительны внезапность и кажущаяся безосновательность возникновения — чаще всего в экстремальных ситуациях — предрассудков и предубеждений этнического характера у разных народов. Из смешения фантазии и реальности быстро складываются представления и оценки, стремительно выступающие на первый план и оттесняющие или исключаящие многие прежние суждения. Способность осмыслить разумно и критически это новое ослабевает и уступает место стремлению считать реальным то, что еще вчера могло вызвать сомнение, недоверие или иронию. Самая впечатляющая очевидность становится совершенно бессильной, никакие новые сведения, никакие разумные доводы не в силах уничтожить быстро возникающие и приобретающие широкое распространение и устойчивость новые стереотипы сознания. “Инонациональный наблюдатель, носитель другой культуры, традиций всегда склонен смотреть на чужую культуру, язык, национальные особенности с позиций превосходства (Караулов, с. 41), и поэтому, одну и ту же черту психологического склада, свойственную и своему и чужому этносу, он может расценивать по-разному. Так, например, большую популярность у зарубежного англоязычного читателя получила в свое время книга американского исследователя М. Ричмонда “From ‘Nyet’ to ‘Da’: Understanding Russians”. Являясь практическим пособием по “выживанию” для иностранцев (и американцев в особенности) в условиях не только иного языка и иной культуры, но и мышления, менталитета русских, совершенно отличного от американской и европейской традиции, данная книга, помимо частых ссылок на “таинственность русской души”, в целом опирается на тезис об аморфности, неоформленности, нечеткости, медлительности, а зачастую и бесцельности, присущих не только мышлению, логике, но и многим поступкам русских, а следовательно и их национальному характеру (ментальности).

По мнению М. Забылина, для малороссийского быта некоторый сарказм в отношении к русским был характерен еще в XIX в. Об этом свидетельствует, например, следующий записанный им анекдот: “Мать: Кто иде? Дочь: Черт. Мать: Добре, дочушка, абы не Москаль. От черта отхрестишься, а от Москаля дубиной не одибьешься” (Забылин, с. 577). Значимой в данном отношении также является и почерпнутая из того же источника следующая группа фразеологизмов:

Вишь как намоскалися, що из пид живого пяти режет;

З Москалем дружи, а каминь за пазухой держи;

Москаль невелик человек, а опасен;

Правда москальская (в смысле “ложь”) и т.п. (Там же, с. 576, 578).

В то же время отношение русских к украинцам (“малороссам”, “хохлам”) также нашло отражение в фразео-

Хохол глупее вороны, а хитрее черта;
 Хохол не соврет, а и правды не скажет;
 Хохлацкий цеп на две стороны бьет (Даль, с. 563).

Примечательным является тот факт, что у украинцев в XVIII-XIX вв. слово “москаль” (обладающее, как правило, ярко выраженной негативной коннотацией) расширило сферу своей понятийной закреплённости и стало употребляться для обозначения не только и не столько “москвичей” и “солдат”, но и русских вообще. В то же время в русской среде имя “Иван” столь частотно, что даже сами русские называют себя “Иванами”, и это самоназвание было воспринято другими этническими группами для обозначения русских (Толстой, с. 115).

Итак, даже относительно небольшой по объёму материал об оценке русских другими народами доказывает, что “национальные черты нельзя преувеличивать, делать их исключительными. Национальные особенности – это только некоторые акценты, а не качества, отсутствующие у других. Национальные особенности сближают людей, интересуют людей других национальностей, а не изымают людей из национального окружения других народов, не замыкают народы в себе. Народы – это не окружённые стенами сообщества, а гармонично согласованные между собой ассоциации” [Лихачев, с. 26]. М. Забылин, говоря о необходимых, разумных “масштабах” противостояния, четкой дифференциации на “свое” и “чужое”, пишет: “Сила народа заключается в единстве духа, в единстве мысли и в силе противодействовать до известной степени, чтобы противустать нападению” [Забылин, с. 449]. Для русского народа активное, агрессивное, неприятие “чужого” не характерно. Так, инонациональные (иноэтнические) “антигерои” в русской обыденной КМ, какой она предстает в русских суевериях, преданиях и поэзии, существуют скорее как речевые штампы, чем в качестве ярких образов с негативной оценкой: например, демоны, прислуживающие человеку на лубочных картинках, имеют вид сатиров, или “черных мужиков, страшных эфиопов” [Там же, с. 220].

Традиционным является образ “иноверца” – монголоида, “азиата” (широкий этнический тип: монголы, кипчаки, татары и т.д.); так “заговор от змея, к жене летающего в дом” начинается почти сказочной (равно “мифологической”) формулой: “А наехал злой татарин и узял во полон Солнцева деву, во Золотую Орду, к лютому Мамаю, ко нехристу басурманскому, ко проклятому барходею [Там же, с. 323]. Тот же образ нашел отражение и в лексике:

Азиат – “некультурный, грубый человек” [Ушаков; 1, 18];

Азиатский – “некультурный, отсталый, варварский, жестокий” [БАС; 1, 64];

Татарин – “дикий, грубый, невежественный ч-к” [БАС; 15, 140]; “наглый, бесстыжий, плут”;

Татарщина – “произвол, насилие” [Даль; 4, 392];

Китайская (татарская) грамота – “неразборчивое, непонятное писание” [Михельсон, с. 429];

Китайщина – “китайские нравы, китайские церемонии – излишняя, жеманная вежливость” [Словарь...; 1, 887], и т.д.

Следует заметить, что в русской ЯКМ метафоризация этнонимов и их использование в нарицательном смысле несут не универсальный характер: им подвержены только те этнонимы, с которыми у носителей русского языка (т.е. у создателей наивной КМ) связаны устойчивые оценочные ассоциации. Это, как правило, обозначения “экзотических” народов или, наоборот, “знакомых”, особенности национального характера которых хорошо известны русским благодаря межэтническим контактам на протяжении многих поколений.

Целый ряд примеров такой метафоризации мы можем найти, например, у А. С. Пушкина: это и “вольные, дикие, воинственные дети Кавказа” и устойчивый объект гетерогенных стереотипов – “немец аккуратный в бумажном колпаке”, который в русской наивной КМ традиционно выступает воплощением всего “иностранного, чужеземного” [МАС; 2, 456], в т.ч., зачастую, – цивилизованного. Ср., например, закреплённое в словарях (правда, как “просторечное, устаревшее”) значение выражения “немецкое платье” – “современное, городского покроя, в отличие от деревенского костюма” [Ушаков; 2, 518]. Для русских крестьян, например, “немцы есть немцы, а русские есть русские” – здесь, видимо, “немцы” – “об иностранцах вообще” [БАС; 7, 982]. Тем не менее, в ментальности русского простого человека, как отмечает С. В. Оболенская, образ немца действительно существовал, т.е. немцы (германцы), в том числе “русские” немцы (живущие в России), с чертами, свойственными только им, отделялись от других. По мнению Ю. Борева, именно в национальном юморе “ярко проявляется жизненный и исторический опыт данной нации” [Борев, с. 116]. Так, в насмешке русских над немцами нет какой-то серьёзной, затаенной злобы. Уважением к немецкой мастеровитости, “умению жить”, изобретательности пронизаны такие высказывания, как:

У немца на все инструмент есть;

Бессеребрянный немец добывает себе хлебца;

Немец не бывает дурак;

Немец сыт крупницей, пьян водичей, шилом бреется, а дымом греется (Оболенская, с. 176);

Немец обезьяну выдумал” (Михельсон, с. 713).

“Немец” для русских в XVIII – XIX вв. “в поведении прост, ростом высок, в одежде подражателен, в кушании славен, в нраве ласков, лицом пригож, в писании наряжен, в науке знаток, в законе тверд, в предприятии орел, в услуге верен, в браке хозяин, немецкие женщины домовиты” (Оболенская, с. 182). Настоящая “немецкая ученость” в русском обыденном сознании – это “точность и широта знаний”, “пунктуальность и педантичность”. В.И. Даль, однако, указывает и обратную ассоциацию – со “школярством” и “причудами”. Во второй половине XIX в, вплоть до конца столетия, как

отмечал Ф.М. Достоевский, немец в народной культуре – фигура комическая (“родом не немчик, а указывать горазд”), поскольку это “свой”, “русский” ассимилировавшийся немец, живущий рядом. Ирония, насмешка в отношении русских к немцам, как и к другим народам, нужны были, чтобы слегка принизить образ чужого и уверить себя, что русский человек не хуже. Это лишь форма самоутверждения, исходящая из собственного русским спокойного признания факта существования рядом человека иного склада, чем свой, русский, и наивное убеждение, что русский народ обладает якобы чем-то, что выше и учености, и ловкости, и хитрости, и богатства:

Русские блоху подковали;

Русское спасибо – “искреннее, сердечное”;

Русское сердце (Даль; 4, 114);

Русский человек добро помнит; Русскому здорово, а немцу смерть;

Русская натура (природа) – широкая, с большими затеями..., не мелочный, тороватый (Михельсон, с. 208, 535).

В то же время для русских характерно признание своей непрактичности, неадаптивности, вечной житейской неустроенности, недостатков, что, однако, не снижает оптимизма самооценки русских:

Русский ум – задний ум, запоздалый;

Русский Бог – авось, небось да как-нибудь;

Русский час – невесть сколько;

Русское: сухо, бреди по самое ухо! [Даль; 4, 115];

Руси веселие есть пити;

Русский (московский) час – подожди!

Русский час – с днем тридцать; или

Русский человек и Бога слопаёт (о наглых);

На Руси дураков на 100 лет припасено;

Поскобли немножко русского, и покажется татарин [Михельсон, с. 96, 208, 631].

Итак, можно сделать вывод о том, что в представлениях о других народах русские простые люди, как и любой другой народ (этническая, социальная группа), всегда исходят из собственных представлений о мире и собственного стиля (стандарта) жизни:

Русским духом пахнет – “людским, человеческим”;

Русским счетом – “толком, понятным счетом”;

Русь – “мир, бел свет” [Даль; 4, 114];

Русским языком говорить, писать, спрашивать – “совершенно ясно, недвусмысленно, так, что должно быть понятно каждому (БАС; 12, 1582).

Известное, привычное, собственное русским они сравнивали с непривычным, чуждым – тем, что они видели в людях, пришедших из другого мира и его сохраняющих, отмечали то, что расходилось с их правилами поведения и то, что вообще, по их мнению, не свойственно было русскому народу.

Современные идеографические словари русского языка содержат множество других примеров, отражающих стереотипы восприятия русскими других народов. Приведем лишь некоторые из них:

Американец – “энергичный, деловитый, практичный человек”;

Африканский – “необузданный, пылкий”;

Европейский – “о высокой культуре, культурной обстановке” [Ушаков; 1, 33, 71, 825];

Жид – “о скряге, скупце” [БАС; 4, 130];

Цыган – “плут, обманщик, барышник, перекупщик; обидный насмешник” [Даль 4; 575];

Цыганить – “скитаться, бродяжничать, часто переезжать с места на место; назойливо выпрашивать, кланяться; издеваться над кем-либо, поносить” [МАС; 4, 649]; “барышничать, менять, покупать и продавать, не без плутовства” [Даль 4; 575];

Цыганский – “горячий, беспокойный, диковатый” [БАС; 17, 725] и т.п.

Итак, даже простая отсылка к словарным статьям и их семантико-словообразовательных производных показывает, что этнонимы, подвергающиеся ассоциативному метафорическому переосмыслению по признаку подопытия/противоположности русскому национальному характеру (отметим, что этот принцип является универсальным в процессе само- и взаимооценки этносов) достаточно четко распадаются на две смысловые группы: 1) “знакомые”, “европейские” – положительная или ироническая (без ярко выраженного негативного отношения) оценка; 2) “азиатские” (явно “чуждые”, “иноподобные”) – скептическая или отрицательная оценка. Причина столь разного отношения к “чуждому” у каждого этноса как социально-психологической общности, на наш взгляд, заключается в наличии универсалий в сфере культуры и межнациональной коммуникации (как разновидности межкультурной). Следование им составляет идеал любой нации, а отклонения квалифицируются как аномалия и подвергаются оценке. Однако характеристика национальной специфики “другого” со “своей” позиции имеет субъективный характер, поэтому место какой-либо этнической группы на шкале “норма-аномалия” не фиксировано и определяется точкой зрения оценивающего субъекта.

Характеризуя отношения между людьми в российской среде, М. К. Мамардашвили пишет, что адекватное отражение в субъективной КМ представлений о различных этносах возможно лишь при “возобновлении порванных нитей нескольких столетий и восстановлении традиции долговременного мышления” (Мамардашвили, с. 18).

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотов В. И. Эмоциональность текста в аспектах языковой и неязыковой вариативности. - Ташкент: Фан, 1981.
2. БАС - Словарь современного русского литературного языка: В 17-ти тт. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1948-65.
3. Боров Ю. Эстетика. - М.: Политиздат, 1988.
4. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х тт. - М.: 1955.
5. Забылин М. Русский народ. Его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия. - М.
6. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. - М.: Наука, 1987.
7. Лихачев Д. С. Заметки о русском. - М.: Сов. Россия, 1981.
8. Мамардашвили М. К. Возможный человек // Человек в зеркале наук. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1991.
9. МАС - Словарь русского языка: В 4-х тт. - М.: Рус. яз., 1981-84.
10. Михельсон М. И. Русская мысль и речь, свое и чужое. - СПб., 1894.
11. Оболенская С. В. Образ немца в русской народной культуре XVIII-XIX вв. // Одиссей- 1991. - М.: Наука, 1991.
12. Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. - М.: Наука, 1988.
13. Словарь русского языка составленный Вторым отделением Императорской АН.: В 14-ти тт. - СПб., 1895-1934.
14. Толстой Н. И. Иван-аист // Славянское и балканское языкознание. Язык в этнокультурном аспекте. - М.: Наука, 1984.
15. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка: В 4-х тт. - М.: Сов. энциклопедия, 1934-40.

Е.Ю.Махнева

Харьковский государственный университет

Особенности функционирования лексических заимствований из американского варианта английского языка в системе современного немецкого языка

Сопоставительное изучение двух и более языков уже давно является объектом пристального внимания многих лингвистов. Один из наиболее интересных аспектов подобного изучения - это описание исторического и современного проявления языковых контактов, в частности интерференции между двумя языковыми системами, находящимися в контакте, что характерно для изучения иностранных языков и многоязычия. Как правило, под интерференцией понимают перенос элементов языка-реципиент и введение инноваций в систему языка-реципиента. Наилучшим образом языковая интерференция может быть изучена на примере процесса лингвистического заимствования, происходящего при контактах двух и более языков. Определение роли и значимости подобного процесса и его результатов требует тщательного изучения и оценки функций, выполняемых заимствованными лексемами в системе языка-реципиента.

Традиционно в функциональной классификации заимствований выделяют две основные функции: номинативную и экспрессивную [Коротких, 1980; Беликов, Никольский, 1991; Carstensen, 1965; Galinsky, 1977]. Первая функция определяется уже самой природой заимствованных лексем (как правило, они используются для номинации предметов и понятий, новых для культуры носителей языка-реципиента) и существованием так называемых "лексических лаун" в системе языка-реципиента. Довольно часто возникает такая ситуация, когда страна носителей языка-реципиента находится под сильным культурным и политическим влиянием страны носителей языка-источника, и множество новых предметов и понятий проникает в ее культуру вместе со своими наименованиями, которые и заполняют лексические лауны, существующие в языке-реципиенте. Как правило, заимствования этого типа не имеют эквивалентов в лексике языка-реципиента (по крайней мере, на первой стадии своего проникновения в систему языка-реципиента) и попадают в нее, сохраняя свою первоначальную фонетическую и графическую форму, которой подлежит подвергнуться изменениям различного характера в процессе адаптации к системе языка-реципиента. Это является справедливым для подавляющего большинства заимствований из американского варианта английского языка, проникающих в систему современного немецкого языка и обозначающих предметы и понятия, присущие американской культуре. В качестве примеров можно привести многочисленные названия различных музыкальных стилей и направлений ("Jazz", "Rap"), а также многие другие заимствования, обозначающие предметы и понятия, впервые появившиеся в американской сфере науки и техники - "Jeans", "Jet", "Computer", "Printer", "CD" и т.д. Огромное количество и большая популярность подобных заимствований в современном немецком языке могут быть объяснены одной основной причиной экстралингвистического характера, а именно сильным влиянием американской культуры и ее глубоким проникновением в немецкую культуру, что и вызывает появление предметов и понятий, новых для немецкой культуры, и необходимость в их наименовании. Наилучшим образом эта потребность может быть удовлетворена при помощи лексического заимствования, т.е. при помощи переноса лексем, называющих эти новые предметы и понятия, из системы языка-источника (американского варианта английского языка в рассматриваемом случае) в систему языка-реципиента (немецкого языка). Огромное количество лексем американского происхождения, заимствованных современным немецким языком подобным путем, является подтверждением значимости номинативной функции заимствований из американского варианта английского языка в современном немецком языке.

Наряду с номинативной функцией не меньший интерес для изучения представляет и экспрессивная функция. В противоположность первой категории заимствований американского происхождения, описанной выше, лексемы, выполняющие экспрессивную функцию, имеют синонимы в немецком языке и служат наименованиями предметов и понятий, не являющихся новыми для носителей немецкого языка. Основной причиной, объясняю-

щей их появление в системе языка-реципиента, является большая степень экспрессивности эмоциональности, которой они обладают по сравнению со своими уже слишком "привычными" и "устаревшими" в эмоциональном плане немецкими эквивалентами даже в том случае, если они и не являются достаточно эмоциональными и экспрессивными в своем родном языке. Это является справедливым для большинства заимствований американского происхождения, описывающих различные эмоции, эмоциональные состояния и варианты отношения или позиции по отношению к тому или иному явлению - например, такие английские слова, как "happy" и "fashionable" были заимствованы немецким языком, поскольку их немецкие эквиваленты уже утратили необходимую экспрессивность и не передают нужное значение в требуемой степени, а английские слова обладают неким оттенком новизны, который и придает им необходимую экспрессивность. В некоторых случаях такие заимствования могут даже вытеснять немецкие эквиваленты, как это произошло, например, со словом "Teenager", заменившим в современном немецком языке свой немецкий эквивалент "Backfisch".

Необходимо отметить тот факт, что многие лексемы, заимствуемые немецким языком из американского варианта английского языка, выполняют сразу обе функции - и называют предметы и понятия, новые для немецкой культуры, и одновременно придают им некоторую экспрессивность и эмоциональность вследствие своей новизны для носителей немецкого языка. Их появление в современном немецком языке действительно обосновано, поскольку они заполняют как лексические, так и экспрессивные лакуны в нем, что является необходимым фактором развития любого языка. Однако имеется и целый ряд заимствований американского происхождения, не выполняющих ни одну из вышеперечисленных функций, и объяснение самого факта их появления в системе современного немецкого языка и выполняемой ими функции с точки зрения традиционной функциональной классификации заимствований является необычайно сложной задачей. Одним из путей решения этой проблемы представляется введение в функциональную классификацию третьего типа функций, а именно так называемой "функции языкового престижа". Одним из мотивов, побуждающих носителей немецкого языка использовать в своей речи слова американского происхождения этой категории, является стремление приобрести, сохранить или повысить свой социальный или культурный престиж. Довольно часто заимствование иностранных слов и их последующее использование в повседневной речи обусловлено и связано с желанием говорящего показать себя в наиболее выгодном свете, и для этих целей может использоваться как эмоционально нейтральная, так и обладающая экспрессивностью лексика: "If one of the languages being in contact possesses prestige then a speaker is inclined to use loan words from this language in hope demonstrate some particular social prestige this language represents." (1) (Weinreich, 1953). В качестве иллюстрации к вышесказанному можно рассмотреть следующий пример, представляющий собой отрывок из интервью между главным редактором одного из самых популярных немецких журналов "Der Stern" и журналистом другого немецкого журнала "Der Spiegel": "- Ein Beispiel ist unsere *Titelgeschichte* über den möglichen Kanzlerkandidaten Wolfgang Schäuble, der sich bei uns selbst als "Kruppel" bezeichnet hatte. Aber in den vergangenen Monaten dominierten die Soft-Themen: Urlaubsschnappchen und Rückenmerzen wurden zu STERN-*Titelstories*." ("Der Spiegel", Nr. 10/3.3.97, стр. 102). Слово "Titelstory", составным компонентом которого является английское слово "story", было использовано журналистом не для обозначения нового понятия или придания своей речи большей экспрессивности (в данном контексте это слово является и стилистически, и эмоционально нейтральным), а главным образом для показа своего социального положения и статуса в лучшем свете, т.е. для выполнения функции языкового престижа. Эта выявленная третья функция не менее важной, чем две другие функции, выполняемые в немецком языке заимствованиями американского происхождения, поскольку для ее выполнения систему немецкого языка проникло уже огромное количество американских лексем, и их появление не может быть объяснено какой-либо из двух известных ранее функций. Одним из основных источников заимствований этой категории является рекламная индустрия. Для привлечения внимания потребителей ею используются самые разнообразные языковые средства, а одним из наиболее эффективных средств является лексика, заимствованная из другого языка: "Und wie schön ist es, dafür in Boutiquen zu stöbern, *Lippenstifte* auszuwählen, Schmuck zu tragen, in Farben zu schwelgen-ganz gleich, ob's um Kleider, *Make-up* oder Haare geht..." (отрывок из рекламного буклета одной из немецких фирм). Таким образом, даже стилистически и эмоционально нейтральная лексика может приобретать коннотацию престижности при ее использовании в индустрии моды и рекламной индустрии, а заимствования, попавшие в немецкий язык подобным путем, и в дальнейшем используются носителями немецкого языка для поддержания или повышения своего социального или культурного престижа. Так, например, довольно модным для носителя немецкого языка считается упомянуть о том, что он приобрел "Freetime", даже если речь идет об обычной "Freizeit". Довольно часто носителями немецкого языка используются целые словосочетания и выражения из рекламных текстов в целях повышения престижности своей речи, так как это позволяет указать свое "не отставание" от моды и пребывание в курсе всех ее последних новинок. Таким образом в систему немецкого языка и немецкую культуру в целом попадает огромное количество заимствований из американского варианта английского языка, и результаты подобного языкового воздействия непредсказуемы, так как под его влиянием при благоприятных условиях может измениться вся структура отношений между лексическими значениями и самими лексемами в лексической системе современного немецкого языка. Именно поэтому при учетывании значимости основных двух функций заимствованной лексики ни в коем случае нельзя недооценивать и значимость и постоянно растущую роль третьей функции - функции языкового престижа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беликов В.И., Никольский Л.Б. Культурологический и социолингвистический аспекты изучения лексических за-

имствований в восточных языках. // Лексические заимствования в языках зарубежного Востока. Москва, 1991.

2. Бонн Р.А. К проблеме лингвистической интерференции. // Вопр. структуры герм. языков. Омск. лед. ин-т, 1976, вып. 1.

3. Коротких Ю.Г. Лексические заимствования в современном немецком языке - Воронеж, 1980.

4. Розен Е.В. Немецкая лексика: история и современность. М., 1991.

5. Чернышева И.И. Лексические заимствования и лексико-семантическая система языка. - В кн.: Лингвистика и методика в высшей школе. Вып. 5. М., 1970.

6. B. Carstensen. Englische Einflüsse auf die deutsche Sprache nach 1945. Heidelberg, 1965.

7. Duben: Fremdwörterbuch. Mannheim, 1990.

8. H. Galinsky. Amerikanisch-englische und gesamtenglische Interferenzen mit dem Deutschen und anderen Sprachen der Gegenwart. In: Sprachliche Interferenz. Tübingen, 1977.

9. S. Grosse. Reklamendeutsch. - In: Wirkendes Wort, 1966, Nr. 2.

10. M. Heinemann. Wie modern sind Modewörter? - In: Sprachpflege, 1984, Nr. 11.

11. U. Weinreich. Languages in Contact. New York, 1953.

12. H. Zubl, W. Stolting. Deutsch im Kontakt mit anderen Sprachen. Kronberg, 1977.

(1) "Если один из языков, находящихся в контакте, обладает престижностью, то говорящий склонен употреблять заимствования из этого языка в надежде продемонстрировать некий особый социальный престиж, представляемый этим языком." (Перевод автора статьи.)

Маевская Л.Д.

Харьковский государственный университет

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК АКТ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ.

В свете расширения и углубления международных экономических связей, создание совместных предприятий возникает вопрос - как формировать коммуникативную культуру специалиста, так как владение технологией коммуникации является доказательством его профессиональной зрелости и коммуникативной компетентности. Для этого нужен целый комплекс гуманитарных дисциплин, включающих в себя такие науки, как: лингвистика, теория коммуникации, социология, психология, логика, педагогика, этика и др. Эти науки в диалектическом единстве и способствуют оптимизации речевого общения.

Обучение иностранному языку нефилологов должно быть ориентировано на формирование, развитие и совершенствование у будущих специалистов профессионального отношения к речи. Если говорить о студентах социально-экономической географии и международных экономических отношений, то как будущие специалисты в этой важной жизнеобеспечивающей сферы любого региона страны они должны владеть такими коммуникативными качествами речи, как: аргументированность, логичность, информационная насыщенность, лексическое богатство, владение терминологией, интернационализмами, что придает общению особую интеллектность и выразительность. Кроме того, серьезного внимания в общении требует обращение к тому или иному лицу, ибо оно является коммуникативным актом и всегда имеет одушевленный денотат. Обращение, будучи определенным звеном в коммуникативном акте, представляет собой элемент речевого этикета и отражает как индивидуальное, так и общенациональное в общении людей, и в этом плане оно может быть показателем культурного диапазона в данном звене коммуникативного акта (Н.Н. Арват). Следует помнить также о принципе коммуникативной целесообразности, под которым мы понимаем цель общения, отношений между людьми, какой характер у ситуации - официальный или неофициальный. В официальных ситуациях в речевых актах преобладают обращения нейтральные, официально-деловые, в особых ситуациях - с оттенком торжественности (прием, юбилей и т.д.). Здесь по Н. Арвати "срабатывает" социальная ориентация во взаимоотношениях. В неофициальных ситуациях, отражающих личностные, индивидуальные отношения, может быть эмоционально-оттеночный план. И именно этот план определяет лексико-грамматическое выражение обращения.

Обучению профессиональному общению помогает преподавателю хорошо подобранный учебный материал, методический материал. Прежде всего - учебник, книги и журналы, географические карты, таблицы и проспекты, рекламные проспекты, реалии народного и прикладного искусства, т. к. с их помощью формируется культурно-речевая компетенция. Практика работы в таких группах показала, что студенты на разных курсах с удовольствием занимаются культурологическими темами. Здесь в первую очередь нужно назвать учебник Бориско Н.Ф. "Бизнес-курс немецкого языка", журнал "Deutschland", "Tatsachen über Deutschland", "Österreich- Tatsachen und Zahlen", "Kulturleben in Deutschland" и др. Из учебника "Бизнес - курс немецкого языка" студенты получают всестороннюю информацию о ФРГ. Важную познавательную функцию несут лингвострановедческий и лингвокоммерческий комментарии с иллюстрированным материалом, языковой комментарий с клише и выражениями. Профессиональная направленность учебника соответствует требованиям к организации обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Он готовит студента к общению в профессиональных сферах коммуникации.

Исходя из посылки, что текст является многокомпонентным образованием, привлекаются психологические знания, способствующие повышению интенсификации обучения профессионально - ориентированному чтению. Чтение включает в себя процесс восприятия и процесс понимания написанного. Процесс понимания незнакомого текста характеризуется своей особой спецификой (по С.П. Кожушко). С точки зрения психологии весь сложный процесс понимания укладывается в такие действия.

1. Сопоставление выделенных частей;
2. Составление детальных схем, в которых эти части соотносятся;
3. Выделение наиболее информативных частей;
4. Формирование общих положений на основе проведенных сопоставлений;
5. Создание кратких схем-планов, которые являются отражением в логической форме содержания текста.

Аннотация, реферат, устный или письменный пересказ текста свидетельствует о полном понимании прочитанного текста.

Методически организованное изучение новых лексических единиц, основанное на системно-структурном и системно-функциональном подходах к описанию лексики и обучению ей, способствует созданию у учащихся лексических микросхем, в которые целенаправленно включаются соответствующие слова. Вот темы, предлагаемые студентам:

- В самолете;
- Таможенный и паспортный контроль;
- Покупка билета;
- Номер в гостинице;
- На фирме;
- Обсуждение и подписание договора и др.

Лексика организованная по таким микросистемам, поддается более легкому запоминанию по сравнению с лексикой, представленной несистемно. Память учащихся используется более эффективно. Это ориентация памяти на будущее, согласно которой при запоминании человек отбирает материал и сохраняет в памяти то, что ему пригодится в будущем.

Какое же место занимает письмо в профессиональном обучении общению. Ведь будущие специалисты должны уметь грамотно составить факс, договор, разработать условия и сроки поставки товара, написать письмо-предложение и т.д. Мы рассматриваем обучение письму как средству коммуникации, с помощью которой можно обмениваться информацией, задавать вопросы, аргументировать. А переписка является очень реалистичным и функциональным заданием. Письмо - это опорный навык для выполнения заданий, правописания и расширения словаря; письмо - это деятельность. Со временем у студентов появляется чувство вживания в письменный текст и восприятие различных синтаксических и стилистических элементов. На последующих этапах студенты в состоянии осуществлять письменную коммуникацию- сообщить или попросить информацию. Конечно в условиях познавательной перегрузки студент не может одновременно концентрировать внимание на всех элементах процесса письма без ухудшения даже тех навыков, которыми он уже овладел, т.к. его творчество ограничено словарным запасом и трудностями синтаксиса. Отсюда типичные ошибки: порядок слов, употребление времен, определение рода существительного, предложное управление. И все же через ошибки студенты совершенствуют свои знания в языке, учатся использовать справочный материал. А лингвист Кирквуд делает особый упор на обучение письму и чтению как процессам, связанным с мышлением.

В профессиональном общении важную роль играют тесты. И хотя их придумали психологи, они достаточно быстро проникли в другие области знания, стимулируя деятельность человека и создавая благоприятный микроклимат. Тесты не только активизируют интерес студента к изучаемому предмету, в нашем случае к языку, но и побуждают поразмышлять над своими возможностями, навыками и умениями. Тесты-тесты используются как фрагмент занятия для развития речи, где можно высказать свое мнение, выразить согласие или несогласие. Таким образом создается аналог языковой среды, где активизируются мыслительные возможности каждого общающегося. В учебном процессе возникает принцип партнерства: преподаватель- студент, студент-студент. Последующие диалоги становятся деловыми, интересными для обоих партнеров, т.е. идет профессиональное общение, где используется общепотребительная и экономическая лексика, которая находится в постоянном взаимодействии.

Реальная экономическая действительность такова, что какая-то часть экономической лексики выходит из узкой сферы профессионального употребления и переходит в сферу коммуникации. Это нормальный процесс, обусловленный экстралингвистическими факторами. Мы бываем свидетелями того, как иногда профессиональная и непрофессиональная сферы общения переплетаются в повседневном общении людей. Говорящие должны осознать, что речевой этикет в обеих сферах имеет не только специфические черты, но и определенные нюансы, характерные для конкретного языка.

Культура вербального общения далеко не проста, поэтому сейчас стали столь популярны различные спецкурсы и семинары, которые ориентированы на формирование коммуникативной культуры.

А.Л. Белогуб

Харьковский государственный университет

Научно-технический текст на занятиях по немецкому языку в неязыковом вузе

1. Гуманитаризация образования находит свое отражение в увеличении удельного веса предметов гуманитарного цикла в структуре учебного плана. Почти полное отсутствие фундаментальных исследований, посвященных изучению гуманитаризации технической подготовки студентов в неязыковом вузе и на научно-производственных отделениях университета, отсутствие каких-либо рекомендаций по этому вопросу определяют актуальность данной темы.

Одним из таких гуманитарных предметов, изучение которого обязательно в неязыковом вузе, является иностранный язык. Обучение иностранному языку включает в себя знания по лингвистике, психологии, методике, страноведению. Психология служит, например, для обоснования изучения иностранного языка. Для некоторых специальностей знание иностранного языка является обязательным, а это стимулирует его изучение. Немаловажным фактором для становления будущего научного сотрудника является его умение извлекать нужную ему информацию из иностранной научно-технической периодики, но ведь не все выпускники станут аспирантами и соискателями; а на младших курсах студенты еще не представляют, чем они будут заниматься после окончания своего факультета и вуза. Хотя чисто научной работой будет заниматься лишь несколько выпускников из всего потока, трудоемкость обучения иностранному языку обуславливает необходимость такой работы со всеми студентами. Выпускник, который навряд ли будет работать по своей специальности за рубежом и который вряд ли станет сотрудником иностранной фирмы, будет в лучшем случае просматривать иллюстративный материал в зарубежной научной или общественно-политической периодике. Перевод научного текста на родной язык может быть для многих студентов задачей обучения, и здесь наряду с чтением, аудированием, говорением и письмом появляется пятый компонент - перевод.

2. Перевод спецтекста с родного языка на иностранный (немецкий) будет необходимым при работе переводчиком; для этого нужна языковая подготовка и помощь редактора, специалиста в данной области науки. В этом случае в нашей подготовке специалиста возникает так называемая "вилка": языковая подготовка исключает технические знания, а профессиональные знания - языковые. В исключительных случаях специалист обладает хорошими знаниями в области лингвистики и техники, в этом случае ему приходится получить два образования - техническое и гуманитарное, что бывает очень редко.

3. Основным учебным материалом становится естественно-научный или научно-технический текст. Одним из требований, предъявляемых к учебному тексту, является его соотнесенность с изучением по специальности материалом. Текст должен быть написан таким языком, чтобы его мог понять средний студент. Текст должен быть неадаптирован, это должен быть оригинальный текст, но в то же время нельзя приступать к его переводу, если изложенный материал недоступен студенту. Изучение языка оканчивается раньше, чем студенты приступают к углубленному изучению своей специальности. Перевод такого текста является таким же сложным, как и перевод художественного произведения, т.к. надо хорошо знать изложенный в данной статье предмет, с которым студенты I-II курса не знают еще своей специальности. Поэтому преподавателю приходится не соблюдать эти требования, работать по пособиям, составленным без учета данных отраслевых частотных словарей и представляющих собой набор текстов без хорошо продуманной системы упражнений к ним.

4. Научный текст характеризуется также проблемностью, новые сведения ставятся в соответствии с уже известными. Здесь применяются такие методы как констатация, сообщение, описание, утверждение, предположение, сожаление, рекомендация, обещание, благодарность, одобрение, доказательство, цитирование и др. В научно-технической литературе часто дискутируется вопрос, является ли задачей обучения иностранному языку изучение этих методов исследования. Мнения могут быть разными. Но несомненным является научить студентов обобщать, сгущать, подводить итог прочитанному. Часто в научных журналах для более быстрой информации читателей перед статьей делается аннотация, подводятся итоги проделанной научно-исследовательской работы. В вузе студент должен научиться составлять аннотацию каждого прочитанного им текста. А для этого нужно научить студента превращать предложения в номинативную группу, т.е. перефразировать текст. Обычное перефразирование отрывка текста ставит студента в затруднительное положение, т.к. он не знает практической (школьной) грамматики.

5. Место грамматики в обучении иностранному языку было подвержено сильным колебаниям от ее переоценки до ее недооценки с ориентацией на повторение одних и тех же структур, до их механического заучивания наизусть. Хотя некоторые учителя с помощью яблока или мяча пытаются выработать у учеников автоматизм, разнообразя тем самым методы своей работы, но такой метод при всей его внешней эффективности, но при большой наполняемости класса, не дает нужного запоминания ни в лексическом, ни в грамматическом плане.

6. Основой при передаче знаний, переводе является терминологическая лексика. Обучение терминологической базе строится на уже созданной основе. Трудности возникают не из-за появления в текстах терминов, а скорее потому, что студенты не владеют общеупотребительной лексикой, не усвоили в школе и грамматический материал, а появляющаяся в текстах терминологическая лексика не всегда понятна студенту. При обучении отраслевому языку возможности преподавателя уменьшаются, а необходимая для изучения отраслевого подязыка база слишком мала, слаба, а носители информации (термины) весьма многочисленны даже в пределах одной отрасли науки. Она насчитывает миллионы единиц, намного превышая общеупотребительную лексику, ее за 2-3 года изучить почти невозможно, отсюда и противоречие между возможностями среднего студента и предъявляемыми к нему требованиями.

7. На первых курсах студенты недостаточно владеют и навыками самостоятельной работы над текстами, не умеют даже пользоваться словарями. Раздавались голоса преподавателей вузов о том, что для совершенствования работы со студентами желательно было бы передвинуть ее в планах самостоятельной работы студентов на старшие курсы, а не снимать ее вовсе с планов, как это было сделано в этом учебном году, ограничив изучение языка лишь аудиторной работой. Выполняемые каждым студентом поэтапно усложняющиеся задания, перевод текста на родной язык сформировал бы у студента умение работать с литературными источниками, усилило бы влияние гуманитаризации на улучшение его научно-профессиональной подготовки.

Безрукавая Ю.В.

Харьковский государственный университет

Варваризмы в журнальной статье как типе текста

(на материале английского, русского, украинского языков)

В наше время, когда народы всего мира стремятся к духовной интеграции, к выявлению объединяющих и прогрессивных факторов в их жизнедеятельности, таких которые могли бы претендовать на статус всемирных культурных ценностей, огромный интерес для ученых (историков, этнографов, лингвистов) представляют факты национальной самобытности, проявления всего того, что отличает культурную сферу жизни одной этнической общности среди сотен других. Это становится почти общим правилом. Даже обычный носитель языка, не слишком образованный, проявляет интерес к особенностям жизненных реалий и, таким образом, той лексике, которая является воплощением этих реалий. Значительной группой в этой сфере выступают варваризмы. Поэтому возникает проблема детального научного изучения этого подкласса иноязычных заимствований, которые не только сохраняются письменной формой современных языков (в данном случае, английского, украинского и русского языков), но и проникает со страниц художественных произведений (оригиналов и переводов) и публицистики в устную речь, выступает важным источником изучения истории, этнокультуры, особенностей вероисповедания, быта, менталитета других народов.

Один из важных ключевых моментов — определение изучаемого нами явления в языке. Согласно лингвистическим и толковым словарям русского и украинского языков, варваризмами следует считать слова, заимствованные из других языков и еще “не настолько освоенные речью, чтобы звучать привычно и обычно” (Словарь современного русского литературного языка в 20-ти томах, т.2, 1991).

В другом источнике встречаем: “Варваризм — нарушающее чистоту речи слово или выражение, составленное по образцу какого-нибудь другого языка” (Толковый словарь русского языка в 4 томах, т.1, 1996).

По мнению Крысина Л.П., Реформатского А.А. и многих других языковедов варваризмами следует считать иноязычные слова и выражения, используемые в речи при описании реалий, обычаев и т.п. других народов, не вполне освоенные языком семантически, а иногда также морфологически и синтаксически.

Д. Розенталь рассматривает варваризмы как иноязычные элементы, не до конца освоенные заимствующим языком в связи с трудностями грамматического освоения (Розенталь Д.Э., Теленкова М.А., 1985), а И.В. Арнольд считает, что данные слова, хоть и употребляются в устной и письменной речи, остаются полностью неассимилированы языком-реципиентом и сопровождаются в нем соответствующими языковыми эквивалентами (Арнольд И.В., 1979, с.254).

Некоторые лингвисты относят к варваризмам и экзотическую лексику (экзотизмы или слова местного колорита) — слова и выражения, заимствованные из малоизвестных, обычно неиндоевропейских, языков и употребляемые для придания речи особого колорита. Например: в англ. wigwam (из антонк. — вигвам), squaw (из наррангасетск. — скво), rajah (из хинди — раджа), geish, harakiri (из яп. — гейша, харакири), toreador, duenna (из исп. -гореадор, дуенья) и др.; в рус., укр.: гурия, гяур, лъварі, аул, уздень, чихирь и др.

В целом же, о варваризмах как неассимилированной лексике написано сравнительно немного. Это связано с их многочисленностью в языке, с одной стороны, недостаточной изученностью, с другой. Следует отметить, что для неассимилированных иноязычных элементов не свойственно ни формальное (графическое, грамматическое, фонетическое) ни функциональное (лексическое) освоение их английским языком. Данные лексические единицы не только не переводятся, а часто сохраняют на письме иноязычную графическую передачу, и, кроме того, сопровождаются соответствующим параллельным эквивалентом в языке — реципиенте, например. В Укр., рус.: визави и vis-a-vis (с глазу на глаз), тет-а-тет и tete-a-tet (только вдвоем, с глазу на глаз), альма - мать и alma-mater (букв. мать-кормилица — старинное студенческое название университета), tabula rasa (чистая доска); в англ.: ит. addio, ciao (“good-by”), фр. affiche (“placard”), лат. ad libitum (“at pleasure”) и др. По мнению некоторых языковедов, например, Черемисиной Т.И., Шахрай О.Б. основным фактором, препятствующим полной ассимиляции подобных заимствований в языке является их функциональная нагрузка (или функциональный статус). Поэтому этот вопрос представляется нам заслуживающим самого пристального внимания.

Говоря о функциях, которые выполняют варваризмы в языковой системе, обычно называют номинативную, эмоциональную и эстетическую.

Номинативная функция проявляется в том, что иноязычные элементы либо заполняют лакуны в сфере номинации, либо меняют свою семантику или дифференцируются от исконных лексических соответствий (Черемисина Т.И., 1983, с.25). Это часто слова, являющиеся единственными обозначениями предметов, понятий и явлений в языке. Примером могут служить такие заимствования в английском языке, как фр. Layette, лат. census, исп. guerilla и т.д. Использование описательных оборотов противоречит тенденции к языковой экономии. Так, вместо краткого латинизма census “перепись населения” в английском, например, должно быть использовано: “an enumeration of individuals, esp. of the population of a county for official purposes”. К числу подобных иноязычных единиц относятся прежде всего многочисленные термины или слова, связанные с определенными функциональными сферами: **общественно-политической тематикой** — фр. bloc, entente, нем. Stahlhelm, исп. Pronunciamento и т.д., **областью искусства, музыкой** — ит. allegro, crescendo, фр. barcarola, passépied, исп. bolero, нем. Gebrauchsmusik; **балетом** — фр. ballon, chasse, ит. ballerina; **областью прикладного искусства, живописи, архитектуры** — фр. aquarelle, gouache, нем. Galanterkunst, ит. fresco, portico, лат. hortus, conclusus; **различными областями**

ми науки и техники, например, к терминологии медицины относятся — греч. *aphasia, paranoia, plasma*, лат. *foetus, insomnia*, фр. *grippe, petit mel*; к терминологии геологии — фр. *neve, serac*, исп. *cuesta, peramo*, нем. *Firm, Haff*, ит. *breccia*; к терминологии юриспруденции — фр. *profit-a-prende*, лат. *lex domicilli*; к терминологии лингвистики — фр. *grasseye*, лат. *meiosis, tenuis*, греч. *antistrophe*, нем. *Ablaut*; **кулинарные изделия, напитки**, например — фр. *consomme*, ит. *espresso, spaghetti*, исп. *gazpacho, oloroso*, нем. *Schnitzel* и др.

Аспект эмоциональной функции обуславливает использование варваризмов в текстах не только для обозначения в наиболее общем виде самого понятия, но и передачи определенных оттенков. Так называемая “престижная лексика” часто попадает в обиходную речь через моду и промышленно-торговую рекламу, которые неотделимы друг от друга и выступают в роли своеобразных интенсификаторов экспрессии. Такими характеристиками обладает ряд неассимилированных заимствований, обозначающих разновидности изысканных магазинов: фр. *boutique* “небольшой магазин, торгующий дорогими товарами и расположенный в модном районе”, нем. *Delikatessen* “магазин, торгующий дорогими экзотическими продуктами питания”, лат. *emporium* “большой торговый центр” (ср. нейтральное *shop*). Эффект престижности может достигаться и за счет использования неассимилированных заимствований, пришедших из лексикона моды, например, фр. *haute couture* и ит. *alta moda* “искусство моделирования модной одежды” (ср. английское *fashion*), причем итальянское заимствование постепенно вытесняет из употребления галлицизм *haut couture* в связи с возрастающим влиянием итальянских модельеров.

Эмоционально-оценочная функция присуща варваризмам, содержащим в семантике оценку фактам, лицам, предметам. Эта функция может быть самой разнообразной (одобрение, неодобрение, ирония, презрение и т.д.)

Например, латинизм 20 века *autoritata sua* (on his/her own authority) обозначает “неоправданное действие или высказывание”. Заимствование из итальянского языка *cognoscenti* (ср. англ. *critical judge, expert*) используется в современном английском с оттенком иронии (относится к отрицательным эмоциональным словам). Положительные оттенки: германизм *Aberglaube* “суеверии” имеет менее выраженный оттенок по сравнению со своим англоязычным аналогом *superstition*. В другом современном заимствовании из немецкого *Ehepaar* “супружеская пара” положительная оценка проявляется в оттенке “образцовый пример супружеских отношений” (ср. нейтральное “a married couple”).

Ряду лексических единиц (варваризмов, представляющих собой специфический разряд устойчивых фраз) присуща эстетическая функция. К ним можно отнести: лат. *o tempora, omores*, ит. *gesso grosso, traduttore traditore, tutti frutti, bianco-sopra-bianco*, фр. *l'art pur l'art, autres temps, autres mœurs* и др.

Данная тема является чрезвычайно актуальной ввиду недостаточной изученности рассматриваемого вопроса, широкого круга нерешенных и постоянно возникающих новых проблем, продолжение работы на данную тему внесет новые элементы в теорию общего и прикладного языкознания, а ее результаты, рассуждения, оценки и обобщения могут послужить источником для дальнейшего изучения варваризмов, заимствованных английским, украинским и русским языками из других языков, их функционирования и контекстуального оформления в тексте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амосова Н.Н. Этимологические основы словарного состава современного английского языка. М. Изд. лит. на иностр. яз, 1956
 2. Аракин В.Д. История английского языка: (Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2103 “Иностр. яз.”). М.: Просвещение, 1985
 3. Гальперин И.Р. и Черкасская Е.Б. Лексикология английского языка. М., 1956.
 4. Крысин Л.П. О новых лексических заимствованиях в лексике современного русского литературного языка. - М.: Наука, 1968.
 5. Лексика и текст: Сб. науч. тр./ Калинин. гос. ун-т. - Калинин, 1983. - 140с.
 6. Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. М.: Наука, 1982.
 7. Методы сопоставительного изучения языков: Сборник ст./ Отв. ред. В.Н. Ярцева. - М.: Наука, 1988.
 8. Уфимцева А.А. Опыт изучения лексики как системы (на материале английского языка). М.: Изд-во АН СССР, 1962.
 9. Черемисина Т.И. Функциональный аспект неассимилированных заимствований в современном английском языке. // Сборник науч. тр./ Моск. гос. пед. ин-та ин. яз. им. Мориса Тореза. Вып. 212. - М.: МПНИИЯ, 1983.
 10. Шахрай О.Б. О некоторых закономерностях морфологического оформления заимствованных слов. (На материале слов греческого происхождения в английском языке). // Научные записки. / Нежинский гос. пед. ин-т. Т.6, 1958.
 11. Arnold I.V. The English word. М.: Высш. Шк., 1973
 12. Ginzburg R.S., Khidkel S.S. F Course in modern English lexicology. М.: Higher School Publishing House. 1979
- Словари и справочники:
13. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. - Изд. 2-е стер. - М.: Сов. Энциклопедия, 1969.
 14. Хорнби А.С. Толковый словарь современного английского языка для продвинутого этапа: Специальное издание для СССР. - М.: Русский язык; Оксфорд: Оксфорд юниверсити пресс, 1982, Т.1-Т.2.
 15. Розенталь Д.Э. и Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителей. - Изд. 2-е испр. и доп. - М.: Просвещение, 1976.
 16. Bliss A.J. A dictionary of foreign words and phrases in current english/ London - Henley: Routledge & Kegan, 1977.

Верезуб Е. Н.

Харьковский государственный университет

Учет закономерностей памяти при обучении иностранному языку.

Знание иностранного языка играет важную роль в жизни современного общества. Создаются новые методики, направленные на эффективное овладение языком. Рациональная организация процесса обучения, выбор средств обучения требуют учета основных закономерностей функционирования памяти.

Предметом нашего изучения явилась продуктивность произвольного и непроизвольного запоминания англоязычного материала в различных условиях работы над ним.

В основу исследования была положена идея Г. К. Сковороды о футурогенной природе памяти.[3]

В процессе выполнения любого действия в памяти закрепляется и удерживается то и постольку, что и постольку становится необходимым средством осуществления последующего действия. Предстоящая цель обуславливает программу селекции. Для формирования так называемого прошлого опыта детерминирующим фактором является будущее. В текущей деятельности в каждый данный момент оно представлено актуально осознаваемыми мотивами и целями действий, а также неосознаваемыми оценками жизненных ситуаций на основе вероятностного прогнозирования их значимости для дальнейшей деятельности индивида[2].

Мы предположили, что задаваемая дополнительная установка- ориентация на будущее- будет повышать продуктивность как произвольного, так и непроизвольного запоминания, а также, что различная организация активности обучаемых при овладении иностранным языком также приведет к изменению этой продуктивности.

Данный эксперимент проводился в трех различных группах. В первой группе работа проводилась индивидуально, так как индивидуальные занятия по иностранному языку принято считать наиболее эффективными (всего в эксперименте участвовало 24 человека). Во второй группе занятия проходили в подгруппе из 4 человек - в такой группе можно образовать две пары для ведения диалога. В эти пары, возможно, подобрать учащихся с близкими по уровню знаниями (всего в эксперименте принимало участие 96 человек). Третья группа состояла из 12 человек, что традиционно принято в нашей системе образования при обучении иностранному языку (всего 288 человек).

Для определения продуктивности запоминания в качестве экспериментальных нами было выбрано две возрастные группы-10-11 лет и 13-14 лет. Данный возраст был выбран не случайно. Если младшие школьники (7-9 лет) проявляют интерес к изучению иностранного языка потому, что уроки проводятся в игровой форме, то старшие школьники (15-17 лет) потому, что осознают необходимость владения языком (для общения с иностранцами, получения престижной работы и т. д.). Возраст 10-14 лет является наиболее уязвимым. Учителя часто жалуются на то, что с детьми именно этого возраста бывает трудно работать. И это понятно, так как внешняя мотивация уже отсутствует, а внутренней нет. Поэтому, на наш взгляд, на примере этого возраста было бы наиболее интересно исследовать, как происходит запоминание материала и в каких условиях оно максимально эффективно.

В качестве экспериментального материала были выбраны диалогические и монологические тексты.

В реальных учебных ситуациях учащимся приходится сталкиваться с разнообразным материалом, который необходимо понять и запомнить, чтобы актуализировать его впоследствии. При овладении иностранным языком большое место занимает работа с текстовым материалом, который требует понимания для последующего воспроизведения.

Нами было проведено три серии экспериментов. Главным отличием их друг от друга было различие способов работы над материалом в зависимости от коммуникативной направленности предлагаемых заданий.

Так, в первой серии учащиеся отвечали на вопросы по тексту, заданные экспериментатором. Во второй серии учащимся предлагалось самостоятельно сформулировать и задать вопросы по содержанию и ответить на них. В третьей серии перед учащимися была поставлена задача составить описательный текст (диалог), подобный прочитанному, самостоятельно.

Непосредственно перед началом работы учащимся давалась одна из четырех установок на запоминание материала: произвольное с ориентацией на будущее, произвольное без ориентации на будущее, непроизвольное с ориентацией на будущее и непроизвольное без ориентации на будущее.

Работа над предъявляемым текстом осуществляется в несколько этапов:

1. Чтение описательного текста (диалога) учащимися про себя (на работу отводилось 3-4 минуты);
2. Выполнение заданий, предложенных экспериментатором, направленных на лучшее усвоение материала (15-20 минут);

3. Повторное чтение описательного текста (диалога) про себя (3-4 минуты)

По окончании работы учащихся просили письменно воспроизвести исходный текст.

При анализе воспроизведения текста учитывалась вербальная и семантическая точность. Под вербальной точностью мы понимали количество воспроизведенных лексических единиц (существительных, прилагательных и смысловых глаголов). Для определения семантической точности использовался метод разбивки текста на смысловые единицы [1].

Проведенные эксперименты показали, что в большинстве случаев эффективность произвольного запоминания с установкой на будущее выше эффективности непроизвольного.

При различных способах работы с материалом продуктивность запоминания изменялась. Так, при работе с описательным текстом в обеих возрастных группах самостоятельное составление текста, на основе предъявленного оказалось более эффективным способом, чем постановка вопросов к тексту и приводила к большей продук-

тивности запоминания. При работе с диалогом запоминание было выше, если задание направлено на придумывание вопросов и общение детей друг с другом (вторая серия).

На эффективность запоминания влияет и количество обучаемых в группе. В наших экспериментах самые высокие показатели запоминания обнаружены при работе в группе из 4 человек и при индивидуальном обучении.

Таким образом, при обучении детей 10-14 лет учителю иностранного языка можно предложить принять во внимание следующие факты:

1. Процесс обучения, направленный на запоминание монологического и диалогического текста, будет более эффективным, когда имеет место дополнительная установка ориентации запоминания на будущее.
2. Для получения высоких результатов обучение должно быть организовано с учетом оптимального количества учащихся в группе, а также с учетом возраста детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. Изд. Акад. Пед. Наук РСФСР. - М., 1961.
2. Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения.// Материалы I Всесоюзного симпозиума по психологической памяти. - Харьков, 1970.
3. Середа Г. К. Теоретическая модель памяти как механизма системной организации индивидуального опыта.// Психология деятельности и познавательных процессов/ вестник Харьк. Ун-та, № 253. - харьков, 1984. - с. 10-18.

Чистякова А.Б., Лисых В. Г.

Харьковский госуниверситет

Из опыта преподавания третьего иностранного языка.

Методика преподавания иностранных языков разработала аспекты, виды речевой деятельности, психологические особенности его усвоения учащимися. Вместе с тем, в этой общей системе недостаточное внимание уделяется методике обучения третьему языку, который вводится на вторых-третьих курсах факультетов иностранных языков.

Общеизвестно, что изученные иностранные языки создают благоприятные условия для овладения последующим. На базе предшествующих языков у студентов развиваются ассоциативные связи, языковая память, двигательная и слуховая чувствительность. К этому следует добавить, что к началу изучения третьего языка у них уже сформированы умения организации своего труда, рационального распределения учебного времени. Сформированные умения снимают психологический барьер боязни речи на третьем языке.

Таким образом, приступая к изучению третьего языка, студенты уже обладают обширным лингвистическим опытом, накопленным на базе двух иностранных и одного родного. Лингвистический опыт проявляется через сформированные речевые навыки и умения. В связи с этим важной методической задачей выступает отбор того, что можно перенести из изучаемых иностранных и родного языков в третий, что нужно скорректировать, что необходимо сформировать заново.

Знание того, что можно перенести из лингвистического опыта студентов в новый язык значительно сокращает время на дополнительные объяснения. Рассмотрим данное положение на примере. Написание графем при обучении испанскому языку не вызывает трудностей у студентов, изучающих французский язык.

Французский язык (первый) A, b, c, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, x, y, z.

Испанский язык (третий) A, b, c, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, x, y, z.

Обучение французскому языку (третий язык) опирается на сформированные навыки и умения в английском.

Английский язык (первый) A, b, c, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z.

Французский язык (третий) A, b, c, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z.

Данные примеры показывают, что с первого дня изучения третьего языка преподаватель, показав особенности произношения отдельных звуков, может активно развивать речь на новом языке.

Усвоение грамматических понятий при обучении испанскому опирается на знания, полученные при изучении французского.

Язык	Артикль	Род	Число	Падежные отношения
------	---------	-----	-------	--------------------

Французский язык (первый)	Un, une, des, le, la, les	Отсутствует	средний род, имеется женский и мужской	Единственное, множественное-S
---------------------------	---------------------------	-------------	--	-------------------------------

Испанский язык (третий)	Un, una, - el, ella, los, las	Отсутствует	средний род, имеется женский и мужской	Единственное, множественное S
-------------------------	-------------------------------	-------------	--	-------------------------------

Усвоение грамматических понятий при обучении французскому опирается на знания, полученные при изучении английского языка.

Язык	Артикль	Род	Число	Падежные отношения
------	---------	-----	-------	--------------------

Английский язык (первый)	A, the	Отсутствует	средний род, имеется женский и мужской	единственное, множественное-S с помощью предлогов
--------------------------	--------	-------------	--	---

Испанский язык (третий)	Un, una, Des	Отсутствует	средний род, имеется женский и мужской	Единственное, множественное-S с помощью предлогов
-------------------------	--------------	-------------	--	---

Приведенные примеры, взятые нами выборочно, показывают тот резерв времени, который возможно найти при управляемом переносе. Тщательный анализ (теоретический и экспериментальный) всех видов переноса

позволил бы выявить все возможные случаи и механизмы их проявления, что явилось бы прекрасной базой для эффективной организации речевого материала, последовательности его изучения, формирования навыков и умений, тем самым усиливая коммуникативность обучения.

При таком подходе к обучению внимание учащихся сосредотачивается не столько на оформлении, сколько на использовании лексико-грамматических единиц в устной и письменной речи.

Однако наряду с положительным влиянием двух предшествующих языков наблюдается и интерферирующее их влияние. Интерференция часто бывает вызвана тем, что в лингвистическом опыте студентов либо отсутствуют определенные понятия, либо они имеют иную форму выражения. Для осознания их, очевидно, необходимы правила и сопоставительно-контрастирующие межязыковые упражнения. Последние способствуют осознанию и дифференциации сопоставляемых языковых явлений. Например для студентов с первым французским языком, изучающим испанский, можно предложить упражнения следующего типа для перевода: Vous parlez français. Vous lisez le texte. Vous écrivez l'exercice. Vous apprenez le français.

Перевод данных предложений на испанский язык приводит студентов к осознанию того, что в последнем имеют место местоимения usted, ustedes, которые согласуются с глаголом в третьем лице единственного или множественного числа. Для студентов с первым английским языком при обучении французскому можно предложить такого типа упражнение: We will go to school. He will learn French. They will get up early tomorrow. I shall see you later.

Перевод указанных предложений на французский язык формирует у студентов понимание того, что данные конструкции переводятся путем прибавления к инфинитиву глагола окончания Futur simple без вспомогательного глагола.

Таким образом, методическое поведение преподавателя третьего языка состоит в том, чтобы научить студентов облакать лексику в формы, которые ими усвоены. Лексические действия — соотнесение речевого замысла с понятием, таким образом переносятся в новые грамматические оформления и окружения.

Образовывая грамматические формы от многих усвоенных слов и соединяя грамматические элементы (артикли, окончания) со словами, употребляя различные слова в разных синтаксических функциях и позициях и используя разные синтаксические свойства, (согласование, управление, порядок слов, интонацию) учащиеся улавливают определенную категориальную общность в морфологических структурах и синтаксических формах, общность в лексической, морфологической и синтаксической сочетаемости различных групп слов, обусловленность сочетаемости групп слов их конструктивными возможностями, место в предложении отдельных групп слов и т. д.

На наш взгляд, создание пособий по обучению третьему языку с опорой на изучаемые, управление процессом переноса навыков и умений из первого и второго, учет интерферирующих явлений, может значительно повысить эффективность изучения третьего языка.

Бурнос О. І., Заболотна Л. Г.

Харківський державний медичний університет

Про деякі дидактичні принципи навчання студентів латинської мови та медичної термінології англійською мовою

При викладанні латинської мови та медичної термінології англійською мовою, використовуються загальні принципи дидактики: наочність, свідомість навчання, зв'язку теорії та практики, системності та послідовності в навчанні, урахування індивідуальних особливостей, доступності навчання та деякі інші. Але серед них особливу увагу потрібно приділяти принципам доступності навчання, урахування індивідуальних особливостей та наочності. Про ці принципи треба також пам'ятати розробляючи робочу програму та тематичний план.

Відомо, що значна кількість англійських коренів та афіксів за походженням латинські або стародавньогрецькі, а деякі з них мають однакове значення є найбільш уживаними, як в латинській так і в англійській мовах. А тому, щоб досягти мети щодо доступності викладання граматичного та лексичного матеріалу, треба подавати його невеликими дозами і підбирати для закріплення такі терміни, словотворчі морфеми, які вживаються в англійській мові.

За тематичним планом основні розділи граматики вивчаються в I семестрі разом з розділом анатомічної термінології, а потім повторюється в другому при вивченні клінічної та фармацевтичної термінології та рецептури. При викладанні трьох розділів медичної термінології постійно треба приділяти увагу наочності навчання, розробляючи як портативні таблиці терміноелементів, так і крупноформатні до різних розділів граматики. Особливо корисні узагальнюючі таблиці.

Важливе значення має розробка текстів різної ступені важкості, які потрібно використовувати при індивідуальній роботі з студентами, що мають різний вихідний рівень знань, як англійської так і латинської мови.

Необхідно урахувати ці методичні принципи також при розробці методичних вказівок та підручників з латинської мови та медичної термінології для іноземних студентів, особливо для тих, які навчаються англійською мовою.

Крапива Ю.В.

Харьковский государственный университет

Особенности импликации в журнальной заметке (на примере английского языка)

Понятие "импликация" было заимствовано лингвистикой из логики. Традиционная схема логической имплика-

ции такова: А а В, где А – антецедент, посылка влечет (имплицирует) В – консеквент или следствие. При этом существенным признаком импликации являлась невозможность ложности консеквента при истинности антецедента.

В лингвистике данное понятие трактовалось как логическая операция, связывающая два высказывания в сложное высказывание с помощью логической связки, которой в обычном языке соответствует союз “если..., то...”.

Однако интерес к данному явлению в лингвистике был обусловлен не столько идеей формально-логических построений, сколько обращением к особому аспекту семантики языка – отношениям выводного характера, отождествляемым с передачей скрытого смысла, как одним из наиболее важных для конституирования текста.

Текстовая импликация является не только одним из эффективных способов, механизмов действия принципа экономии языка в речи, но и придает речи глубину, многослойность, внутреннее богатство. Она занимает важнейшее место в организации содержательно-смыслового аспекта текста, отражая существенные закономерности сцепления мыслей и объединения их в удобные для восприятия комплексы. Свойства импликации проявляются в том, что смысл каждой интегрируемой части служит выявлению семантического целого текста, созданию образа содержания как цели осмысления.

Проблема текстовой импликации рассматривалась большинством лингвистов в свете вопросов, связанных, в основном, с художественной литературой. При этом тема импликации в публицистике, к сожалению, почти полностью осталась за пределами их внимания. Безусловно, данная импликация имеет много сходного с вопросами импликации в текстах художественной литературы. Но она обладает и своими специфическими особенностями и незаслуженно оставалась в стороне: язык журнальной заметки – богатый и своеобразный материал для исследования.

Объектом исследования данной статьи выбраны механизмы импликации, наблюдаемые в публицистических произведениях, в частности, в таком типе текста, как журнальная заметка.

В. Д. Пельт так определяет заметку: “Заметка – основной информационный жанр для сообщения событийных новостей. Это краткое, написанное в телеграфном стиле сообщение, в конкретных фактах отражающее важные общественные отношения людей... Новизна, краткость и оперативность – вот основные признаки этого жанра [Пельт 1985:3-4]”.

От этого определения можно оттолкнуться в наших рассуждениях, подчеркнув, что заметка – это краткое сообщение. Ее размер – 10-30 строк, обычно она имеет свой заголовок.

Подобные материалы могут быть помещены самостоятельно на разных полосах, однако чаще всего они объединяются в подборки, имеющие постоянные заголовки. Например, в журнале “Time” заметки представлены под рубриками: “People”, “Sightings”, “Traveller’s advisory” и т. д.

В качестве исходного определения текстовой импликации берется определение, данное этому явлению И.В. Арнольд: “Текстовая импликация – вид подразумевания, основанный на синтагматических связях соположенных и вербально выраженных элементов текста и опирающийся на тезаурус и фоновые знания реципиента и на понимание им ситуации [Арнольд 1988: 20]”

Механизмы импликации в журнальной заметке связаны с основными функциями публицистики: информативной и воздействующей и с такими текстовыми категориями, как информативность и прагматика. Главная задача, стоящая перед журналистом – привлечь внимание читателя к заметке, кратко и доступно, в интересной форме передать содержание. Прагматика журнального текста – это в первую очередь воздействие на читателя с тем, чтобы заставить его принять определенное мнение в отношении сообщаемой информации. При этом автор требует от читателя определенной ответной реакции.

Процесс “коммуникативного соавторства” имеет особую привлекательность для читателя [Винокур 1993: 84]. При этом он руководствуется:

- задаваемой на буквальном уровне эксплицитной информацией;
- его интеллектуальными параметрами, что проявляется двояко: как некоторое активное начало, динамика в виде его умственной деятельности, проявляемой непосредственно в момент обработки текста. Здесь имеется в виду быстрота и точность реакции на заданную эксплицитно информацию с контекстом собственного тезауруса.

Чтобы понять замысел отправителя текста, читатель должен либо вспомнить знакомое, либо разгадать загадку, проделав более или менее длинный ряд умозаключений. Отметим сразу, что если никакого диалога с автором у него не возникает, то читатель может испытывать недоумение и даже раздражение, т. е. возникает минус-эффект коммуникации.

Разумеется, не каждый отрезок текста – будь то слово, словосочетание или предложение несет в себе заряд импликации. Те отрезки текста, которые в противовес стилистической нейтральности имеют способность к информативному развертыванию, мы будем называть имплицитными. Тогда, исходя из этого, можно дать следующее определение импликации в журнальной заметке: импликация – тип подразумеваемой информации, задаваемый отправителем текста и подлежащий декодированию его получателем на основании вербально выраженных лексических средств и синтаксических конструкций.

Среди основных функций импликации в журнальной заметке в первую очередь необходимо выделить следующие:

- оценочная;
- рекламная.

Чтобы добиться своей цели, журналист порой использует различные механизмы. Соотношение функций воздействия и функции сообщения может меняться от журнала к журналу, от заметки к заметке. Особенности использования определенных механизмов во многом зависят также от задач, поставленных перед автором замет-

ки, ее тематике, профессиональных навыков автора и его знания языка.

Рассмотрим механизмы импликации на конкретных примерах журнальных заметок:

“ The Royal Payoff

As she glided into a London charity ball last week, Princess Diana's claws were demurely retracted. But they've had a splendid workout of late, as she rowed with Charles over the terms of their divorce settlement. After a courier delivered the terms to his City offices, Diana's lawyer, Anthony Julius, hinted that the princess would sign off on it this week. Charles has reportedly offered her a lump sum of & 15 million to & 20 million, joint custody of Princes William and Harry, the chance to keep her posh pad in Kensington Palace- and the right to hold on to her HRH title. Charles has got to borrow a few quid to become a single man again- but his mum is probably keen to write the cheque. The word is the queen wants the affair settled soon so her youngest son, Prince Edward, can reveal his own engagement to his longstanding girlfriend, Sophie Rhys-Jones (TIME NO 13, 1991: 12”).

Имплицирующими отрезками данного текста являются:

- “glided”
- “claws were demurely retracted”;
- “a lump sum”;
- “a few quid”;
- “mum”

Используя метафору “glided”, автор характеризует легкость движений принцессы Дианы. Далее создавая образ Дианы, он употребляет метафору “claws”, чтобы показать что, Диана не только спокойна, но и может, как кошка выпускать коготки.

Метафорой “a lump sum” акцентируется размер доли Дианы после развода.

Употребление литоты “a few quid” по отношению к 15-20 миллионам и разговорной формы “mum” способствует выражению авторской оценки – создается эффект ироничности.

“A Cash Cow for Sony?”

“If anybody could exhibit the potential of being the greatest-selling superstar of all time, Michael Jackson can.” You better believe it; Japan's Sony Software is betting it'll make a cool \$ 1 billion that it's so. Those words of praise came from Sony Music president Tommy Mottola last week as Sony and the Gloved One signed perhaps the biggest show-biz deal ever. Anxious to stockpile entertainment software for its growing audio-video empire (Sony Music, Columbia Pictures), Sony sought and got a long-term multimedia contrast with Jackson that includes film and music projects. Sony figures that his albums Thriller and Bad made about \$ 700 million in retail sales alone, the new deal should have billion-dollar potential. Insiders gasped at the gamble, but it squelched rumours that Jackson was looking to sign on elsewhere (Time No 13 : 8)”

Имплицирующими отрезками данного текста являются:

- “a cash cow”
- “A Cash Cow for Sonny ?”
- “a cool \$ 1 billion”
- “Sony”
- “the Gloved One”

Название статьи представляет собой риторический вопрос, с помощью которого достигается эффект, которого добивался автор: заголовок в некоторой степени интригует читателя.

Используя метафору “a cash cow”, автор уподобляет Майкла Джексона дойной корове, на которой можно делать хорошие деньги.

Эпитет “cool” усиливает выражение крупной суммы денег.

С помощью метонимии “Sony” обозначается компания.

Метафора “the Gloved One” способствует организации определенного качества восприятия информации.

В целом, импликация состоит в том, что автор не только сообщает нам факты, но и с помощью эмоционально-оценочных стилистических средств выражает свой авторский взгляд – читатель не может не ощутить некоторой язвительности автора, которая прямо им не выражается.

“Marketing

Lonely Hearts

Destiny Awaits You in Canada, reads the ad in the Soviet weekly Ogonyok. For Soviet lonely hearts, “destiny” is the chance to “get acquainted” with a friend and life companion in Canada or North America”. All the reader need to do is send a Canadian company called International Love Connection some background information, there photos – and “without fail” \$25 in cash or check – no rubles accepted. Though the ad hints at personal meetings, the Calgary, Alberta, company doesn't say how it would bring Soviets and North Americans together. The firm's first offer may not have elicited many responses: one week later there was another ad saying the price has been reduced to \$15 (Newsweek No 49, 1990: 6)”

Имплицирующими отрезками данного текста являются:

- антитеза: “marketing”
- антитеза: “destiny” - “\$25 in cash or check”

Столкновения таких несовместимых понятий, как “рынок” и “одинокое люди, желающие встретить друга”, “судьба” и “деньги” создает эффект ироничности. Автор иронизирует по тому поводу, что на рынок, уже выстав-

лена судьба человека, намекая читателю на то, что вряд ли можно встретить судьбу за 25 долларов.

Весь комплекс имплицитной информации создаёт у читателя эффект присутствия и впечатление самостоятельной оценки явления в целом.

Важно отметить, что в журнальной заметке удачное сочетание должна находить данная триада: мысль – способ выражения – чувство. Мысль, выраженная без эмоциональной окраски, без эмоционального наполнения теряется. Это во многом зависит от способа выражения. При восприятии текста важную роль играет степень во влечения в текст, степень соучастия, которую он вызывает. Эта вовлеченность в текст обеспечивается в значительной мере текстовой импликацией, которая выражается лингвистическими средствами и является, таким образом, лингвистической основой эффективности воздействия публицистики на читателя.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арнольд И. В. Роль квантования текстовой импликации и презумпции в семантике поэтического текста // Разноуровневые единицы языка в содержательно- коммуникативной организации текста. - Челябинск, 1988.- с. 19-25.
2. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения. - М., 1993. С. 84.
3. Пельт В. Д. Заметка как газетный жанр - М., 1985.-48с.
4. Newsweek.- No 49, 1990. p. 6.
5. Time.- No 13, 1991.-p.8, 12.

Преподавание русского языка в вузе.

Руководители: Божко Н.М., канд. фил. наук, доцент, Харьковский государственный технический университет сельского хозяйства, Быкова Л.А., канд. фил. наук, доцент, Харьковский госуниверситет

Н. М. Божко

Харьковский государственный технический университет сельского хозяйства

Классификация именной лексики как попытка раскрытия объективной системы членения реального мира

Так называемые «предметные лексемы» - имена существительные- вместе с глаголами образуют ядро большинства языков, занимая первое место по частоте употребления. Они составляют основу пополняющих словарь лексических единиц, что связано, прежде всего, с бурным развитием техники, культуры и цивилизации в целом.

Цель любой классификационной деятельности – развитие объективной системы расчленения реального мира, «естественной системы» организации объектов. Различные народы мира создают свои, подчас весьма неожиданные, классификации реальных.

Дж. Лакофф в статье «Мышление в зеркале классификаций» (1986) описывает вариант группировки реальных окружающей действительности в одном из языков аборигенов Австралии. Классификация построена в язык дьербал, и каждый говорящий на нем должен перейти перед существительным в предложении употребить одну из форм следующих слов: bayi, balan, balam, bala.

I. Bayi – человеческие особи мужского пола; животные (мужчины, кенгуру, опоссумы и т. п.).

II. Balan – человеческие особи женского пола; вода; огонь; битва (женщины, реки, болота и т. п.).

III. Balam – вегетарианская пища (клубни, дикие винные ягоды и т. п.).

IV. Bala – все существительные, которые не вошли в три первых класса (не плодоносящие деревья, камни, язык и т. п.).

Применение такого рода разбиения реальных приводит к не совсем оправданному, с точки зрения европейца, отнесениям, например, большинства рыб и приспособлений для рыбной ловли (остроги, лески) к I классу; света и звезд, оружия, а также представляющих опасность для жизни человека морского ерша и морской щуки по II классу.

Анализируя приведенные примеры, Дж.Лакофф делает вывод о том, что в классических теориях рассматривается то, как человек осмысливает этот мир.

В европейской и американской лингвистике среди именных классификаций наиболее распространенными являются иерархические классификации, что, во-первых, является отражением объективно данной иерархической формы организации всей лексики или, во всяком случае, значительной ее части. Во-вторых, это может также отражать психологию классификационной деятельности. В-третьих, связано с давлением традиции, идущей от античности. По такому принципу, восходящему еще к аристотелевой классификации субстанций или сущностей, построены, например, классификации, предлагаемые В.В.Морковным [1970] и Ю.С.Степановым [1981].

Так, В.В.Морковин видит свой вариант понятийной картины мира, включающий 5 основных классов: 1)абстрактные отношения и формы существования материи; 2)неорганический мир; 3)растения; 4)живые существа, лишенные разума; 5) человек.

В лингвистической литературе давно идет дискуссия о возможностях классификации лексики по экстралингвистическому принципу. Против членения словаря на основе членения реального мира выступают У.Вейнрейх и Ю.Найда, указывая, что «объективные» категории реального мира отражают в разных языках по-разному и что классы слов, выявленные на основе экстралингвистического и собственно лингвистических критериев, не совпадают.

В качестве примера можно привести предлагаемое китайским лингвистом Люй Шу- сяном предварительное

деление существительных в китайском языке по сходству их значений и функций (1961):

- 1) люди (кун цзы — « Конфуций»; фу — « отец»; цзы — « сын»; бин — « солдат»; ы — « друг»);
- 2) предметы (мао — « кошка»; цюань — « собака»; тао — « персик»; ли — « слива»; шу — « книга»; чуань — « река»);
- 3) вещества (шуй — « вода»; ми — « рис»; бу — « ткань», « материя»; те — « железо»; кун- ци — « воздух»);
- 4) невестства (нянь тоу — « мысль»; ку тоу — « печаль», « горечь»; дао де — « мораль»).

Нет полного лексического соответствия и в микрополях терминов родства в русском, китайском и английском языках. Так русскому слову « невестка» соотносимы три китайских: эрси — « жена сына», сао-сао — « жена старшего брата» и диси — « жена младшего брата».

И все же имеющееся значительное число работ на материале различных языков подтверждает, что выделение лексических групп по тематическому принципу при условии обязательной связи экстра-лингвистического и лингвистического вполне оправдано.

Е.А. Евдокимова

Харьковский государственный автомобильно дорожный университет

К вопросу о реконструктивной текстовой деятельности студентов

Формирование у студентов научно- теоретического мышления невозможно без создания такой формы коммуникации и рефлексии как формирование письменной речи. Одним из случаев порождения студентами текста является составление резюме научного текста или учебной лекции. Резюме можно отнести к особому типу текста - реконструктивному тексту. Могут быть и другие виды реконструктивных текстов - рефераты, некоторые виды конспектов, описание наблюдаемых событий по воспоминаниям и др. Составление резюме студентами привлекло наше внимание потому, что, как показывает опыт, многие студенты даже на старших курсах не владеют навыками компрессии текста (логического и грамматического сжатия).

Компрессия текста представляет собой модель понимания текстового сообщения. Именно этим и объясняется ее ценность как метода, посредством которого плодотворно исследуется процесс извлечения смысла. Работы, основанные на анализе устных или письменных пересказов, как правило, останавливаются на начальном этапе компрессии, по которому едва ли можно судить о понимании текстового сообщения.

В работе Л. Г. Руденко представлена трактовка компрессии на различных языковых уровнях (3, с. 36). На морфологическом уровне компрессия представляет собой совмещенность нескольких категориальных значений в одной морфеме. Использование сжатых конструкций, передающих информацию, содержащуюся в развернутых конструкциях, характеризует синтаксический уровень компрессии. Семантическая компрессия - это процесс, результатом которого является выражение определенного объема информации минимальными речевыми средствами. Хотя следует заметить, что компрессия текста в процессе его понимания предполагает поэтапный переход от внешней грамматической структуры текста к семантической структуре, отражающей смысл, осуществляя тем самым взаимосвязи и переходы между различными языковыми уровнями. Таким образом, под компрессией Руденко Л. Г. понимает « семантическое сгущение содержания текста, протекающее на базе смысловых трансформов, сгущение, инвариантом которого является основной смысл высказывания, его внутренняя смысловая программа» (3, с. 105).

Фазовый характер компрессии предполагает несколько этапов. На первом этапе производятся незначительные сокращения поверхностной записи устранением повторяющихся элементов и использованием слов-заместителей. На втором этапе сжатие производится за счет удаления малоинформационных кусков при сохранении основных смыслодержущих положений исходного текста. На третьем этапе эти основные положения обобщаются до содержательного плана. Четвертый этап приводит к формированию минимального речевого отрезка, несущего смысл текстовой информации. Этот минимальный речевой отрезок выражает смысловую программу текста как целого.

Анализ резюме, составленного студентами, представляет особый интерес как специфическая задача на реконструктивное мышление. Рассмотренные нами несколько студенческих резюме одной из лекций по психологии достаточно четко продемонстрировали различия, определяемые характером мыслительной деятельности студента, а также отразили различия их личностных позиций по отношению к содержанию лекции. В то же время проделанная каждым студентом работа обобщения продемонстрировала уровень развития рефлексивно- личностного компонента их мышления. В текстах резюме дают о себе знать метапознавательные процессы, определяемые не только мерой осознанности способов логического мышления, но и рефлексивными актами личности в целом, мерой обращенности ее сознания, как на смыслы, так и на способы всей познавательной деятельности.

Именно этот рефлексивно- личностный компонент мышления студентов определил специфические особенности сжатия и отбора содержания в каждой из резюме лекции - от предельно логизированных и полных схем, где исчезают все личностные интонации и акценты лектора, до предельной редукции содержания лекции к наиболее субъективно- значимым фрагментам, отражающим ситуативно- личностную смысловую ориентацию студента в содеожании текста.

Нами также было обнаружено, что при компрессии текста наблюдаются значительные отступления от подлинника. К таковым относятся: 1) обобщение того, что в исходном тексте представлено в развернутой форме, 2) конкретизация и детализация представленного в более сжатом виде в исходном тексте, что основывается на системе знаний студента и особое значение приобретает при антиципации смысла сообщения, 3) замена одного содержания другим, тождественным по смыслу.

Нет оснований полагать, что измененные тексты, получающиеся в результате поэтапного свертывания исходного текста, есть просто сжатый, перестроенный исходный текст. Это тексты иные, порожденные студентами на основе смысловой программы, формируемой анти- и ретроципацией предыдущего текста. Смысловое содержание порожденного в процессе компрессии текста не кодируется лингвистическими средствами. Исходя из творческого характера понимания, это смысловое содержание - " всегда результат творческого мыслительного усилия, так как формируется в неповторяющихся ситуациях, воплощая в себе соотношение данной ситуации... с внутренней моделью мира, хранящейся в сознании индивида" (1с.177).

Собственно смыслом и определяется цельность текста. Цельность текста - это текст, "... который при переходе от одной ступени компрессии к другой, более глубокой, каждый раз сохраняет тождество, лишаясь лишь маргинальных элементов" (2, с.47).

Многообразие форм компрессии текста свидетельствует, что этот процесс отражает индивидуальное своеобразие метакогнитивных процессов человека, который его выполняет, как в нашем случае - студентов, которые составляли резюме. Вместе с тем процесс построения резюме выступает как своеобразный вид рефлексивного реконструктивного мышления. Следовательно, решение такого рода задачи можно использовать в качестве специального методического средства в целях: а) объективизации уровня развития метакогнитивных процессов у студентов и диагностики установок и позиций личности; б) контроля за полнотой выделения адекватной тексту логической структуры и меры сформированности метакогнитивных действий; в) управляемого формирования рефлексивно- личностного аспекта познавательной деятельности в единстве с системой логических операций, адекватных структуре резюмированных текстов.

В этом отношении задачи на составление резюме лекций, научной и учебной литературы, собственных рефератов и других письменных работ могут служить важным методическим средством опережающего управления усвоением обобщенных приемов мышления при работе с гуманитарным текстом.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Звегинцев В. А. Язык и лингвистическая теория. - М.: МГУ, 1975.
2. Л. Р. Лурия. Основные проблемы нейролингвистики. М.: МГУ. 1975. -
3. Руденко Л. Г. Исследование вербализации замысла (на этапе смысловой программы речевого целого) - Автореф. канд. дисс., Тбилиси, 1975.
4. Формирование учебной деятельности студентов (под ред. В. Я. Ляудис - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1989.)

Матлина М. М

Харьковский государственный университет

Текстовые преобразования высказываний на базе словообразовательных отношений

Как писал И. С. Улуханов, " синхронное словообразование слабо изучено с функциональной точки зрения; ждет своей разработки проблема " словообразование и текст" / Улуханов, 1994/.

Действительно, именно в сфере организации и семантического структурирования текста отличительные особенности производных слов проявляются с наибольшей наглядностью. Поэтому, исследуя функциональный аспект данных вторичных единиц номинации через наблюдение за их поведением в тексте, мы получаем возможность выяснить выполняемые этими единицами функции по семантической организации текста.

Очевидно, что любое видоизменение слов, одним из способов которого и является словообразование, существует для того, чтобы обеспечить его / слова/ нормальное функционирование в тексте и, следовательно, внутри высказывания. Ведь именно в результате словообразовательных преобразований исходных слов становится возможным маркирование определенных синтаксических ролей данного обозначения: смена тема/ рематических элементов в высказываниях; семантическая компрессия описываемого явления, процесса, качества в единый универб, обнаружение подразумеваемых скрытых компонентов слова; связывание отдельных отрезков текста и соотношение между собой разных его частей.

Все описанные процессы имеют большое значение не только для построения текста и моделирования отдельных его частей, но и способствуют варьированию и семантико- синтаксическому обогащению перспективы текста; лучшему пониманию его как чисто содержательном плане, так и с лингвистической точки зрения. Этот аспект особенно важен для изучения русского языка практически, то есть как иностранного.

Необходимо отметить, что, несмотря на недостаточную изученность данной проблемы, в современном языкознании существует определенная терминология, позволяющая описывать текстовые преобразования на словообразовательной основе. Общее понятие транспозиции, охватывающее разные преобразования высказываний, основные, однако, на общем принципе, рассказывается в современной лингвистической науке в системе взаимосвязанных и во многом перекрещивающихся содержательно и в конкретике материалов терминов: широко понимаемая транспозиция, включающая конверсию и синтаксическую деривацию/ Гинзбург, 1979, Кубрякова, 1981 и др./; номинализация предложений / Шатуновский, 1980/; свертка предложений-компрессия/ Кубрякова, 1981/, аппликативная модель предложения/ Шаумян, Соболева, 1963/.

Необходимым условием любого вида транспонирующего преобразования является сохранение тождества общего смысла высказывания/ Он приехал- Его приезд; быстро бежать- быстрый бег/. При этом направление

словообразовательной мотивации несущественно. Для нас важно не что от чего образовалось, а как соотносятся связанные словообразовательными отношениями единицы, насколько близки/ или тождественны/ их лексические значения, в какой степени они могут быть взаимозаменяемы в предложении.

Анализ различного «поведения» производного слова в тексте позволяет систематизировать виды текстовых преобразований, в основе которых лежат словообразовательные процессы.

Тождество смысла / лексического значения/ при изменении синтаксической функции слова является сущностью процесса, получившего в языкознании название « синтаксической деривации». Явление синтаксической деривации достаточно широко освещено в лингвистической литературе / см. работы Е. Л. Гинзбурга, Е. С. Кубряковой, И.Б. Шатуновского, Л. Н. Мурзина, Д. И. Руденко и др./ . Данный процесс не просто обеспечивает связи слов разных частей речи в результате перехода слов из одного класса в другой. Происходит изменение структуры словосочетания или предложения / Ср.: хорошо работать / наречие+ инфинитив /-хорошая работа / прилагательное + существительное/. Он болеет / местоимение- глагол- Его болезнь / местоимение+ существительное/. Это сопровождается новым актуальным членением предложения/ Ср.: а) Дети играют; б) Игра / детей/ продолжалась до вечера . Рематический элемент первого /а/ предложения при продолжении повествования переходит в класс известного, старого, данного. Теперь именно рема становится темой следующего /б/ предложения. Создание синтаксического деривата облегчает смену тематических и рематических компонентов, а также позволяет легко соотносить рематический компонент предшествующего высказывания с тематическим компонентом последующего предложения.

Под лействием процесса синтаксической деривации меняется функция смысла семантической структуре предложения/ Ср.: защищать- защитник. В данном случае в существительном присутствует сема «лицо». Наличие указанной семы и отличает эти два слова, которые, по сути, обозначают одну и ту же ситуацию. Иначе говоря, здесь меняется не смысл, а функция смысла в семантической структуре предложения: Он защищает слабых- Он защитник слабых/.

Для функционирования дериватов и преобразования структур в тексте существенным является их отнесенность к ономастологическим, а отсюда- коммуникативным классам характеризующих слов; имен номинальных классов, нежестких десигнаторов и к идентифицирующим, жестким десигнаторам, имена естественных явлений и артефактов/ А. А. Уфимцева, Н. Д. Арутюнова, И. Б. Шатуновский, Ю.С. Степанов и др./ . Имена номинальных классов могут совмещать денотативную и сигнификативную семантику. Текстовое размежевание этих видов семантики создает условия для регулярного и предсказуемого соотношения и преобразования структур на сигнификативной основе: имя-имя, то есть номинализация существительных / Он учитель- Его учительство/, глагол-имя / Он убил- Он убийца/; имя-глагол/ Он хулиган- Он хулиганит/; имя номинального класса- прилагательное / Он нахал- Он нахальный/. Жесткие десигнаторы имеют главное соответствие в имени прилагательном/ Мех белки- белчий мех. Дом отца- отцовский дом/.

На базе синтаксической деривации как средства компрессии в определенных синтаксических условиях происходит так называемая номинализация предложения/ то есть свертка предложений в именную группу/. Как указывает Н. Д. Арутюнова, « трансформ предложения становится знаковым заместителем факта «события», а транспозиция предложения- стимулом для создания в языке абстрактных существительных/ Арутюнова, 1976,с. 68/. Такие производные имена появляются в тексте вслед за именами номинальных классов в позиции предиката и устанавливают с ним анафорическую связь: Она была слишком непосредственна и открыта для своих лет. И эта непосредственность и открытость всему новому и неизведанному особенно подкупала и трогала людей./ Ср.: открытость, непосредственность- то, что она была открыта и непосредственна/. Абстрактные существительные, соотносительные с именами номинальных классов, служат, таким образом, средством функциональной транспозиции/ термин И.Б. Шатуновского/ признака, обозначенного номинальным существительным- предикатом, в термовую позицию: Он невежда, и о его невежестве/ о том, что он невежда/ знают все.

Говоря о преобразовании высказываний в тексте на словообразовательной основе, нельзя не рассматривать и аппликативные порождающие модели предложений. Типология таких преобразований была предложена С.К. Шаумяном и П.А. Соболевой / Шаумян, Соболева, 1963/. Авторы исследуют порождающие модели предложения языка, постулируя различие между порождающей и трансформационной моделями, однако в перечне моделей порождения высказывания / 78 единиц / реально присутствуют транспозиционно соотносимые единицы с экспликацией направления мотивации словообразовательно соотносимых элементов. Практически не имеет значение, что авторы называют эти отношения инвариантными, а не транспозиционными. Тем более, что в рамках аппликативной модели предложения, кроме отношений тождества на грамматической основе / глагол-причастие : Ветер рассыпал листья- Листья, рассыпанные ветром; глагол-деепричастие: Он не выпался после концерта- Он был не выпавшись после концерта; актив-пассив: Крапива обожгла мальчика - Мальчик обжегся крапивой/, можно выделить определенные виды преобразований предложений на базе словообразовательной соотносительности их компонентов. Это глагол-существительное / Их сын руководит предприятием - Руководитель предприятия - их сын /; глагол- прилагательное / Человек чувствует обиду - Чувствительный к обиде человек/; существительное-глагол/ Бездельник веселится с друзьями- Бездельничает, веселясь с друзьями/.

Завершая описание основных типов преобразований высказываний на словообразовательной основе, можно еще раз подчеркнуть, что частеречная характеристика единиц, реализующих отношения словообразовательной производности, предопределяется роль операции подведения обозначаемого под определенный лексико - грамматический разряд в процессе номинативной деятельности человека. Понятие синтаксической деривации стало

основой учения о транспозиции и синтаксической синонимике. Все эти явления работают при изучении различных текстовых преобразований: моделировании текста, проспекции, компрессии, когезии. Таким образом, подтверждается гибкость языка как инструмента мысли и коммуникации и способность языковых единиц к формально-семантическому варьированию с помощью перекатегоризации выражаемого ими содержания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Предложения и его смысл. М.: Наука, 1976.
2. Гинзбург Е. Л. Словообразование и синтаксис. М.: Наука, 1979.
3. Кубрякова Е. С. Типы языковых значений. М.: Наука, 1981.
4. Мурзин Л. Н. Синтаксическая деривация. Пермь: Изд-во Пермск. Гос. Ун-та, 1974.
5. Руденко Д. И. Имя в парадигмах « философии языка ». Харьков: Основа, 1990.
6. Степанов Ю. С. Имена. Предикаты. Предложения. М.: Наука, 1981.
7. Улуханов И. С. Состояние и перспективы изучения исторического словообразования // Исследования по историческому словообразованию. М.: Наука, 1994.
8. Уфимцева А. А. Лексическое значение. Принцип семиологического описания лексики. М.: Наука, 1986.
9. Шатуновский И. Б. Коммуникативные функции слова и отношения мотивации // Вопросы теории и истории языка. Ташкент: ТашГУ, 1980.
10. Шаумян С.К., Соболева П.А. Аппликативная порождающая модель и исчисление трансформаций в русском языке. М.: Изд-во АН СССР, 1963.

Л.А. Гуслистая, С.В. Малыхина.

Харьковский госуниверситет, Харьковский политехнический университет

Аксиологические стратегии в современной прагматике

Современная прагмалингвистика интенсивно занимается проблемами языкового общения, уходя от теоретических положений к эмпирике. В лингвистических работах по прагматике исследуются и классифицируются разные виды дискурса, как политический, научный, деонтический, дидактический и их разновидности. Интерес к формам нравственного сознания человека, отражения сознания в дискурсивной практике диктуют определенный подход в трактовке разновидностей дискурсов: критики, рецензии, нравоучении, проповеди, юридических жанров.

Нам представляется убедительным включение в эту классификацию оценочного дискурса [Миронова Н.Н., 1997]. Любой практический дискурс содержит оценочную семантику. Процедуры оценивания в дискурсе включают различные методики анализа, связанные, с одной стороны, с уровнем языковых единиц, с другой стороны, с уровнем контекстов, где функционируют языковые единицы. Основываясь на положениях общей теории коммуникации [Т.А. ван - Дейк, В.З. Демьянков, Ю.С. Степанов, Ю. Хабермас], отнесение текста к определенному виду дискурса зависит от коммуникативных стратегий, лежащих в основе речевого произведения. Следовательно, к оценочному дискурсу можно отнести такие жанровые разновидности, в основе которых содержатся аксиологические стратегии.

В данной статье мы затрагиваем некоторые аспекты полемики – как разновидности оценочного дискурса, в которой реализуются стратегические задачи: обвинение другого, порицание действий другого, демонстрация превосходства, самоутверждение и подобные, которые в обобщенном виде можно определить как речевые акты с иллюкутивной коннотацией «осуждения». Такие акты, как отмечает Арутюнова Н.Д. [Арутюнова Н.Д., 1993] являются вторичными в речевой коммуникации, своеобразными «суждениями о суждениях». Необходимость продуцирования подобных суждений возникает в ситуации спора, полемики. Именно в диалогическом общении происходит выявление позиции другого, его системы ценностей. Среди аспектов значения термина «диалог» для нас актуальными являются те, которые связаны с сопоставлением «своего» и «чужого», с прояснением общей идеи в ходе обсуждения проблемы. То, что отношения «своего» и «чужого» имеют общекультурную значимость, не вызывает сомнения, как и то, что эти отношения играют существенную роль в системе речевого взаимодействия, что выводит нас на частный уровень проблемы взаимоотношений «я» и «другого», где «другой» – собеседник, без которого не может состояться общение. «Я» и «другой» – это речевые субъекты со своими когнитивными планами, шкалой оценок ценностей и различными коммуникативными целями. В практике реального диалога наблюдается укоренившееся противопоставление «мы» – «они», настоятельное неприятие «чужого», предубеждение, что «чужое» всегда значит неверно и плохо.

Полемика, в традиционном понимании, воспринимается как опровержение требований соперника, что обусловлено внутренней формой слова («полемика» в переводе с древнегреческого значит «враждебный»). Полемика обычно возникает при наличии несогласия, разности ценностного осмысления действительности у речевых субъектов - исполнителей стратегий.

В зависимости от выполняемых коммуникативных задач, таких как: увещивать, доказать неправоту или загнать в угол и т.д., речевые субъекты избирают определенные речевые стратегии с целью регулировать речеповеденческую деятельность «другого» или предотвратить нежелательный ход обсуждения проблемы. Речевая стратегия состоит в выборе системы языковых средств, адекватных коммуникативной цели субъекта и наиболее точных в плане эстетики словесного оформления. В контексте полемики речевой субъект, опровергая позицию противника, выдвигает аргумент, содержащий неприятие чужой точки зрения, осуждение позиций другого. В «Словаре

русского языка» под редакцией Ожегова С. И. находим следующее толкование «осуждения»:

1. выразить неодобрение кому-либо, чему-либо;
2. приговорить к какому-нибудь наказанию.

Первое толкование кажется нам более емким, поскольку дает более широкое пространство для содержательных интерпретаций. Арсенал языковых средств выражения «осуждения» достаточно обширен. Естественный язык предлагает большой выбор средств, где оценка входит непосредственно в словесную семантику. Таким являются предикаты с общим семантическим ядром «негативная оценка»: критиковать, порицать, взыскивать, упрекать, ругать, винить, уличать. Предикаты этого ряда по сути квалифицируют речевое поведение определенного типа. Известны иные средства выражения осуждения в речевой практике, так, например, фразеологические средства, адекватная интерпретация которых, осуществляемая в рамках единой культурной традиции речевых субъектов, содержит номинацию «порицание действия»: тыкать в глаза, бросать камнем, задавать жару и др.

Т.М. Николаева обратила внимание на такой речевой феномен, как «лингвистическая демагогия», [Николаева Т.М., 1988], суть которой – в оценочном воздействии на адресата, не выражающемся прямо, а среди средств выделяются следующие: так называемые «универсальные высказывания» типа «Не обманешь – не продашь»; частицы, вводимые в высказывание об индивиду и отсылающие к общему фонду знаний, например, «Ведь она жуткая дура»; формы множественности глагола и имени, совмещенные с особыми формами глагола так называемого неактуального статуса, ср. «Так принято...» и «Один человек тут рассказывает...». В подобной функции выступают и средства языкового выражения семантической категории «чуждости», перекликающейся в языковом сознании с категорией «отрицательной оценки» («чужое» – «плохое») [Пеньковский А.Б., 1989].

Обследованные нами полемические тексты представляют обширный материал для анализа интерпретации, содержащих осуждение. Полемика как тип текста далеко неоднородна. Проведенное исследование продиктовано определенным подходом к трактовке приемов выражения «осуждения» и требует пояснений по причине многообразия и сложности данного феномена. На наш взгляд, недостаточно исследованы аспекты функционирования аксиологических суждений, которые связаны с прагматическими условиями речеповеденческих актов «порицания действия», с их адресацией, недостаточно широко применяется металингвистическое описание в рамках конкретной разновидности оценочного дискурса – полемики.

В нашей подборке материала можно выделить полемические контексты со стратегиями, построенными на освоении «чужого», разворачивающимися в поиске общего языка, постижении мысли другого, что приводит к преодолению замкнутости разных смыслов. «Осуждение» в такого рода контекстах эксплицируется непосредственно в языковых средствах. Интерпретатор намеренно, с помощью различных стилизованных приемов выделяет отдельные позиции, подвергаемые оценке, ориентирует деятельность читательского восприятия, делает «фигуру» читателя участником текстового действия. Таким образом, активизируется роль адресата, который, используя свой собственный опыт, имеет возможность самостоятельно определить ценностно-смысловой потенциал содержания полемики, переосмыслить прочитанное в собственных целях, выстроить суждения, исходя из собственных ориентиров.

Стратегии, в которых читатель вовлекается в игру, способствующую адекватному восприятию предмета осуждения, носят характер убеждения. Оценка – «осуждение», искусно вплетенная в ход авторского аргументирования, прочитывается в контексте всей полемики как утверждение авторских позиций. Исполнители такого типа стратегий для выражения «осуждения» пользуются такими приемами:

- смещение фокуса читательского восприятия при помощи обращения к аллюзии, дающей почву для творческой интерпретации;
- использование риторических вопросов с вводом в их структуру альтернативы;
- обыгрывание речевой манеры оппонента путем помещения «чужих» высказываний в авторский ироничный контекст;
- воспроизведение стереотипных метафор, штампов в общем негативно-оценочном контексте;
- употребление различного рода «серьезных» понятий в контексте шутки.

Наиболее удачными полемическими стратегиями являются такие, которые, включая негативную оценку, демонстрируют конструктивизм и заинтересованность в обсуждении проблемы.

В современной полемике есть примеры иных речевых стратегий, когда интерпретатор воспроизводит лишь отдельные элементы «чужого» смысла, вырванные из контекста, эксплицитно оценивает их, нередко преследуя цель разгромить «чужую» точку зрения. В таких контекстах преобладают различные средства выражения отрицательной оценки. Как правило, полемизирующий использует так называемые «универсальные высказывания» или маскирует высказывания под общепринятые мнения. Исполнители такого рода речевых стратегий чаще всего выступают не от собственного лица, а как представители группы. Здесь нет авторского «я», а преобладает коллективное «мы». В рамках такой стратегии нередко цитируют прецедентные тексты и вводят обобщенные генерализирующие высказывания, отвечающие установке на назидание и поучение. Эффект «осуждения» усиливается введением инвективной и пейоративной лексики. Унижение, оскорбление, глумление над оппонентом нередко являются основной целью оппозиционных полемических дискурсов.

Анализ оценочного дискурса современных полемических контекстов позволяет выявить новые тенденции речевого употребления. Очевидными становятся не только новая литературная образность, оригинальность и

выразительность авторских речевых манер. На наш взгляд, наблюдается определенное изменение стилистического узуса, которое обусловлено не столько индивидуальным языковым вкусом или языковой модой, сколько социальной природой языка, отражающей изменения языкового сознания в обществе. Выбирая определенную речевую стратегию, речевые субъекты сознательно делают выбор между диалогом разобщенных и диалогом-общением, ведущим к поиску общего языка, ищущим оснований для совместного бытия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Коммуникация. Модальность. Дейксис. М. 1992
2. Миронова Н. Н. Оценочный дискурс: проблемы семантического анализа // Изв. АН. Сер. Лит. и яз., 1997. Том 56 №4.
3. Николаева Т.М. «Лингвистическая демагогия» // Прагматика и проблемы интенциональности. 1989.
4. Пеньковский А.Б. О семантической категории «чуждости» в русском языке // Проблемы структурной лингвистики, 1985-87. М., 1989
5. Словарь русского языка под ред. Ожегова С.И. М., Русский язык, 1975

Быкова Л.А. Мосьпан Е.П.

Харьковский госуниверситет.

Партитивные аналоги числовых отношений в имени существительном и в средствах их выражения

К числу специализированных, строевых слов, участвующих в выражении содержательной функции грамматической категории числа имен существительных, можно отнести, лексемы, называющую одну единицу дискретного и даже не дискретного множества. У С.Д.Кацнельсона (Кацнельсон, с.34) это слова *особь, экземпляр, штука, мошка, комар* (очевидно, имелись в виду собирательные существительные мошка, комарьё); а у П.А.Соболевой (Соболева, с.58) – член нации, член семьи – по отношению к семья, нация. В таких замечаниях содержится идея содержательной функции числа (потенциального значения числа): “целое и его часть” (партитивные отношения). Это значение упоминается в скользь в работах А.В.Бондаренко по функциональной морфологии (например, Бондаренко, с78)

В разряд конкретной лексики входят имена, имеющие категориальные признаки дискретности/счисляемости, т.е. прерывности, расчлененности, однородности частей. Это имена людей, классов естественного мира и артефактов. В конкретной лексике, по мысли А.У.Уфимцевой, обнаруживается соответствие двух компонентов смысла – денотативного и сигнификативного – и референтная соотносённость (Уфимцева, с.92). В числовой корреляции конкретных существительных отношения “один – много” и “целое – часть” неразделимы и, по сути, тождественны: стол – это “один” и “часть” столов. Своей универсальной содержательной функцией модель числовой корреляции конкретных существительных воздействует в принципе на все классы слов, включая и недискретные / несчисляемые, дефектные имена, в которых, естественно, может быть лишь аналог этих отношений в разной манифестации – не на грамматическом уровне, а на словообразовательном и лексическом, а также на уровне словосочетания. В отличии от универсального значения квалификативности (одна разновидность – две и более), партитивные отношения не отличаются регулярностью; они многообразны по средствам выражения значений “часть от целого”.

Вещественные существительные по своему денотативному содержанию являются конкретными: они имеют два соотносительных типа значения – денотативное и сигнификативное – и референтную соотносённость, однако обозначают недискретные сущности – делимую массу, подвергающуюся не счету, а измерению.

В рамках партитивных отношений в этом случае выступают “естественные и искусственные квантификаторы” массы (термин Кацнельсона). Они выполняют функцию измерения не поддающуюся счету по элементарным единицам массы, обозначая неопределенно малую и неопределенно большую её часть (исключаем официально принятые единицы измерения: веса, длины, объёма и т.д.). “Строевые слова” для вещественных существительных, независимо от их числовой формы, обнаруживают естественную зависимость от конфигурации, структуры, консистенции и других природных свойств “вещества”, а также фиксируют результаты искусственной (человеческой) его сегментации (дискретизации): сено – стог, копна, клок, клочок; солома – сноп, горсть, стог; волосы – пук, пучок, узел; тряпье – куча, гора, клочок; дрова – полено, поленница, охапка, вязанка; сыр – головка, кусок, ломтик, крошка; золото – слиток, крупица; мрамор – глыба, кусок, частица, крошка; слюда – пластинка; ткань – отрез, лоскут, лоскуток, кусок; вода – капля, глоток, струя и т.д. Референтность и терминированная область таких слов может быть предметом специального изучения как аспекте широко понимаемой парадигматики: виноград – гроздь, кисть, ягода, виноградина (включая и сингулятивы); лук – луковича, луковина, перо (лука) связка, пучок кусочек, долька, кружочек и т. д., так и в аспекте лексической синтагматики: клочок – бумажки, тряпки, ткани ...; связка – грибов, лука (сушеных) яблок и т.д. Н.Д.Артонова (Артонова, с.330) назвала второе явление референтной многозадачностью. Естественные и искусственные квантификаторы партитивности (захватывая и конкретные, счисляемые объекты) в области естественных наименований с точки зрения типичных числовых отношений являют собой логический феномен “обратного хода” от неопределенного недискретного множества (проекция множественного числа) к единице меры (проекция единственного числа).

Эти отношения вписываются в концепцию А.В.Бондаренко (3), выделяющего область лексики, занимающую периферийное место в функционально-семантической категории квантитативности, в центре которой находят-

ся грамматическая категория числа.

Стандарт модели числовых отношений в своей проекции целое-часть (составная единица) особенно наглядно проявляется в собирательных существительных, представляющих особый тип множества. Феномен семантической категории собирательности (совокупного множества) состоит в том, что содержанием денотативного значения в общем является разделительная множественность, а сигнификативного – признак совокупности. Это несоответствие приводит у имен собирательного множества признака референтности. Возникает противоречие между формой числа и его денотативным содержанием. Имена совокупностей, органически являющиеся нечисляемыми, составляют в целом слабо очерченный и очень подвижный класс лексики – названий лиц, живых существ, разного рода предметов, веществ и материалов (последние – обязательно с семой множественности и неопределенности): студенчество, молодняк, молодежь, ельник, песчанник, сушняк, рваньё, аппаратура и под. В единичных случаях сема множественности может погашаться семой собирательной единичности, и в речи под давлением системы (один-много) появляются формы множественного числа: аппаратуры, клавиатуры (зафиксированы Русской грамматикой – 80, с.473).

Типы числоизмеряемых собирательных существительных по отношению к понятию “часть” разнообразны. Одни из них только внешне кореферентны множественному числу (студенчество, профессура, зверьё, мошкар, листва), но не обладают широтой контекстной сочетаемости множественного числа; другие имеют сильное оценочное значение (матросня, офицерё, татарва); третьи диффузно (комплексно) объединяют лица и институции, учреждения, спецификацию совокупности лиц и статус этих объединений (генералитет, ректорат, аспирантура; полиция, милиция); четвёртые включают иные разнопорядковые признаки (конница, пехота, артиллерия); есть знаки не дискретных обозначаемых (бакалея хлам, рухлядь, гнильё, крашеница, мелочь, бездарь, рваньё, поклажа.).

Единица объединения (часть) на уровне функционирования в принципе всегда релевантна.

В числе специализированных слов, выражающих единицу, составляющую часть целого, С.Д.Кацнельсон (Кацнельсон, с.30) назвал слова особь, экземпляр, штука (очевидно имея в виду классы людей, животных, вещей). Выход из системы языка в речевую среду обнаруживает, что тип единицы для собирательных существительных и сама ее возможность обусловлена множеством самых разнообразных факторов: лексическим значением и характером мотивирующего слова для произвольных лексем (ср. студент – студенчество и жать – жнивьё, кипеть – кипень “интенсивный белый цвет”); фразеологизированностью словообразовательного значения – при образовании комплексных единиц с разнопорядковыми признаками (ректор – ректорат, конь – конница, молодой – молодняк); возможными отношениями своеобразной комплементарности номинации при несловообразовательных отношениях (паства – прихожанин, рассада – молодое растение); существующими отношениями обобщенного имени класса и его более конкретного наименования (классика, готика классическое произведение в готическом стиле); многореферентностью (или неограниченной референтности) имени (хлам, рухлядь, гнильё). Поиски части целого могут увести из периферийной сферы функционально – семантической категории квантитативности в области лексической таксономии (багаж, бакалея, галантерея, мебель, одежда, парфюмерия и под.).

Партитивные аналоги числовых отношений обнаруживаются и в собирательных числоизменяемых существительных. От конкретных такие существительные отличаются только признаком собирательного множества (видимо, в целом определенного и дискретного, что и обусловило нормальную числоизмеряемость: партия – партии, нация – нации). Подобно числонеизменяемым, такие существительные в форме единственного лица на лексическом и коммуникативном – функциональном уровне в аспекте партитивных отношений соотносимы с обозначением единицы множества – тоже в единственном числе. П.А.Соболева упоминает об отношениях целое – часть именно на примерах типа нация – член нации (Соболева, с.58).

С наибольшей очевидностью партитивные отношения выступают в классах лиц и животных.

“Членство” лиц выражается конвенционально и в соответствии с лексическим значением собирательного существительного: партия – член партии; народность – принадлежащий к народности; семья – член семьи; совет – член совета; спектакль – исполнитель, участник; демонстрация – участник; толпа – человек; армия (разнопорядковые признаки) – множество разнородных составляющих. Во многих группах названий лиц выступают “строевые единицы” с многозначной референтностью и сильным управлением в сочетании с комплетивным значением (член, участник, деятель, сотрудник и под.).

Существует группа числоизменяемых существительных, которые обозначают дискретные совокупные множества живых существ, с многозначной референтностью: косяк – рыба, птица; стадо – корова, овца, коза, слон; рой – пчела, оса, комар; стая – волк, птица, шакал. Универсальными единицами являются обозначения особь, экземпляр (второе со специфическим значением).

“Строевые слова” экземпляр, штука, единица (по С.Д.Кацнельсону) служат для обозначения единицы дискретного множества конкретных, вещественных и собирательных существительных независимо от числоизменяемости – в целом неодушевленных (экземпляр двигателя, штука белья, 5 штук).

Лексико-семантическая группа имен дискретных множеств разнополых и лексически разнопорядковых лиц, дефектных в отношении числа, в аспекте партитивных отношений обнаруживается лексическая корреляция, определяемые дефинитивным способом: родители – отец – мать; ребята – юноша – девушка, девочка – мальчик; юношество – юноши – девушки; древние – древний человек; домашние – член семьи – родственник – слуга (а также: людишки – человек; солдатушки – солдатик, девчата – девушка).

Отсутствие числяемости/ числоизмеряемости абстрактных существительных вытекает из природы семантики этих слов. Они обозначают мыслимые, идеальные, фиктивные сущности, сформированные как мыслительные категории с помощью языковых средств – действия, состояния, свойства в отвлечении от их носителей. В целом эти конструкты человеческой мысли, обладая высокой степенью абстракции и пролопозитивной семантикой, лишены денотативного значения, соотносённости с референтом, дискретности, и поэтому их числяемость ненатуральна (альтруизм, слепота, бегство, жжение).

Абстрактные существительные, в большинстве своем являющиеся результатом синтаксической деривации – в основном от глаголов и прилагательных, – по словам А.А. Уфимцевой (Уфимцева, с.128), двучастны: в их смысловой структуре существуют разные по степени абстракции лексикосемантические варианты, образованные один на сигнификативной, другой на денотативной основе. Нереферентное значение (употребление) основано на понятии не дискретного свойства, состояния, отношения, ситуации, события. Референтное употребление реализует денотативное значение, основанное на дискретном признаке исчисляемых референтов (Уфимцева, с.94).

Явление, традиционно называемое “опредмечиванием” имен действия и признаков имен, хорошо изученное в русистике, связано, логически рассуждая, не с двуплановостью абстрактных имен (это уже результат), а с вторичным означиванием с их помощью конкретных денотатов, обладающих этим признаковым значением (ср. многозначность имен типа расход, сцепление, смазка, красота). Приобретая значение конкретности, абстрактные имена не всегда приобретают отчетливое значение дискретности и натуральную изменяемость по числам (например, информация, специфика, идентичность, смелость).

Для рассматриваемого вопроса о партитивных отношениях в числе неизменяемых абстрактных именах как проекции числовых существительных сама возможность единичного проявления (акта) абстрактной сущности действия, состояния, свойства, отношения. “Непроницаемость” недискретности не позволяет выделить партитивное значение на лексическом уровне (нет или не может быть таких соотношений) – в силу вступают не регулярные фразеологизированные именные словосочетания с индивидуальными для типовых случаев лексемами, манифестирующими единичный факт, акт проявления действия, состояния, признака, отношения: приступ боли, тоски, злобы, бешенства, ярости и т.п.; проявление слабости, храбрости, боязни, лени ...; взрыв смеха, ярости, злости ...; проблеск белизны, сознания; признак, примета рабства, низости, счастья; выпад (полемиический); выходка (хулиганская) и т.д.

Подводя итоги можно сказать, что гетерогенность отношений между формальным числом и содержанием, создающая “незаполненное пространство” (Кацнельсон, с.31), функционально заполняется широким вхождением различных аналитических средств выражения значений числа и их аналогов.

В практике преподавания русского языка как иностранного эти особые средства не изучаются. Хотя даже при высоком уровне владения языком иностранным учащимся подчас трудно подобрать, например, наименование единиц, составляющих собирательные множества, или же правильно употреблять слова сорт, вид, марка и подобные с вещественными существительными. Поэтому было бы целесообразно на продвинутом этапе обучения, особенно студентов филологов, посвящать партитивным аналогам числовых отношений и средствам их выражений отдельные занятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артонова Н.Д. Номинация, референция, значение. //Языковая номинация (Общие вопросы). М.: Наука, 1977.
2. Бондаренко А.В. Теория морфологических категорий. Л.: Наука, 1976.
3. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики).- М.: Школа “Языки мировой культуры”, 1997.
4. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. Л.: Наука. Ленинград.отд.1972.
5. Руденко Д.И. Имя в парадигмах языка. Харьков: Основа, 1990.
6. Соболева П.А. Лексикализация множественного числа и словообразование / Лингвистика и поэтика.-М.: Наука, 1979.
7. Уфимцева А.А. Лексическое значение.-М.: наука, 1986.
8. Человеческий фактор в языке.М.: Наука, 1991.

Л.А. Баранова

Китайская Народная Республика, Пекин

Слова с не : проблемы орфографические и лексикографические

Как известно, вопрос о правописании НЕ с различными частями речи – один из наиболее трудных для практики письма. Вопрос этот связан с разграничением приставки Не -, входящей в состав образуемого с ее участием слова, и частицы НЕ, функционирующей как самостоятельное слово со значением отрицания. Существующие правила не всегда дают возможность различения этих языковых явлений, которые по-разному отражаются на письме. Особую трудность для пишущих представляет слитное или раздельное написание НЕ с прилагательными и наречиями, которое в наибольшей степени зависит от смысловых условий контекста. Именно этот разряд написаний дает наиболее значительное число колебаний в практику письма и печати. В лингвистической и методологической литературе неоднократно отмечалась необходимость создания более совершенной, рациональной системы правил о правописании НЕ. Однако задача упрощения и усовершенствования правил о правописании НЕ не может быть решена путем унификации данного разряда написаний, слитное и раздельное написание слов с НЕ должно быть сохранено как важный разграничитель смысла, а не простая формальность. Решение указан-

ной задачи лежит на пути более глубокого изучения природы и закономерностей функционирования в тексте слов с НЕ, выявления как можно большего числа формальных и смысловых условий контекста, которые могут помочь пишущему при выборе в каждом конкретном случае слитного или раздельного написания.

Не менее важной задачей в деле упорядочения правописания слов с НЕ является создание специализированного орфографического словаря, посвященного конкретной орфографической проблеме - правописанию слов с отрицанием НЕ. Создание подобного словаря связано с рядом проблем - таких, как отбор материала, подача слов с НЕ в словаре и другими.

Проблема отбора слов с НЕ существует для составителей не только орфографических словарей, но и филологических словарей любого типа. Так большая часть прилагательных и наречий может образовывать новые слова в сочетании с НЕ, однако включение всех такого рода слов в словари невозможно, да и вряд ли необходимо. Следовательно, должны быть выработаны определенные критерии включения подобных слов в словари.

В.И.Чернышев в книге "Отрицание НЕ в русском языке. Материал для словаря"/1927/, отмечая трудности такого отбора, выделил следующие группы прилагательных с НЕ, имеющие, на его взгляд, право на внесение в словарь: "Качественные прилагательные, сложенные с НЕ, часто приобретают при этом сложенные особые оттенки значения, т. е. являются новыми словами, имеющими свое право на внесение в словарь."

Особенное право на помещение в Словаре под буквой Н имеют те из рассмотренных слов, которые употребляются в выражениях, имеющих определенный смысл только с отрицанием/ неважная одежда, невозможный человек/. Таким словам не место под соответствующими прилагательными положительного значения..., они нам совсем не напоминают того значения, которое нам известно при отрицании. Сюда же можно отнести и такие слова с НЕ, которые окрепли в известных выражениях /неробкого десятка, неровен час, нечист на руку и под./. К числу необходимых для помещения под буквой Н надо отнести и те слова с НЕ, которые приобрели значение научных и других терминов...

С лексической точки зрения все остальные слова с отрицанием, не вносящим с собою своеобразных значений, кажется, не следовало бы вносить в Словарь под буквой Н".

Итак, наряду с критерием частотности употребления в языке при внесении слова в словарь должны учитываться и такие факторы, как условия образования и значение полученного сочетания с НЕ. Вопрос об объеме включения в словарь, например, прилагательных с НЕ должен решаться дифференцированно для качественных и относительных прилагательных, развивших в сочетании с НЕ новое значение, и для дихотомических образований с НЕ, круг которых практически не ограничен. В условиях дихотомии новые слова с префиксом НЕ - способны образовывать даже те части речи и формы слов, которые традиционно считались не считающимися с НЕ-префиксами, что отнюдь не является основанием для включения всех подобных образований в словари.

Не до конца решенной является также лексикографическая проблема оформления таких слов в словарях. Если включение в словарь слов с НЕ, за которыми традиция закрепила единообразное /слитное либо раздельное/ написание, не вызывает сомнений, то гораздо сложнее решить вопрос о подаче в словаре слов, слитное или раздельное написание которых с НЕ опирается на смысловой принцип, зависит от условий контекста. Ведь внесение таких слов в словарь без соответствующих помет или пояснений означало бы, что за этими словами закрепляется только слитное написание, а это может не соответствовать реальному положению вещей. Следовательно, необходима разработка приемов подачи слов с НЕ в орфографических словарях. Как попытки разработки таких приемов можно рассматривать помещение в словарях при словах с НЕ - их синонимов без НЕ или правил, поясняющих правописание этих слов. Необходимость помещения таких правил в орфографических словарях отмечается в статье Б.З.Букчиной "О типах орфографических словарей"/1974/: "Орфографические правила приводились или в качестве приложений к словарю, или же приводились в самом тексте. Полезность их и в первом, и во втором случае несомненна. Однако в орфографическом словаре пишущий, как правило, ищет на алфавитном месте то слово, в написании которого он сомневается. Поэтому правила желательно приводить в виде приложений к словарю, при необходимости с указанием в тексте словаря на соответствующий параграф правил. Объем правил, формулировка правил должны быть специально разработаны для словаря, а не механически перенесены из орфографических пособий". Распределяя правила по степени необходимости их для словаря на три категории, автор относит правила о правописании частицы-приставки НЕ к первой категории - правилам, наиболее необходимым для помещения в словарь.

В словаре-справочнике Б.З.Букчиной, Л.П.Калакуцкой "Слитно или раздельно?" и в первом издании "Орфографического словаря русского языка"/1956/ слова с НЕ, слитное или раздельное написание которых определяется соответствующим параграфом "Правил русской орфографии и пунктуации", отмечены звездочкой.

Выше уже говорилось о необходимости создания специализированного орфографического словаря, регулирующего правописание НЕ со всеми разрядами слов. На наш взгляд, конструктивной основой такого словаря мог бы послужить основной принцип составления словаря-справочника "Слитно или раздельно?", состоящего из словаря и приложения. Слова с НЕ, имеющие единообразное /только слитное либо только раздельное/ написание, могут быть помещены в словарь без помет, слова же, слитное или раздельное написание которых зависит от условий контекста, могли бы быть помечены звездочкой либо другим знаком. В приложении к такому словарю целесообразно было бы поместить по возможности полную и подробную снабженную взятыми в контексте примерами, систему рекомендаций, регулирующих написание слов с НЕ.

Необходимо также обратить внимание на определенный разбой в рекомендациях различных словарей и

справочников по поводу написания некоторых слов с НЕ, не зависящего от условий контекста. Такие колебания наблюдаются, например, в орфографическом оформлении слов с НЕ, входящих в состав фразеологических единиц /неробкого десятка, неровен час, несолоно хлебавши/, а также в некоторых других случаях. Противоречия в рекомендациях словарей и справочников естественно влекут за собой и разноречивую практику письма и печати. Такого рода колебания должны быть учтены при составлении

специализированного орфографического словаря, в котором рекомендации по каждому конкретному спорному написанию были бы составлены на основании серьезного анализа орфографической традиции и складывающихся тенденций как в лексикографической практике, так и в практике письма и печати.

Таким образом, создание специализированного орфографического словаря, регламентирующего правописание слов с НЕ, способствовало бы комплексному решению задачи упорядочения данной группы написаний.

Немцева В.В.

Харьковский государственный университет

Умен ли умненький и глуп ли глупенький

(пример динамики коннотативно - прагматических свойств уменьшительных суффиксов)

Предвосхищая современные учения о коннотативно- прагматических свойствах высказываний и слов и выступая против современной ему теории функциональных стилей, М.М. Бахтин в своих заметках о речевых жанрах писал, что слово в принципе диалогично, “заражено искрами” эмоций и ценностными моментами, “пахнет” мировоззрением и социальными оценками. В числе речевых жанров, необозримых, как неисчерпаемы сферы человеческой деятельности, М.М. Бахтин называл диалоги салонные, семейные, интимные, дружеские, любовные, задушевные / “без чинов”/, застольные и др. / Бахтин, 1978/.

Разработанный в 60-70 гг XX века в работах американских и европейских ученых теоретический аппарат прагматики получил свое всестороннее развитие в исследованиях языковедов России- Н. Д. Арутюновой / Арутюнова, 1988/, В.Н. Телия / Телия, 1986/, Ю.Д. Апресяна / Апресян, 1988/, Н.А. Лукьяновой / Лукьянова, 1986/ и др.

Н.Д. Арутюнова под прагматикой понимает “область исследований в семиотике и языкознании, в которой изучается функционирование языковых знаков речи” / Лингвистический энциклопедический словарь. 1990, с. 389/. Лингвистическая прагматика включает в себя комплекс вопросов, связанных с говорящим субъектом, адресатом, их взаимодействием в коммуникации, пресуппозицией и ситуацией общения. Фактически составляющей прагматику для маркированных высказываний и лексики является коннотация: оценка, эмотивность, внутренняя форма первичной и вторичной номинации в слове, стилистическая характеристика и экспрессивность. В.Н.Телия считает эти составляющие компонентами значения слова, аспектами его смысла / См. название ее работы “Коннотативный аспект семантики лексических единиц”/.

Изучая различные аспекты прагматики, ученые выходят непосредственно на коннотативные свойства не только высказывания и слова, но и отдельных значимых частей слова: словообразовательных префиксов и суффиксов, отдельных словообразовательных моделей. А.Вежицкая считает, что “высокий эмоциональный накал, богатство языковых средств для выражения эмоций и эмоциональных оттенков” характерны для русского языка в большей степени, чем для других/ Вежицкая, 1997, с. 33-34/.

Обязательной для коннотированной лексики /высказывания/ являются все компоненты прагматики, за исключением внутренней формы, т.к. есть слова не производные /или утратившие производность/. Хотя все составляющие коннотации взаимосвязаны и являются результатом экспрессивно-номинативного замысла, но в “готовом” значении слова /высказывания/ эти компоненты коннотации можно условно расчленить.

Фокусом высказывания с коннотированной лексикой является оценка /общая или дискриптивная; рациональная или обычно эмоциональная; объективная или субъективная/. Оценка связана с пресуппозицией высказывания, включает цель конкретного речевого акта, активно обращена на адресата речи, может иметь перлокутивный эффект результирующего воздействия, находившегося вне речевого акта.

В Толковом словаре словообразовательных единиц о суффиксе -еньк- имен прилагательных говорится очень общо: “имеет уменьшительно-ласкательное значение, указывает на меньшую, смягченную степень качества в субъективном освещении” /Толковый словарь словообразовательных единиц, 1996, с. 135/.

Так называемые субъективно-оценочные прилагательные были в сфере внимания лингвистов. В.В.Виноградов отметил, что суффиксы в таких прилагательных содержат оценку и меру не только качества /молоденький/, но могут выражать отношение к объекту /синенький василек/, что они “заразительны” /хорошенький узорчик/ и могут, могут совмещать разные виды оценок в сопоставлении с мотивирующими /Виноградов, 1986/. Однако с полным коннотативно-прагматическим анализом лексем мы встретились лишь в работах А.Вежицкой и В.Н.Телия.

Сделаем попытку формализовать интуицию говорящего, в частности, своей собственной, при описании значений двух антонимичных прилагательных **умненький** - **глупенький**, которые априорно должны иметь сходную коннотацию. Следует иметь в виду, что определения ума и глупости человека и живых существ имеет определенную шкалу и стереотип и, тем не менее, в целом субъективно относительно. Утверждение, что “Х” умнее “У-а” вовсе не означает, что “Х” умнее; “У” может быть умным и глупым.

При описании значений не ставим задачу придания им лексикографической точности. Цель такого описания

прагматическая: определить тип речевого жанра, пресуппозицию, отношения между говорящим и оцениваемым адресатом /объектом/, иллокутивные намерения субъекта речи, оценки эмотивности и экспрессии.

Судя по контекстам, у прилагательного умненький два значения. Первое, под знаком положительной коннотации, можно описать так. Речевой жанр неофициального, “домашнего” общения. Субъект речи претендует на право снисходительной иллокуции похвалы / “свысока”/. Объект оценки /это может быть и адресат/ отнесен к “низшему рангу” /незрелое существо, ребенок, животное: ср. умненький мальчик, умненькая собачка, но не умненький специалист/. Эмоции сдержанного удовольствия, оценка положительная, экспрессия разговорной речи.

Несоответствие между иллокутивными намерениями снисходительности и реальным рангом взрослого человека /она умненькая преподавательница/ приводит к тому, что принято называть иллокутивной неудачей /человек может обидеться на смягчительную форму выражения/. Смягчает или даже нивелирует снисходительную иллокуцию ситуация доверительного, душевного общения: “Ты у нас такая умненькая девочка: в науке преуспеваешь” /И. Грекова/. Тогда высказывание прочитывается в таком психологическом: “я говорю об этом снисходительно, т.к. не хочу быть серьезным”; “говорю тебе наедине”; “я тебя высоко оцениваю, но хочу сейчас относиться к тебе как к маленькой”.

Смена ролевых отношений в диалоге может перевести его и в другой речевой жанр – бытовой “дискуссию”; слова умный и умненький говорящий произносит как бы от имени адресата /объект речи/: “ты считаешь себя умным”. Отчуждение говорящего от этой оценки / “я так не считаю”/ и ироническая похвала /ложное согласие/ свидетельствуют об отрицательной оценке этого качества. Объективно присущее адресату качество сметливости /это обычно ответная реплика в диалоге/, реакция на предприимчивость адресата /превышает признак “умный” в признак “хитрый”, “свокорыстный”. В реплике прочитывается смысл: “твоя хитрость разгадана”; “я умнее тебя и не позволю себя обмануть”. Клишированная реплика имеет в своем составе частицы *ишь*, какой; произносится иронически, с интонацией издевки, возмущения, обиды, язвительности и т.д.: “Ишь какой умненький /умный/ нашелся!”

В контекстах прилагательного глупый выступают его новые значения. В речевом жанре “домашнего” общения субъект речи тоже претендует на право своей оценки. Несмотря на то, что глупый – “это плохо” /оценка отрицательная/, слово глупенький, относящееся к другому, незрелому, лицу /существу/, содержит положительную оценку, но не удовольствия, а снисхождения, оправдания: “Ребенок /щенок/ еще глупенький” – оценка положительная, эмоциональная. Слово глупенький как будто смягчает, уменьшает степень признака, но глупенький не превращается в глупого; по шкале умственного развития со временем он может стать умным /как умненький/.

О глупом взрослом человеке можно сказать глупенький, тогда никакого различия в степени признака не появится. Положительная оценка, сглаживание признака могут быть расшифрованы обеими лексемами следующим образом. Признак у субъекта проявляется таким образом, что его хочется пожалеть, т.е. сгладить отрицательную характеристику, которая заложена в прилагательном глупый: “я знаю, что ты глуп, но я не хочу тебе об этом говорить”; “я к тебе хорошо отношусь, несмотря на то, что ты глуп”. Умный человек в пресуппозиции ошибся, поступил не умно, просчитался, тогда его можно назвать глупым и глупеньким. Суффиксальная лексема в данном случае будет иметь значение: “мы с тобой наедине”; “я знаю, что ты вообще-то умный, но сейчас ты повыл себя как дурак”; “я не ставлю тебе это в вину, потому что знаю, что это случайность”; “не огорчайся, все еще можно исправить”.

Таким образом, слово глупенький, в отличие от слова умненький, не имеет отрицательной коннотации. По всей вероятности, это связано уже с лексическим значением слова глупый, которое само по себе заключает отрицательную оценку, но не несет экспрессивно-эмотивной нагрузки, являясь в этом плане нейтральным.

Как показывает материал контекстов, значение суффикса –*еньк*- в конкретных именах прилагательных имеет гораздо больший спектр значений, чем это отмечено в словарях – в частности в Толковом словаре словообразовательных единиц.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Прагматическая информация для толкового словаря //Прагматика и проблемы интенциональности. – М., 1998.
2. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. События. Факт. – М., 1983.
3. Бахтин М.М. Теория речевых жанров //Литературная учеба, №5, 1978.
4. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М., 1977.
5. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М., 1986.
6. Ефремова Т.В. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка. – М., 1996.
7. Лингвистический энциклопедический словарь /Под. ред. В.Н.Ярцевой. – М., 1990.
8. Лукянова Н.А. Экспрессивная лексика разговорного употребления. – Новосибирск, 1986.
9. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики лексических единиц. – М., 1986.

Преподавание русского языка как иностранного в нефилологическом вузе.

Руководители: Пиротти Н.В., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой русского языка, Харьковский экономический университет, Бей Л.Б., канд. пед. наук, доцент, Харьковский госуниверситет

Петренко И.П.

Харьковский государственный университет

Использование структуры TOEFL для проверки знаний иностранных студентов по русскому языку

Эффективное обучение иностранным языкам в вузе, как и обучение любому предмету, практически невозможно без организации четкого контроля и оценки знаний и навыков студентов. В процессе исследования этой актуальной проблемы обнаруживается много нерешенных вопросов. В настоящем сообщении рассматривается возможность создания на основе тестового метода стандартного экзамена по русскому языку аналогичного экзамену по английскому TOEFL.

Как и TOEFL, этот экзамен может состоять из трех частей:

1. Тест на аудирование, который позволил бы оценить возможности студента понимать разговорную русскую речь.
2. Тест для проверки сформированности у учащихся основы грамматических действий.
3. Тест для оценки лексического запаса и глубины понимания текста, прочитанного на русском языке.

Приведем примеры из некоторых частей. Первый тест состоит из трех (А, Б, В) частей со специальными указаниями для выполнения каждой. Так, в части Б студент услышит короткий диалог, после которого диктор задает вопрос. Из 4 ответов, предоставленных студенту на специальном листе, необходимо выбрать правильный.

В части В студенту предлагается на аудирование или микротекст, или развернутый диалог. Количество вопросов возрастает до 2-4 при сохранении 4-х вариантного выбора ответа.

Второй тест, предназначенный для проверки грамматической компетенции иностранного учащегося, состоит из двух частей (А, Б), общее количество в которых равно 40. Время выполнения 25 минут.

В части А 15 вопросов, каждый из которых представляет собой неполную фразу. Студенту из 4 слов и словосочетаний необходимо выбрать одно, наилучшим способом дополняющее заданное предложение. Все слова сами по себе грамматически правильны, но в контексте неполной главной фразы - только один выбор правилен. Например:

Студенты были рады познакомиться с Харьковом,много интересных мест.

- 1) в котором;
- 2) которого;
- 3) о котором;
- 4) которому...погода была хорошая, мы бы пошли в парк.

В части Б содержится 25 фраз. В каждой фразе подчеркнуто 4 контрольных момента, один из которых заведомо неправилен. Студент должен найти ошибку и отметить это в тетради. Например:

а б в г
Все молодые люди, достигнутые 18 лет, служат в армии.

а б в г
Когда я прилетел из Ливана, в аэропорту меня встретил друга.

Как видно из заданий частей А и Б, здесь можно использовать любую грамматическую тему. Традиционно на экзамен выносились следующие темы: падежи, виды глаголов, глаголы движения, активные/пассивные конструкции, союзное слово "который", дееспричастия.

Заключительная 3 часть экзамена содержит 60 вопросов, также разбитых на 2 части (А, Б). На их выполнение отводится 45 минут. Часть А состоит из 30 заданий, направленных на проверку словарного запаса студента. Задание представляет собой предложение, в котором или слово, или часть фразы подчеркнуты. Ниже даны 4 других слова или фразы. Необходимо выбрать ответ, который по значению подходит ближе всего к подчеркнутому моменту в заданной фразе. Например:

Антон не спешил на вокзал, так как было еще рано.

- 1) торопился;
- 2) шел;
- 3) ехал;
- 4) двигался.

Часть Б содержит также 30 заданий 2 типов: а) чтение микротекстов и ответы на вопросы; б) определение сходной по значению фразы.

Микротексты могут включать от 25 до 200 слов. Количество вопросов, сопровождающих фрагменты, варьирует от 2 до 10. Таким образом, общее число вопросов составит 26-30. Это могут быть исторические эссе, объявления, доклады, научно-популярные статьи.

Содействуя реализации целей обучения, предложенный экзамен органически войдет в процесс обучения иностранного учащегося русскому языку, дополняя существующие традиционные формы контроля. Рассмотренный нами тестовый контроль является объективным, дающим информацию о процессе усвоения каждой темы, полным по охвату как студентов, так и основных тем изученного курса; естественным с точки зрения условий, в которых находится обучаемый.

Н. А. Винниченко

Национальная юридическая академия Украины им. Ярослава Мудрого

Корреляционный анализ психологических характеристик обучаемых.

Исследуя психологические характеристики обучаемых, мы пытались вычленить не только отдельные показатели, подвергшиеся наибольшему изменению в процессе обучения (личностную и ситуативную тревожность, самооценку, потребность в одобрении, косвенную, вербальную и физическую агрессию, негативизм, чувство вины, обиду к подозрительность), но и проанализировать возможное взаимодействие между ними.

Чтобы сделать выводы и рекомендации для исследователя необходимо определить не только отдельные показатели, но и найти возможные связи между ними, т.е. некую систему. Психика человека, как и любой другой объект исследования, представляет собой систему. Естественно, что для того, чтобы более полно охарактеризовать состояние этой системы, необходимо исследовать не только отдельные характеристики, а искать взаимосвязи между ними. Эти взаимосвязи могут быть определены и описаны с помощью корреляционного анализа, т.к. он фиксирует наличие не только самой связи, как таковой, но и характеризует степень и направление этой связи. Корреляционный анализ помогает судить о том, каким образом складываются или меняются взаимоотношения между элементами, что является основным для понимания происходящих явлений и имеющих место преобразований (переплетений, изменений) в психике человека.

Согласно теории П.К.Анохина, если различные подсистемы системы человека находятся в слабой взаимосвязи, то "на выходе" мы получаем низкую эффективность системы т.к. все силы системы уходят не на процесс достижения цели, а на приведение в согласование всех элементов т.е. подсистем. Эта слабая взаимосвязь определяется разными факторами, например, внутренними (болезнь и т.п.) или внешними (в нашем случае условиями обучения), а может быть как теми, так и другими.

Получив данные о взаимосвязи 16 пар личностных характеристик учащихся в процессе их обучения по предлагаемому нами экспериментальному курсу и лишь 5 пар - в контрольных группах (работающих по традиционной методике) мы пришли к выводу о том, что меняя условия обучения, можно добиться другого уровня взаимосвязи- сильной.

При сильной взаимосвязи подсистемы как бы "притираются" друг к другу и соединяются таким образом, что начинают "катиться, как хорошо смазанный локомотив" в одном направлении, в то время как при слабой взаимосвязи система функционирует, как "лебедь, рак и щука". Более того, если степень взаимодействия действительна сильна, то в "функциональную систему могут быть избирательно вовлечены как близко, так и отдаленно расположенные структуры организма". Она может вовлекать не только по нашим понятиям, основные подсистемы (в нашем случае самооценку, личностную и ситуативную тревожность и агрессию), но и "дробные разделы любых цельных систем" (суб. шкалы агрессии: обиду, раздражительность, чувство вины и т.д.), о чем и свидетельствуют результаты данных нашего эксперимента.

Способность приспосабливаться говорит о гибкости и подвижности системы. Внутри системы, способной к подвижности и независимости от готовых конструкций различных связей, происходит сильное взаимодействие между отдельными подсистемами системы. И чем больше система направлена на достижение одной цели, тем больше эффект системы.

Но если этой целью является результат как таковой, то сильной взаимосвязи можно не получить. Хотя можно добиться определенной взаимосвязи, заставляя и принуждая, но этот эффект - эфемерен. Он недолговечен, т.к. эта система будет функционировать только тогда, когда действует принуждение.

Если мы ориентируем человека только на результат, то он будет думать о том, как достичь результата с минимальными затратами, не тратя на это особых усилий. Если же целью обучения является не просто получение результата, а нахождение результата качественного и непосредственно самого процесса нахождения пути тогда действительно происходит очень сильная взаимосвязь между элементами, которая фиксируется на долгое время и даст качественный эффект обучения.

В нашем контексте это положение П. К. Анохина может звучать так: чем лучше и продуманнее мы создадим такие условия обучения, в которых будет легко проходить взаимодействие психологических характеристик обучаемых, тем больший эффект обучения мы получим и тем качественнее будет результат.

Алексеев Т.Н. Максименко Л.М.

Харьковский государственный университет, Харьковский ветеринарный институт

Особенности формирования языковой личности студентов I курса естественно-научного профиля

Формирование языковой личности — одна из важнейших задач методики преподавания русского языка как иностранного. Решается эта задача путем формирования лингвистической и коммуникативной компетенции у студентов первого курса.

Важнейшей сферой реальной коммуникации для студентов-иностранцев становится научно-профессиональная сфера, поэтому при составлении учебных программ, так же как и при подготовке отдельного учебного занятия предпочтение отдается тем видам речевой деятельности и их подвидам, которые доминируют в реальном

учебном процессе.

Для студентов-медиков, так же как и для будущих ветеринаров, такими видами являются чтение, говорение на основе чтения или аудирования. При несформированности у выпускников подготовительных факультетов на только навыков во всех видах речевой деятельности, но и грамматических навыков, грамматический материал первого курса минимизируется. Список грамматических тем остается таким, каким он предлагается "Практической грамматикой" под редакцией Л.С.Муравьевой, но наполнение каждой грамматической темы подчинено главной цели — формированию навыка говорения на материале языка специальности, т.е. **грамматике говорящего**. При этом грамматический материал группируется на тематической основе (языковой материал, обеспечивающий коммуникативную деятельность в соответствии с темой иноязычного общения) и на синтаксической основе по логико-грамматическому принципу.

В процессе обучения предполагается взаимное наложение этих группировок: при отборе синтаксических моделей предполагается использование лексического материала по теме иноязычного общения, а при работе над темой иноязычного общения особое внимание уделяется определенным синтаксическим моделям. Такая организация материала способствует формированию как коммуникативных, так и лингвистических компетенций учащихся.

Так, например, темой первого курса первого семестра являются "Скелет", "Кости плечевого пояса", "Кости верхних и нижних конечностей", "Кости черепа таза". Макротексты данных тем построены по одному плану:

1. Разновидность и внешний вид кости; 2. Состав; 3. Виды соединения костей; 4. Функции.

Например, композитно-тематический блок "Виды соединения костей с другими костями" под углом зрения грамматики говорящего представлен семантической группой глаголов с общей схемой "присоединение": соединяться, прикрепляться, объединяться, срастаться, сочленяться, прилегать и т.д. На синтаксическом уровне данный композиционно-тематический блок обеспечивается грамматическим материалом по теме: "Объектные отношения. Косвенный объект". Специфические лексико-грамматические средства имеют и другие перечисленные композиционно-тематические блоки. Овладение ими способствует формированию умения построения монологического высказывания, а также совершенствования лингвистической компетенции учащихся, что в свою очередь создает основу для формирования языковой личности студента.

Крутовая Л.Ф.

Харьковская городская академия городского хозяйства

Грамматические средства и учебно - познавательные задачи в процессе формирования познавательной мотивации у иностранных студентов-нефилологов

Для формирования познавательной мотивации при обучении иностранных студентов-нефилологов I курса речевому общению в нашей практике используются учебно-познавательные задачи на материале специальной дисциплины - теоретической механики.

Целью таких задач является не только понимание учебного материала по данной дисциплине, но и выработка умений и навыков использования грамматического материала при построении монологических высказываний в учебно-профессиональной сфере. При этом основной акцент переносится на освоение таких грамматических явлений, которые вызывают наибольшие затруднения у учащихся.

Особое внимание уделяется формированию монологического высказывания при построении описания и доказательства. Этот жанр высказывания диктует определенные требования к отбору грамматического материала, т.к. связан с преобразованием логической структуры текста и формулировкой вывода. Он требует от студента умений сравнивать, анализировать и синтезировать физические явления и математические величины, доказывать правильность суждений или опровергать их.

В связи с этим наибольшей актуальностью обладают навыки использования грамматического материала, связанного с синтаксическим уровнем: определение грамматической структуры предложения и связей между отдельными словами, построение словосочетаний определенного типа в соответствии с нормами русского языка, выявление функций связывающих элементов в предложении, трансформация предложений с причастным оборотом в сложноподчиненные предложения с союзным словом "который" и наоборот и т.д.

Как один из способов решения учебно-познавательных задач описания и доказательства выступает серия заданий на построение графической модели объекта по его описанию и наоборот. Перевод содержательной стороны текста из его речевой формы в форму графической модели является, на наш взгляд, одним из лучших способов контроля и самоконтроля за правильностью понимания и решения учебно-познавательных задач как описания, так и доказательства. Задание на построение графической модели выполняет также функцию средства описания текста, обеспечивает осознание и овладение способами этого анализа и служит основой для организации продуктивной речевой деятельности иностранных студентов.

Таким образом, решая учебно-познавательные задачи описания, доказательства и др., мы создаем на занятиях по русскому языку речевое общение, максимально приближенное к реальной типичной коммуникативной ситуации. При этом языковые средства выступают в качестве одного из необходимых факторов, обеспечивающих все этапы решения учебно-познавательных задач в процессе формирования познавательной мотивации у иностран-

ных студентов технических вузов.

Юрова В.Д., Костюкова Н. В.

Харьковский государственный аграрный университет

Принцип создания коммуникативного профессионально-ориентированного курса для студентов-иностранцев

Иностранные студенты с первых дней обучения в вузе должны участвовать в учебном процессе, поэтому остро встает вопрос о необходимости формирования у них коммуникативной компетенции как в рамках повседневно-бытовой, так и учебно-профессиональной сферы общения.

Особенно актуальным, на наш взгляд, является формирование у студентов навыков профессионального общения в рамках той или иной специальной дисциплины. К сожалению, мы не имеем пособий по русскому языку, отвечающих в полной мере тем целям, которые ставят перед собой будущие медики, агрономы, инженеры, то есть имеющих коммуникативную направленность. Поэтому, чтобы частично удовлетворить коммуникативные потребности иностранных учащихся в изучении специальных дисциплин, мы предлагаем включить в учебный план кафедры русского языка учебный коммуникативный курс, адресованный иностранным студентам, как подготовительного факультета, так и студентам 1 курса, изучающим конкретные дисциплины.

Рассмотрим кратко принцип создания подобного курса.

Цели учебного курса сформулированы в виде коммуникативного минимума-списка типовых задач учебно-профессионального общения. Учебный курс обеспечивает уровень владения русским языком, который позволит:

- ориентироваться в типовой структуре вуза;
- уметь обратиться с конкретной просьбой к декану, зав. кафедрой, преподавателю и т. д.;
- вести документы практики (дневник, отчет) и т. д.

Кроме того, учебный курс формирует следующие коммуникативные умения в учебно-профессиональной сфере общения:

- ориентироваться в профессиональной периодике (составить рубрикацию, список литературы по теме и т. д.);
- извлекать из оригинальных аутентичных источников профессионально-значимую информацию и обрабатывать эту информацию;
- оформлять документацию;
- вести переговоры (диалог) по конкретной теме;
- участвовать в научно-практической работе вуза (выступать на студенческой конференции в качестве докладчика, содокладчика, оппонента и т. д.)

Список коммуникативных умений, которые отрабатываются в процессе учебного курса, подробно представлен в разделе "учебный план курса". Он включает в себя иногда до 50 итоговых компетенций.

Содержание учебного курса отражается в названии уроков.

Коммуникативные цели обучения учебного курса обеспечиваются текстотекой. В основу курсов ложатся следующие сорта текстов:

- журналы (профессиональные, научно-популярные);
- каталоги (библиотечные, союзпечати);
- газеты;
- телепередачи;
- учебные книги;
- информационные материалы;
- проспекты выставок и рекламные проспекты;
- внутривузовская документация;
- бланки;
- стереотипы учебно-профессионального устного общения (в библиотеке, на конференциях и т. д.);
- схемы;
- таблицы, фотографии и так далее.

Все сорта текстов также представлены в разделе "Учебный план курса".

Структура учебного курса.

Обычно учебный курс состоит из 10-15 уроков и рассчитан на 20-30 часов учебных занятий.

Возможны две стратегии построения такого учебного курса. Он может быть реализован как монолитный курс, который планируется проводить в 1 семестре, начиная с первых недель, непосредственно перед изучением конкретной дисциплины. В конце курса целесообразно провести контрольно-корректировочное занятие. В основу которого будет положено итоговое тестирование студентов на предмет выявления сформированности тех или иных коммуникативных умений в процессе завершения работы над курсом. Возможен и другой вариант. Учебный курс по темам можно разделить на две самостоятельные части, из которых первая формирует коммуникативные умения общего характера, а во вторую часть курса войдут уроки, формирующие коммуникативные умения узкой, профессиональ-

ной направленности. После каждой части курса рекомендуется провести итоговое (промежуточное) тестирование. Обе части также должны заканчиваться итоговым контрольно-корректировочным занятием.

Коммуникативный курс снабжен учебным планом, в который входят следующие разделы: урок, занятие, количество часов, коммуникативная задача, текстотека, итоговые коммуникативные компетенции.

Структура учебных занятий.

Учебный курс строится из серии аудиторных занятий. Каждое учебное занятие представляет собой постановку и решение коммуникативной задачи разной степени сложности и состоит из этапов, связанных между собой последовательно в плане изложения и преемственности.

1. Установочная стадия- постановка и мотивировка коммуникативной задачи;
2. Ориентировочная стадия –презентация и семантизация учебного материала (обеспечение и решение задачи языковым и речевым материалом);
3. Тренировочная стадия - предкоммуникативные упражнения;
4. Исполнительская стадия - учебно- коммуникативные задания;
5. Контрольно-корректировочная стадия — трансфер.

Учебный курс следует считать одноплановым, если он учит решать задачи владения одним видом речевой деятельности. Учебный курс считается многоплановым, если он включает в себя задачи, требующие владения несколькими видами речевой деятельности.

А.Н.Давыдова, Е.В.Копылова

Харьковский государственный университет

Формирование профессиональной коммуникативной компетенции — цель обучения русскому языку как иностранному студентов экономических специальностей

Для достижения коммуникативной компетенции иностранных студентов необходимо координировать цели обучения русскому языку как иностранному с коммуникативными потребностями учащихся.

Современная методика преподавания РКИ определяет в качестве одной из важнейших своих задач создание мотивационной основы обучения. Обучение общению на иностранном языке возможно только тогда, когда учащиеся самостоятельно в процессе совместной деятельности решает проблемные ситуации, вопросы, задачи. Обучение общению невозможно без постановки и решения речемыслительных задач с учетом положений о познавательных потребностях личности в обучении. В “Основах общей психологии” С.Л.Рубинштейна подчеркивается положение о том, что учебные задачи должны быть ‘не только понятны учащимся, но были бы ими приняты, осмыслены, ‘осознаны и имели бы отклик и опору в переживании.

Мотив в учебной деятельности имеет не только побудительную (стимулирующую) силу, он включает в себя и осознание целесообразности этой деятельности, т.е. содержит смысл учебных действий. Поэтому вопросы создания, формирования и поддержания профессиональной мотивации в процессе учебной деятельности является определяющими для достижения коммуникативной компетенции.

Актуальность коммуникативных целей предполагает реальность сфер обучения и соотнесенность учебных социальных ролей студентов с их речевой деятельностью и поведением в настоящей и будущей естественной коммуникации.

Программы и учебники для студентов-экономистов должны быть ориентированы на конкретные профильные дисциплины на основе научного исследования подлинных коммуникативных потребностей выпускников вузов в практической жизни.

Изложенные позиции и составляют основу разработки языкового материала, отобранного с учетом коммуникативных потребностей студентов и реализованного в учебных пособиях для студентов I - III курсов экономического факультета. Опыт работы дает нам основание утверждать, что вопросы совершенствования русской речи в различных сферах коммуникации и обучение будущей специальности студентов должны решаться параллельно, поэтому учебный процесс строится на значимом для них учебном материале.

Рассмотрим пути выявления коммуникативных потребностей студентов-экономистов I курса в учебно-профессиональной сфере их деятельности. Здесь можно выделить некоторые подсферы, которые имеют определенное своеобразие: слушание лекций, подготовка к семинарам, работа в семинарах, подготовка сообщений и докладов, написание курсовой работы, т.е. сферы речевого поведения студентов на курсе, а также формы контроля по специальным дисциплинам - зачет, экзамен. Учебные задачи, выполнение которых обеспечивает успешную учебно-профессиональную деятельность студентов, определяются с учетом данных подсфер. В результате анализа учебных планов экономического факультета ХГУ были составлены карты коммуникативных потребностей студентов I курса по следующим специальностям: экономическая теория, финансы и кредит, административный менеджмент, международные экономические отношения. Профильными дисциплинами для экономистов на I курсе являются: размещение производительных сил, введение в экономическую теорию, основы рыночной экономики, высшая математика; сферы речевого поведения - лекции, семинары; форма контроля по предметам - экзамен. Большое значение при отборе учебного материала имеет опрос студентов I курса и преподавателей-предметников экономического факультета. В процессе такого опроса были определены виды речевой деятельно-

сти и конкретные умения и навыки, формирование которых необходимо для успешной работы по практическому овладению учащимися научным стилем речи. Кроме того, были выявлены виды речевой деятельности, доминирующие при изучении студентами той или иной дисциплины. Например, для курса "Размещение производительных сил" наиболее значимыми являются аудирование и письмо, т.к. весь учебный материал по данному предмету содержится в лекциях преподавателя. По курсу "Введение в экономическую теорию" учебный материал представлен специальными текстами учебника, поэтому на первый план выдвигаются чтение - говорение. Таким образом, на основе видов речевой деятельности было проведено обобщение языкового материала, которое показало, в каких подсферах реально понадобится учащимся тот или иной навык в определенном виде речевой деятельности. Это дало возможность определить, на каких этапах обучения и на каком материале следует подготавливать формирование данного навыка у студентов.

На основе выявленных и систематизированных коммуникативных потребностей иностранных студентов-экономистов были определены цели обучения и составлены программы по русскому языку для учащихся I-III курсов. Программа по языку специальности на первом курсе занимает 50% учебного времени (планируется изучение текстов экономического содержания по профилирующим дисциплинам, выполнение лабораторных работ и т.д.). К концу года у учащихся должны быть сформированы все основные навыки в рецептивных видах речевой деятельности (чтении и аудировании), на последующих курсах происходит только дальнейшее их совершенствование и развитие. В течение первого курса у учащихся формируются также определенные репродуктивные навыки (воспроизведение прочитанного или, воспринятого на слух текста, составление различного вида планов текста, письменная фиксация необходимой информации и т.д.) и продуктивные речевые навыки (оценка, конкретизация, дополнение воспринимаемой информации, построение собственного речевого произведения типа сообщения и т.д.). Важно, чтобы навыки и умения формировались и развивались комплексно, параллельно и сбалансировано во всех видах речевой деятельности.

Пиротти Н.В.

Харьковский государственный экономический университет

Методическая организация лексики в процессе формирования профессиональной компетенции студентов экономических специальностей

Структура средств обучения, цель которых - формирование профессиональной компетенции иностранных студентов экономических специальностей, определяется принципами методической организации учебного материала в условиях взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

Проведенный анализ показал, что специфическим для каждой дисциплины лексическим материалом являются термины и терминологические словосочетания, отражающие ее предметное содержание.

Слова из экономической сферы занимают приоритетное положение в группе частотной лексики. И уже на подготовительном факультете мы считаем обязательным усвоение наиболее употребительных терминов и основных закономерностей структурирования терминологических словосочетаний, опираясь на дисциплину "Основы экономической теории". В работе предлагается система методической организации лексики:

- введение лексики не только с помощью перевода, но и с помощью комментария, что позволяет представить слово как номинативную единицу и увеличить объем материала для чтения;

- трансформация изучаемого слова в различные части речи;

- представление слова как коммуникативной единицы в словосочетаниях, грамматической конструкции, предложении, микротекстах;

- проверка понимания введенной лексики в заданиях на подстановку;

- самостоятельное структурирование студентами словосочетаний с опорой на изучаемое слово;

- использование вводимой лексики как в учебно-профессиональной, так и в реально-профессиональной ситуации.

Организованный таким образом учебный материал призван способствовать созданию референционных стереотипов, служащих для автоматизированного отражения денотата, и структурирующих стереотипов, обеспечивающих связность речи на грамматическом, фонационном и текстовом уровнях.

Васильева И. Г.

Харьковский государственный университет

К вопросу о ситуативности организации лексического материала в процессе обучения общению на начальном этапе.

Развитие навыков говорения на темы повседневного общения, умения самостоятельно выражать свои мысли и чувства средствами народного языка представляет собой наивысшую ступень трудности в обучении иностранных учащихся на начальном этапе. И того, насколько условия обучения общению будут соответствовать задачам обучения, зависит успех во владении языком.

Трудно переоценить значение принципа ситуативности в качестве основы при обучении неродному языку, поскольку от развития навыков и умений говорения на начальном этапе зависит успех практического овладения

ния языком на последующих этапах. Понимая под ситуативностью речи - "особое ее свойство, проявляющееся в том, что речевые единицы в смысловом и речевом параметрах всегда соотносятся с ситуацией и создают потенциальный контекст определенного диапазона", хочется отметить, что применение этого принципа коммуникативной методики на самом раннем этапе обучения неродному языку дает возможность оптимально решать коммуникативные задачи общения учащихся.

Используя ситуацию как основу функционирования общения, то есть создав целую цепочку сменяющих друг друга ситуаций, процесс общения легко моделируется в учебной обстановке. При этом важное значение имеют факторы отбора и использования таких форм и методов работы над лексикой, которые бы соответствовали актуализации определенного языкового материала, его тематической организации. Отсюда вытекает постоянная потребность отбирать и организовывать материал таким образом, чтобы он соответствовал и содержательной стороне ситуации, и ее структурной стороне. Такая ситуативно-тематическая организация учебного материала способствует успешному усвоению как лексики, так и грамматики.

В качестве иллюстрации данного подхода приведем описание ситуаций функционирования самых элементарных конструкций типа "Это студент", "Это стол" - поскольку они являются первыми конструкциями, с которыми знакомится обучающийся русскому языку.

Конструкция типа "Это студент" является типичной для ситуации знакомства или самостоятельного представления другому человеку. Эту ситуацию обычно легко смоделировать в группе студентов, предложив представить студентов друг другу, показать, как можно знакомиться при непосредственном контакте людей, а как можно использовать ситуацию заочного знакомства. Но, на наш взгляд, моделируя ситуацию встречи обучаемого с комендантом общежития или с другом, которого он давно не видел, можно достичь больших результатов в развитии навыков говорения, благодаря возникновению потребности высказаться по поводу создавшейся в учебных условиях ситуации, определяемой взаимоотношениями с новым собеседником (другом или комендантом).

Другим примером использования специально создаваемых в учебных условиях ситуаций может выступать инсценирование мини-презентаций, пресс-конференций и диспутов "за круглым столом" студентами группы, где ролевые образы будут определяться самими учащимися и соответствовать их внутренним потребностям. Учащиеся будут использовать формы и выражения речевого этикета (обращение, приветствия, знакомство, приглашение и т. д.), которые могут быть систематизированы в таблицы. Главной задачей является четко сформулировать речевую цель учащихся и форму проведения ролевой игры, то есть указать все обязательные компоненты инсценировки. Участники могут сами самостоятельно привлечь таблички и схемы с именами участников инсценировки и рода их деятельности без помощи преподавателя.

Положительных результатов в снятии трудности переноса учебной ситуации в реальную жизнь дает моделирование в учебных группах телефонного разговора с использованием таких речевых конструкций: "это + собственное имя" и "это + личное местоимение". На этом же материале можно предложить и работу по теме "Семья" с использованием фотографии семьи обучающихся, что находит живой отклик и интерес в группе. Но мы предлагаем не просто рассказать о членах семьи, но и от их имени (отца, матери, брата и т. д.) дать интервью собравшимся в группе учащимся. Причем обусловив, что роль "журналиста" переходит от одного члена группы к другому вместе с символическим микрофоном. Конструкцию типа "Это стол" можно использовать на лексико-грамматическом материале темы "Моя комната" и "И моя аудитория", предложив учащимся провести экскурсию по его квартире, дому, институту с опорой на новые слова, написанные на доске. Таким образом, основываясь на языковой догадке, учащимся можно включать незнакомые слова в целые высказывания, ситуативные по характеру, легко семантизируя их. Это же относится и к процессу презентации грамматического материала, поскольку показать функционирование структуры в речи можно только на основе ситуации. Создавая условия, имитирующие реальное общение, учащиеся могут составить диалог, разыграть микросценки, что формирует навыки переноса конструкций, клише и слов, а также позволяет перенести выученные на уроке слова и конструкции в реальную ситуацию.

Таким образом, учебные ситуации как единицы организации процесса обучения иноязычному общению способствуют эффективности обучения и достижения реальных результатов в развитии речевых навыков и умений.

Карцева М.Д.

Харьковский государственный экономический университет

Обучение устной речи на материале языка специальности

В ХГЭУ среди различных направлений обучения русскому языку нерусских центральной место занимает обучение профессиональной речи. Под профессиональной речью нами понимается устная речь, которая находится на стыке между разговорной и книжной речью, т.е. устная речь с учетом специальности.

Наиболее сложным представляется вопрос о том, можно ли использовать в работе со студентами по устной теме "специальность" научную литературу, принадлежащую к книжному стилю. Здесь следует учитывать два обстоятельства: 1) книжная речь, к которой в большинстве случаев принадлежат статьи из научных журналов и книг, в отличие от разговорной речи, характеризуется специфическим лексическим и грамматическим составом, сложной структурой и развернутостью изложения; 2) письменная и устная формы речи характеризуются и различными психологическими условиями создания и реализации. Книжно-письменное высказывание, созданное в условиях,

отличных от тех, в которых протекает устная речь, и рассчитанное на зрительное восприятие, трудно воспринять на слух и воспроизвести в устной форме. Но если бы студент и воспроизвел его, оно оставалось бы отрезком книжно-письменной речи, а отнюдь не разговорной, в частности профессиональной. Однако и на данный вопрос можно ответить положительно при том условии, что научная статья должна быть определенным образом преобразована, переведена из плоскости книжно-письменной речи в плоскость профессиональной устной речи.

Такого рода трансформация книжного научного текста предусматривает применение определенных устных форм работы, в ходе которых осуществляется: 1) расчленение сложных предложений на ряд простых; 2) редукция сложных по структуре предложений за счет опущения отдельных придаточных предложений, а также причастных, инфинитивных оборотов, если они содержат второстепенные сведения (или их упрощение); 3) моделирование текста, под которым понимается его приведение к ограниченному количеству разных синтаксических структур; 4) использование эллиптических оборотов; 5) включение в речь определенную разговорную лексику: а) разговорные формулы / "модели адресата", "извините, что перебил ...", "между прочим" т.д./; б) слова с широким диапазоном знаний / "сорт", "вид:", "путь" и т.д./; в) разговорные эпитеты оценочно-эмоционального характера; г) использование сленга определенной профессии.

Практика подтверждает эффективность следующего сочетания устных форм работы над книжным научным текстом при обучении устной профессиональной речи: 1) вопросно-ответная работа, в ходе которой осуществляется предложенная выше трансформация текста; 2) пересказ текста по глагольной схеме, под которой понимается изображение проектируемого высказывания в виде ряда личных глаголов (или глаголов с предлогами), взятых в грамматических формах, характерных для разговорной профессиональной речи.

Представляется также целесообразным создание специальных пособий, рассчитанных на обучение учащихся данному виду речи: 1) пособия, построенные на материалах, взятых из художественных произведений, героями которых являются инженеры, экономисты, научные работники и другие специалисты, и из научно популярных журналов; 2) научные статьи и тексты с определенной серией упражнений, которые помогают иностранным учащимся участвовать в беседах, дискуссиях, диспутах, но не в книжно-письменном, а в разговорном профессиональном стиле.

Вештак И. И.

Харьковский государственный университет

Роль конспектирования в создании психологических основ управления учебной деятельностью студентов на ПФ.

Общее содержание учебной деятельности / УД / студентов в вузе включает в себя чтение учебной и специальной литературы, изложение усвоенного материала в устной или письменной форме, конспектирование с листа, реферирование, перевод, слушание лекций и их конспектирование. При этом, слушание лекций занимает особое место в УД, ибо это специфически студенческая форма деятельности, соотносимая с такой формой вузовского обучения, как лекция / И. А. Зимняя/.

Однако причины, определившие выделение «слушание лекций» в особый вид не исчерпываются лишь включением последних в круг объектов обучения в вузе. Наиболее важным является, на наш взгляд, тот факт, что УД «слушание лекций» обязательно реализуется речевой деятельностью не только слушания, но и письмом, конспектированием, а бывает, что и чтением, проговариванием. Вероятно поэтому обучение конспектированию является наиболее сложной проблемой на ПФ, требующей решения целого ряда самостоятельных учебных задач.

Мы полагаем, что для решения данной проблемы необходимо развести два явления: «учебная деятельность слушания» и «речевая деятельность слушания» и рассматривать их самостоятельно, хотя и не исключая при этом их тесной взаимосвязи.

УД слушания, как правило, связана с другим видом деятельности – конспектированием. Но как показали исследования В. Ф. Енгальчева, параллельная со слушанием запись не способствует эффективному усвоению материала из-за неумения студентов активно осмысливать его. Чтобы преодолеть этот недостаток, необходимо вначале формировать речевую деятельность слушания в совокупности входящих в нее действий и лишь затем переходить к формированию деятельности конспектирования по пяти видам навыков /В. П. Павлова/ с учетом трех стадий извлечения информации /Г. Н. Шарапкина/.

Учет трехфазности рассматриваемых видов деятельности: побудительно – мотивационной, аналитико-синтетической и смысловой позволяет организовать сложную перцептивно-мыслительно-мнемическую внутреннюю деятельность студента, т. е. Реализовать личностно-деятельностный подход к обучению, иностранных студентов русскому и украинскому языкам на подготовительном факультете.

Гэн Юаньфэн

Пекинская ассоциация по международному научно-техническому обмену. Китайская Народная Республика

Реферирование научных текстов

Обучение реферированию научных текстов – одна из важных задач преподавания русского языка в техничес-

ких вузах. Реферирование формирует первые навыки научной работы, поэтому очень важно в иностранной аудитории четко определить последовательность изложения материала; продумать методические приемы.

Мы предлагаем иностранным студентам схему смысловой структуры научно – популярной статьи, предложенную в различных пособиях по научному стилю речи.

Чтобы помочь студенту выделить определение предмета речи, используем понятие логической схемы текста и типов логических схем. Важно объяснить студенту, что логическая схема всегда выделяется из общей структуры текста и является целью суждений, размышлений, доказательств, развивающих главную тему, идею текста. Это может быть описание, доказательство, обобщения. В процессе работы над конструкциями, словосочетаниями, передающими эту часть схемы, необходимо подчеркнуть, что логические схемы обобщающего типа реализуются в проблемных текстах.

Последовательность работы над текстом такова: чтение текста, лексическая работа, беседа по содержанию текста, работа над выявлением логической схемы реферата; соотнесение логической схемы с частями реферата, работа над лексической схемой статьи, реферата.

Такой прием работы с научным текстом формируется навык логического и лексического анализа текста, помогает студентам не только правильно составлять реферат, но и строить собственные монологические высказывания.

Зубарева В.А., Пушкарева Е.Н., Снегурова Т.А.

Харьковский государственный политехнический университет

Обучение дискуссии как одной из форм устного общения

Владение устными формами общения относится к целевым компетенциям иностранных учащихся на подготовительном факультете /П/. Обучение одной из этих форм – дискуссии, – может рассматриваться как важный аспект в процессе формирования коммуникативной компетенции студентов-иностранцев. Известно, что у молодых людей в возрасте 18-25 лет /а это основной контингент ПФ/, в значительной степени развито стремление к самовыражению, к дискуссионным формам получения и обмена информацией. Использование в учебном процессе уроков дискуссий позволяет, с одной стороны, удовлетворить познавательные потребности студентов, а с другой – организовать обучение устным формам общения наиболее продуктивно.

Предлагаемая модель организации уроков-дискуссии требует выполнения следующих главных условий:

1. создание высокого уровня мотивации у студентов;
2. обеспечение языковой компетенции в соответствии с темой дискуссии;
3. разработка структуры деятельности, способствующей возникновению естественного речевого общения;
4. выбор и подготовка инициаторов общения – студентов-ведущих;
5. создание соответствующего эмоционального настроя.

Целенаправленную работу по формированию навыков и умений необходимых для участия в дискуссии, целесообразно начинать в начале второго семестра: Анализ учебных материалов, используемых на ПФ, свидетельствует о том, что интерес иностранных учащихся вызывают темы, связанные с различиями в социальных вопросах, в культуре, а также представляющие общечеловеческие ценности. Это побудило предложить следующие темы уроков-дискуссий: “Моя профессия – самая нужная и интересная”, “Свободное время и интересы студентов”, “Известные люди моей страны”, “Роль женщины в современном обществе”, “Образование – основа развития государства”, “В мире нет ничего прекраснее любви”.

Групповая дискуссия – это сложная форма учебной деятельности. Она предполагает наличие сформированной языковой и коммуникативной компетенции учащихся, т.е. знания специфических для жанра дискуссий’ сени конструкций лексических единиц и умение использовать их при решении коммуникативных задач. Учащиеся должны уметь задавать вопросы и давать на них адекватные ответы, уметь аргументировано возразить своему партнеру, отстоять свою позицию или опровергнуть точку зрения оппонента, уметь разъяснить, уточнить отдельный положений своего высказывания, т.е.; уметь говорить в рамках предлагаемой обстоятельствами роли. Именно ролевая игра является способом вхождения в специально воспроизводимой на занятии условной социальной ситуации, средством стимулирования ролевого поведения и тренировки говорения в предлагаемых ситуацией и роль» обстоятельствах. А само учебное ‘ занятие – средой и объектов общения, где главное: взаимодействие, “подстройка”, учет позиции собеседника.

Методика проведения уроков-дискуссий включает три этапа.

На I ‘этапе совместно с учащимися обсуждается тема дискуссии, выделяется в ней дискуссионное ядро, выявляются среди студентов разные позиции и взгляды, вводится необходимый лексический материал, синтаксические структуры и текстовой материал.

На II этапе распределяются роли. В этой связи необходимо отметить, что нами были выделены интенции для ведущего, выступающего и остальных участников дискуссии. Так, для ведущего это умение предоставить слово, приглашение к началу /или продолжению/ выступления, призыв к тишине, предупреждение об окончании отпущенного на выступление времени, предложение задавать вопросы. Для выступающего: обращение к участникам дискуссии, ссылка на предыдущего оратора, умение обобщить, сделать выводы, просьба повторить вопроса завершения коммуникации;’ Для остальных участников дискуссии: умение задать вопросы, уточнить информа-

цию, высказать свое согласие или несогласие с выступающим, вставить реплику.

На первых двух этапах учащиеся должны убедиться в том, что реальное речевое общение - это цепь взаимных приспособлений с целью осуществления воздействия на партнера и реализации своего коммуникативного намерения, а характер, способы "приспособлений" определяются предлагаемой обстоятельством ситуацией и социальными ролями говорящих. Здесь же происходит тренировки, закрепление этих сведений на уровне трансформации, модификации образца.

Третий этап - непосредственно урок-дискуссия - предоставляет студентам наибольшие возможности для реализации собственной программы речевого поведения. Это этап творческой реализации полученных сведений в заданной ситуации, в условиях общения с партнерами, этап порождения неподготовленной "импровизационной" речи. В проведении урока-дискуссии особая роль принадлежит преподавателю. Во вступительном слове преподаватель должен создать обстановку внутреннего комфорта, раскованности, непринужденности, нацелить студентов на активное участие в уроке, предоставить им инициативу, а самому играть рода "живого" словаря, подсказывать, если нужно, забытые слова. В задачи преподавателя входит предупреждение ошибок, которые могут разомкнуть цепь общения, от чего может нарушиться взаимодействие, взаимная подстройка и приспособление. Преподаватель должен помогать учащимся внутренне оценивать каждую мысль своего партнера и внимательно следить за тем, как оценивает их мысль собеседник. Это неизбежно найдет свое выражение в речи.

Проведенные на подготовительном факультете ХГПУ уроки-дискуссии по указанным выше темам направлены на активизацию поисковой творческой деятельности иностранных учащихся. Эти уроки способствуют реализации основной задачи курса русского языка для иностранцев - обучении речевому общению на основе психолого-педагогического принципа продуктивного взаимодействия, включающего в себя не только обмен информацией /коммуникацию/ но и обмен действиями, взаимодействие /итератив/, а также взаимопонимание, взаимопознание /перцепций/.

Данная методика может быть экстраполирована на другие виды учебной деятельности: защиту курсовых работ, участие в конференциях, семинарах, коллоквиумах, на внеаудиторные формы работы с иностранными учащимися.

Белозерова Е.В.

Харьковский государственный технический университет строительства и архитектуры

К вопросу об описании подязыков узких технических специальностей (на материале подязыка специальности "водоснабжение и канализация")

Одним из наименее разработанных в методике преподавания русского языка иностранцам остается вопрос обучения языкам технических специальностей узкого профиля, что затрудняет будущему специалисту доступ к пониманию технической литературы и информации по его будущей специальности. Языки узкоспециализированных научно-технических областей знания наименее описаны как лингвистические подсистемы, входящие в систему научного стиля речи. Изучение таких подсистем актуально как в теоретическом, так и практическом плане.

Нами был исследован подязык специальности "водоснабжение и канализация". В основу исследования были положены тексты статей из профильного журнала "Водоснабжение и санитарная техника" за 1990 и 1992 годы.

Исходя из учения проф. М.Н. Кожинной о специфике функционирования подязыков как систем, отражающих традиционно- типовые сферы общения, мы выделили и описали средства выражения, относимые к научно-технической, медико-биологической, химической, экономической, общестроительной и узкоспециальной терминологии, которые вместе с общенаучными и общетехническими единицами выражения обслуживают данную техническую сферу знания.

На основе проделанного анализа мы определяем подязык специальности "водоснабжение и канализация" как одну из разновидностей стилистических подсистем, характеризующуюся структурной четкостью и дифференцированностью средств выражения, обеспечивающих внутрителивую коммуникацию.

Проведенная дифференциация вскрывает специфику функционирования данной стилистической подсистемы и выявляет наиболее употребительные и частотные средства выражения, что исключительно важно для разработки лингвометодических приемов обучения подязыку данной специальности и составления терминологических словарей.

Билык В.Н., Корнилова В.А.

Харьковский гуманитарный институт "Народная украинская академия"

Пути интенсификации учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся

Учебно-познавательная деятельность представляет особую форму социальной активности личности. Для студентов это основной вид деятельности, который определяет профессиональное личностное становление будущего специалиста.

Проблема интенсификации процесса обучения иностранных учащихся всегда была актуальной.

Сегодня же она может быть охарактеризована как проблема поиска оптимальных путей для реализации ком-

муникативно-деятельностного подхода к обучению, направленного на развитие творческой самостоятельности и активности познавательной деятельности студентов в процессе овладения не только языком, но и другими гуманитарными, а также специальными дисциплинами.

Перед преподавателями, и прежде всего преподавателями русского языка, одна из важнейших задач состоит в речевом обеспечении учебно-профессиональной деятельности иностранных студентов. Поэтому обучение языку специальности предполагает тщательное изучение их коммуникативных потребностей в учебно-профессиональной сфере.

Анализируя содержание и особенности индивидуальной учебно-познавательной деятельности студента, можно сделать вывод, что в настоящее время она определяется в основном как процесс приобретения знаний, навыков, умений. Обучение русскому языку как иностранному направлено на формирование речевых умений пользования языковой системой, а в качестве объекта обучения выступает речевая деятельность в ее основных видах – аудирование, чтение, говорение и письмо.

Опыт показывает, что значительную трудность для студентов первого курса представляет восприятие на слух, поэтому коллективы кафедр языковой подготовки иностранных учащихся и общественных наук Центра подготовки иностранных граждан Харьковского госуниверситета издали пособие “История Украины. Методические указания и задания по русскому языку на материале курса лекций”, по которому уже пять лет работают иностранные студенты.

Цель этого пособия – сформировать лексико-грамматические навыки и умения, достаточные для использования при описании исторических событий, происходящих в Украине с IX века до нашей эры.

Как показывает опыт работы на протяжении последних пяти лет, организация учебного материала курса “История Украины” значительно повышает эффективность учебного процесса, создает специфическую атмосферу общения со студентами.

Важнейшими компонентами разработанной обеими кафедрами организационно-методической системы обучения языку и истории Украины иностранных учащихся выступают такие виды работы как проблемные ситуации, дискуссии и диалоги, творческие задания с элементами исследовательской деятельности. Их применение показало целесообразность и важность подобной работы, помогающей решить одну из основных задач курсов русского языка и истории Украины – обучение речевому общению, включающему как обмен информацией, так и взаимопонимание, взаимопознание.

Таким образом, активизация учебно-познавательной деятельности возможна лишь в условиях целенаправленного формирования ее составных компонентов. А содержание и структурирование учебного материала по русскому языку и истории Украины определяют выбор методов и средств обучения, которые обеспечивают формирование целостной учебно-познавательной деятельности или отдельных ее компонентов.

Кононенко Н.В.

Харьковский государственный университет

О возможностях использования специфики математических способностей при обучении РКИ

Многочисленные исследования, посвященные проблемам возрастной психологии, говорят о том, что на умственную деятельность взрослых людей оказывает большое влияние их профессиональная деятельность. При этом, по выражению Б.Г.Ананьева, возникает “индивидуальный стиль умственной работы”, связанный как с индивидуальными особенностями личности так и с полученным образованием. Этот индивидуальный стиль проявляется при любых видах интеллектуальной деятельности, в том числе, при изучении иностранного языка (ИЯ).

Речь идет о студентах, специализирующихся в области точных наук, занятия которыми подразумевают, кроме соответствующей подготовки, наличие специфических способностей к этим наукам. Вопросом о характере и специфике способностей к точным наукам серьезно занимался В.А.Крутецкий, разработавший подробную схему математических способностей (В.А. Крутецкий. Психология математических способностей школьников. – М., 1968), которая включает: 1) способность к формализованному восприятию учебного материала, т.е. умение выделять в нем “чистые” соотношения как общие формы с переменным содержанием; 2) способность мыслить математическими символами и свернутыми структурами; 3) способность к широкому и быстрому обобщению; 4) стремление к простому экономному решению. Также чрезвычайно важной интеллектуальной особенностью математиков является их специфическая память, при которой лучше всего запоминаются типовые признаки проблемного материала и способы решений: она сохраняет не всю поступающую информацию, а, в основном, ту, что “очищено” от конкретных данных и представляет собой обобщенные и свернутые структуры. Механическая же память при этом оказывается относительно слабой.

Занимаясь какой-либо интеллектуальной деятельностью, в т.ч. изучением ИЯ, учащийся автоматически стремится использовать свои привычные интеллектуальные возможности. Однако при изучении ИЯ им это далеко не всегда удается, более того, они зачастую испытывают определенный психологический дискомфорт, возникающий из-за структурно-логических различий между математическими дисциплинами и ИЯ. При изучении точных наук суть изучаемых явлений выражается в наглядно-символической форме, новый материал логически вытекает

из старого и на его основе описывается математически, а отрабатывается путем решения задач. Что же касается ИЯ, то здесь отсутствуют строгие логические связи и “вытекаемость” одного из другого, презентация материала происходит не в наглядно-символической, а в описательной форме, в тренировочных же упражнениях велик удельный вес собственно заучивания путем многократного повторения одних и тех же структур.

Конкретный пример — представление в формульном виде парадигмы русского глагола “идти”.

1. Инфинитив: идти = ид + ти = $A + a$, где A = ид (корень),

2. Спряжение в настоящем времени:

я ид +у мы ид +ем

ты ид +ешь вы ид +ете - общее обозначение личных окончаний, i - 1,2,3 лицо, k - ед. и мн. число

он ид +ет они ид +ут

- хорошо известное в точных науках понятие матрицы, с помощью которого записывается любой массив данных, представленный в виде таблицы. Двойной индекс ik однозначно определяет место каждого элемента в таблице (i - номер строки, k - номер) столбца. Таким образом, наша формула, в принципе, описывает изменение по лицам и числам любого русского глагола I спряжения в настоящем времени, причем является не условной, а, собственно, математической формулой. В процессе обучения при этом реализуется принцип **привычной** для специалистов в области точных наук наглядности.

Нам представляется, что элементы данной методики могут найти применение и при обучении русскому языку (РЯ) иностранных студентов физико-математического профиля. В частности, предлагаемый методический прием может быть использован при систематизации пройденного грамматического материала, входящего в очередной учебный концентр.

Изложенный способ формализации языковых явлений имеет естественный выход на микро-ЭВМ. Наши программы содержат упражнения разных уровней — от словоформы до текста, предусматривают получение в случае необходимости справочной информации, возможность исправления ошибки (2 попытки), выдачу распечатки проделанной учащимися работы и сводку о допущенных ошибках — количество неправильных ответов с указанием номеров соответствующих заданий. Отметим также, что предлагаемая нами “математизация” языкового материала облегчает программистам составление программы, поскольку им, как профессиональным математикам, легче и привычнее работать с символами, а не с вербальными массивами (особенно в случае незнакомого иностранного языка).

Захарова И.Н., Чистякова А.Н.

Харьковский государственный экономический университет

Об использовании клише при обучении речевой деятельности на продвинутом этапе обучения

Эффективность процесса обучения подтверждают результаты овладения знаниями, уровень сформированности речевых навыков и умений.

При обучении иностранных учащихся речевой деятельности большое внимание уделяется формированию речевых умений, активной практике. Особенностью обучения является преобладание устных форм работы, наличие устного опережения. Учащиеся должны научиться быстро выбирать нужные слова, фразы и формы выражения мысли, чтобы сосредоточить внимание не на форме, а на смысле высказывания. Необходимо довести навыки говорения и восприятия речи до автоматизма. Процесс спонтанных высказываний происходит благодаря запасу речевых формул — клише. Речевые клише позволяют в определенной степени автоматизировать восприятие, облегчают коммуникацию. Большая часть речевых клише используется во всех функциональных стилях, но определенная часть строго дифференцируется по отдельным стилям речи.

Диалогическое общение может включать несколько микродиалогов на одну тему. Такая беседа может протекать в рамках научной, официально-деловой, публицистической темы. Накопление стереотипных речевых реакций облегчает спонтанность речи. Запас готовых формул дает возможность автоматизировать использование языковых средств.

Речевые клише часто выполняют функцию своеобразных сигналов для участников диалога. Можно привести множество примеров высказывания согласия и несогласия с мнением собеседника, введения дополнительной информации, реакции на уточнение, выражения сомнения или недоверия в правильности высказывания. Особенно важно обучить иностранных учащихся участвовать в беседах, дискуссиях на семинарах по специальным дисциплинам, защищать курсовые работы, выступать с докладами.

Овладение речевыми клише достигается с помощью разработанной системы упражнений, которая включает в себя подготовительные и речевые упражнения. Подготовительные упражнения позволяют овладеть в строгой последовательности отдельными группами операций в развернутом виде. Речевые упражнения позволяют совершенствовать употребление речевых клише в ходе диалогического общения.

Для активизации речевых клише на занятиях по русскому языку используются ролевые игры. В ролевых играх иностранные учащиеся приобретают опыт коммуникации на русском языке. Они обучаются диалогу и процессу игр можно использовать технические средства обучения. Проведение ролевой игры как заключительного этапа требует тщательной подготовки, отработки языкового материала (в частности, речевых клише) и формирования базовых умений диалогического общения.

Некоторые трудности обучения китайских студентов русскому языку на начальном этапе

В процессе овладения неродным языком студенты сталкиваются с целым рядом трудностей. Исследуя разные виды речевого акта, психологи пришли к выводу, что при произнесении звуковой цепи речевого потока на иностранном языке происходят сложные психофизиологические процессы, сущность которых заключается в том, что органы речи должны занимать непривычные по сравнению с речедвижениями в родном языке положения и двигаться в непривычном ритме. Следовательно, овладевая навыками опознания иноязычных звуков, учащиеся сталкиваются, прежде всего, с трудностями психофизиологического характера. В связи с этим при обучении произношению необходимо научить студентов слышать звуки неродного языка и дифференцировать их от сходных в восприятии учащегося звуков, а также сформировать артикуляционную базу, т.е. развить способность производить артикуляторные движения, присущие данному языку.

В предлагаемом нами материале на конкретных примерах двух неродственных языков мы попытаемся рассмотреть те особенности, которые следует учитывать в работе с китайскими студентами на начальном этапе обучения.

На первых уроках русского языка китайские студенты знакомятся с фонетической системой, которая радикально отличается от китайской целым рядом особенностей, касающихся как звукового состава, так и структуры слога.

В русском языке количественный состав слога довольно широк, в него может входить от одного до семи звуков (да, друг, всплеск). При этом последовательность звуков в слове свободна и разнообразна. Слог китайского языка характеризуется определенной структурой. Он состоит из двух основных элементов, каждый из которых занимает свое определенное место в слове: согласная часть - в начале слога (отсюда и название "инициаль"), гласная часть - в конце слога, что дает ей название "финаль". Инициаль представляет собой не более, чем один согласный звук. Поэтому в современном китайском языке невозможны стечения согласных вроде русских взрыв, мгла и т.д.

В основе фонематического противопоставления согласных в китайском языке нередко лежат различительные признаки не такие, как в русском. Привычного для нас сопоставления звонких и глухих согласных звуков б-п, д-т, г-к не существует в путунхуа. Здесь пары согласных б-р, д-т, г-х противопоставлены по наличию/отсутствию придыхания, являющегося важнейшим смысловозначительным признаком. Поэтому такие пары русских слов, как год - кот, дам - там, которые различаются по глухости/звонкости начального согласного, для китайцев звучат одинаково.

Не меньше проблем при изучении лексики. Слова в китайском языке в большинстве случаев не имеют внешних морфологических признаков, по которым их можно было бы отнести к той или иной части речи.

При изучении существительного надо учитывать, что данная часть речи в китайском языке не различается по родам, не изменяется по числам, не склоняется по падежам. Единственным морфологическим показателем числа в китайском языке служит суффикс - теи, который, являясь обязательным для местоимений множественного числа, с существительными употребляется только в особых случаях, например, с существительными, обозначающими лиц, но главным образом при обращении. В каждом конкретном случае число существительных уточняется контекстом. Род тоже может быть выражен лексически.

В китайском, как и в европейских языках, существительные разделяются на исчисляемые и неисчисляемые. В русском языке в большинстве случаев мы считаем предметы поштучно, например: два карандаша, три тетради. Неисчисляемые предметы поштучно считать нельзя, они исчисляются с помощью специальных единиц измерения, например: две тарелки борща, три килограмма муки. Сюда же относятся и такие случаи, как столько-то голов скота, столько-то мест багажа, где нельзя обойтись без счетных слов, потому что по нормам русской грамматики слова скот и багаж являются неисчисляемыми. В русском языке иногда и при штучном счете мы пользуемся счетными словами, но лишь для того, чтобы подчеркнуть, что предметы считаются поштучно, а не как-нибудь иначе: столько-то экземпляров книг, столько-то штук яиц.

В китайском языке счетные слова употребляются не только при неисчисляемых существительных, но и при любых других существительных, если им предшествуют числительные.

Вся масса исчисляемых существительных китайского языка подразделяется на классы - отчасти по внешнему виду предметов, а в основном просто по языковой традиции: предметы считаются не на штуки, а соответственно на "куски", "места", "корни", "ветки", "головы" и т.п., причем все существительные данного класса употребляются с одним и тем же счетным словом. Так, со счетным словом "корешок" употребляются названия различных видов книг, которые при буквальном переводе на русский язык выглядят приблизительно так: "четыре корешка книг", "три корешка учебников". Со счетным словом "полоска" употребляются названия всевозможных продолговатых предметов, например: "полоска река", "полоска дорога" и даже "полоска собака". При изучении темы "Множественное число существительного" надо учитывать эти особенности.

Прилагательное, как и существительное, не изменяется по родам, числам и падежам. Отрабатывая способы образования степеней сравнения в русском языке, преподаватель должен помнить, что китайское прилагательное не имеет форм степеней сравнения. Эти значения выражаются лексически. При этом следует помнить, что в системе частей речи китайское прилагательное по своим грамматическим свойствам ближе к глаголу, чем к существительному. В то время как в русском языке прилагательные вместе с существительными образуют одну более общую категорию имени, в китайском языке прилагательные объединяются с глаголами в общую категорию предикатива.

Тема "Глагол" одна из самых сложных для усвоения. Китайские учащиеся испытывают ряд затруднений в связи с тем, что глагол в их родном языке, как и существительное, не изменяется по числам и родам, ему не свойственно также спряжение по лицам. Видо-временные значения выражаются с помощью глагольных суффиксов, которых в китайском языке немного. Временные значения здесь могут передаваться также с помощью отрицаний, различных для разных времен. Трудно дается и система залогов, наклонений и видов глаголов, которые лишь частично представлены в китайском языке. Значение, соответствующее страдательному залогу, выражается аналитически. Единственным наклонением, существующим в китайском языке, является потенциальное наклонение, указывающее на возможность или невозможность действия.

Китайские глаголы направления движения по их значению и по грамматической функции подразделяются на две группы. К первой группе относятся семь глаголов, обозначающих движение, ориентированное в пространстве: войти (jìn), выйти (chū), поднять (shàng), спустить (xià), вернуться (huí), пройти (guò), подняться (qǐ).

Вторую группу составляют два глагола, обозначающие движение, ориентированное по отношению к говорящему: прийти (lái), уйти (qù). Обилие глаголов движения в русском языке вызывает огромные трудности и требует кропотливой отработки.

Не менее проблем возникает и при изучении некоторых глаголов, например, части глаголов группы "физические действия". Двум русским глаголам "надеть" и "снять" в китайском языке соответствуют четыре глагола, употребление которых зависит от того, что надевается или снимается: надеть плащ (chuān yǔyī), кофту (chuān māoyī), брюки (chuān kuzi) - один глагол (chuān); надеть шапку (dài mǎozǐ), шарф (dài wéijīn), очки (dài yǎnjīng) - другой глагол (dài); снять плащ (tuō yǔyī), кофту (tuō māoyī), брюки (tuō kuzi) - один глагол (tuō); снять шапку (zhāi mǎozǐ), шарф (zhāi wéijīn), очки (zhāi yǎnjīng) - другой глагол (zhāi).

Китайские числительные образуют три серии, тогда как русские числительные - четыре (основная серия, "тысячи", "миллионы", "миллиарды"). Этим расхождением в соотношении серий и разрядов и объясняется та трудность, с которой сталкиваются студенты при переводе числительных. По-русски говорят "миллион", а по-китайски - "сто тысяч", по-русски - "15 миллионов", а по-китайски - "тысяча пятьсот тысяч", по-русски - "1 миллиард 200 миллионов", по-китайски - "12" и т.д. Таким образом, для того, чтобы научиться переводить числительные, необходимо заучить названия серий, как и любые другие слова.

Представленный материал лишь частично охватывает наиболее важные моменты работы в китайской аудитории и требует дальнейшего рассмотрения и специального описания.

Л. П., Красовская

Харьковский государственный университет

Одна из форм реализации коммуникативно-ориентированной методики при создании учебных материалов для стажеров.

Коммуникативно-ориентированная методика, реализующая модель "интенция - сообщение - интенция" находит свое отражение практически во всех современных учебниках, программах и учебных курсах. В настоящее время обучение иностранному языку в свете решения актуальных задач общения направлено на овладение системой данного языка в динамике его функционирования. Процесс овладения языком как комплексом использования вербальных средств, для достижения невербальных целей, то есть для решения задач взаимодействия и взаимопонимания, реализуется на учебном материале, формирующем три основных компетенции учащихся: языковую, речевую и коммуникативную. Первые две компетенции, являющиеся базовыми, предваряющими и обеспечивающими третью, не всегда создают условия для трансфера учебной коммуникативной компетенции, недостаточно ориентированы на исполнительскую деятельность учащихся во внеучебных ситуациях общения.

Задачи учебных курсов для стажеров приближаются к задачам интенсивных курсов, поэтому овладение коммуникативной компетенцией должно происходить синхронно с развитием предкоммуникативных умений и выражается в усвоении и понимании языковых средств для самовыражения, взаимодействия и взаимовлияния. Наиболее ярко и эффективно данный аспект речевой деятельности эксплицируется в диалоге, без которого нет общения как обмена мыслями, чувствами, личностными ценностями, без которого у учащихся не возникает чувства реализованной языковой потребности и ощущения своей причастности к носителям языка.

Таким образом, отправной, установочной единицей учебного материала и основным содержательным компонентом учебного курса, в основе которого лежит коммуникативно-ориентированный подход, должен быть, на наш взгляд, диалог. Это не означает, что ему не должны предшествовать предкоммуникативные языковые и речевые задания. Они необходимы и как сопутствующий материал, позволяющий лучше понять и усвоить лексико-грамматические явления, презентуемые в диалоге. В этом случае представляется уместным дозированное использование заданий, комментирующих и иллюстрирующих изучаемые языковые явления, предъявление их в парадигме, сравнении, сопоставлении и противопоставлении. Желательно, чтобы некоторые разговорные конструкции, клише были снабжены адекватным речевым материалом на родном языке учащихся или на языке-посреднике. Комментарий должен быть представлен в виде минимизированного лексико-грамматического и фонетико-стилистического справочника и, по необходимости, выполнен также на родном языке учащегося.

После комментария внимание и речевая активность учащегося переключаются на выполнение коммуникатив-

ных заданий. Желательно, с использованием аудиокассет. Основной лексико-грамматический материал в рамках одного цикла еще раз предъявляется в небольших текстах и закрепляется в разножанровом текстовом материале: стихах, рифмовках, шутках, анекдотах, цитатах известных авторов, несущих актуальную, познавательную или развлекательную, возможно парадоксальную информацию. Одним словом, делается еще одна попытка стимулировать восприятие и усвоение необходимого языкового материала. Такова, в общих чертах, структура материалов учебного курса, ориентированного на стажеров и студентов, желающих развить свои диалогические навыки и умения, а также повторить и откорректировать основной лексико-грамматический материал ситуаций речевого общения.

Бей Л.Б.

Харьковский государственный университет

Формы научного общения и их место в системе обучения иностранных аспирантов

1. Обучение русскому языку иностранных аспирантов является завершающим этапом. Помимо подготовки к кандидатскому экзамену, целями обучения иностранных аспирантов является овладение ими языком в той степени, которая позволяет вести научное исследование и оформлять его результаты, а также участвовать в обсуждении научных проблем по своему профилю и по теме диссертации в беседах с научным руководителем, на семинарах, на конференциях, во время защиты диссертации.

2. Как известно, общение предполагает речевое взаимодействие между субъектами. В процессе взаимодействия субъекты "обмениваются" некоторой информацией (в форме порождаемых в ходе общения текстов) относительно предмета речи, в нашем случае - относительно обсуждаемого научного вопроса. Такое общение может быть охарактеризовано как научное по содержанию, информационное по способу, вербальное по средствам. Его продуктом является интерпретация информации и речевая реакция. Тем самым перед субъектами общения возникает речевая задача порождения и восприятия текста.

3. Аспирант участвует в научном общении, создавая тексты. Его общение осуществляется в двух формах: устной и письменной. Каждая из этих форм обладает своей спецификой, однако тексты научного общения - устные и письменные - по многим параметрам схожи. В частности, в наборе речевых средств, необходимых для раскрытия предмета общения, в полноте и развернутости предложения, в структурном построении текста (высказывания). Могут возникать и комбинированные формы общения, когда в ответ на устный текст требуется изменение первоначального письменного текста, напр., при обсуждении проспекта или диссертации, или когда на письменный текст необходима устная речевая реакция, напр., при подготовке ответа оппоненту диссертации и под.

4. Жанры порождаемых в процессе научного общения текстов определяются исследовательскими и учебными задачами, стоящими перед аспирантом в период обучения в аспирантуре. Анализ учебно-исследовательской деятельности аспирантов позволяет назвать следующие актуальные для них жанры научных произведений: тезисы, статья, доклад, диссертация, автореферат, аннотация (или резюме). Овладение ими необходимо на разных этапах исследования. Для их создания аспирант должен владеть развитыми репродуктивными и продуктивными умениями в письменной речи. Тезисы, доклад, статья, диссертация - это работы творческого характера, их структура определяется особенностями рассматриваемого вопроса, ходом исследования. Но и они имеют некую стандартизованную форму. Автореферат и аннотация (резюме), будучи вторичными текстами, имеют более жесткую, заданную структуру, определяемую конкретной коммуникативной задачей - в сжатой форме передать содержательную сторону первоисточника: статьи книги, диссертации.

5. Формы устного общения: диалог (с научным руководителем, с коллегой), полилог (на семинаре или конференции), монолог (доклад или сообщение), комбинированная форма (защита диссертации) - являются, на наш взгляд, вторичными, поскольку им обычно предшествует тщательная проработка письменного текста-опоры, служащего отправной точкой обсуждения научной проблемы. Поэтому отдавая должное необходимости совершенствовать умения в устном речевом общении, все же считаем, что доминирующим на этом этапе обучения становится совершенствование умений в письменной речи, направленной на овладение письменными жанрами научного общения.

6. С учетом этого для повторения, обобщения и активизации берется такой грамматический материал, который является специфическим для научного стиля письменной речи. Работа по русскому языку над жанрами научного общения увязывается с реальными задачами и осуществляется на материале текстов по специальности аспирантов. Работая над написанием реальных тезисов, статьи, доклада, аспиранты усваивают способы организации связного текста, средства развернутого описания текста с включением анализа и оценки, речевые стереотипы, оформляющие выбор темы, проблемы, их актуальности ввод и выделение основной мысли, логические переходы от одного вопроса к другому, описание материалов, приборов, методики исследования, анализ и обсуждение результатов, предварительные выводы, подведение итогов. Аннотации и резюме аспиранты пишут на те статьи и книги, которые читают по теме диссертационного исследования, а также на собственные статьи.

7. На завершающем этапе обучения аспиранты обычно уже владеют устными формами общения. Поэтому акцент теперь делается на усвоении стереотипов речевого поведения, характерных для участников обсуждений и дискуссий. Так как в группе чаще всего занимаются аспиранты разных специальностей, то названные речевые стереотипы закрепляются и активизируются на темах общенаучной направленности, обсуждаемых в аудитории и

Санина Л.П., Дидорчук М.И.

Харьковский государственный университет, Харьковский государственный экономический университет

Система работы с текстом при взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности

Для того, чтобы текст стал продуктивной основой взаимосвязанного обучения ВРД, важно научить обучаемых различным операциям с материалами текста с помощью определенной системы упражнений, которая обеспечивает формирование общефункциональных механизмов всех 4-х видов РД (осмысление, опережающее отражение и оперативную память) и учитывает перенос как механизм взаимодействия ВРД. Наиболее целесообразной, на наш взгляд, представляется такая последовательность работы с текстом, в которой аудирование предваряет чтение, а письмо-говорение. При этом система упражнений - это организация взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания языковых и операционных сложностей, где сначала предлагаются упражнения на обработку смыслового восприятия и порождения речи с изолированным решением трудностей, а затем, упражнения с комплексным решением трудностей. Приведем такие типы заданий, направленных на взаимосвязанное обучение ВРД на (I) предтекстовом, (II) притекстовом и (III) послетекстовом этапах. На предтекстовом этапе задание предназначается для дифференциации языковых единиц, их узнавания в тексте, овладение различными структурными материалами и языковой догадкой, для формирования навыков вероятностного прогнозирования. 1) Прочитайте (прослушайте) первую часть сложносочиненного предложения и скажите, о чем будет идти во второй части. 2) Придумайте к каждому неоконченному предложению возможно большее количество разных окончаний. 3) Не читая текста, опираясь на заглавие, определите в общих чертах проблему, которая ставится в нем. 4) Из двух-трех высказываний, выберите правильное, обоснуйте выбор. 5) Составьте текст, последовательно расположив данные предложения (дается 4-5 предложений) в логической последовательности. (II) На притекстовом этапе предполагается использование различных приемов извлечения информации и трансформации структуры и языкового материала текста. 1) Прочитайте модель теста. Разделите текст на части, соответствующие компонентам модели. 2) Сократите предложения, абзацы, отдельные части текста за счет исключения несуществующей информации и прокомментируйте свои действия. 3) Составьте сокращенный вариант текста из 10 предложений на основе выбора из 20 предложенных. 4) Сократите текст за счет снятия предложений, на соответствующих плану-схеме, предложенной преподавателем. (III) На послетекстовом этапе приемы оперирования направлены на выявление основных элементов содержания текста. 1) Прослушайте (прочитайте) текст, просмотрите вопросы к основным положениям текста, при повторном прослушивании (чтении), разбейте его на группы, соответствующие смысловым частям. 2) Составьте вопросный план. Трансформируйте вопросный план в номинативный. Расскажите содержание текста по плану. 3) Подберите и расположите в определенной последовательности аргументы, подтверждающие определенное положение. Прочитайте их. 4) Прослушайте (прочитайте) текст и выскажите свое отношение к тому или иному тезису. Логично обоснуйте свою точку зрения. 5) Прослушайте комментарий к тексту. Прочитайте текст и скажите, какие по отношению к прослушанному сведения в нем содержатся. Данные типы заданий и многие другие, составляющие систему работы с текстом были использованы в учебных пособиях, изданных на кафедрах ХГУ и ХГЭУ для студентов иностранцев экономического профиля по дисциплинам "Экономическая теория и основы менеджмента".

ВОЛОШАН Г. А.

Харьковский аграрный государственный университет

К вопросу о взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности на подготовительном этапе обучения русскому языку как иностранному

Речевая деятельность представляет собой активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи или приема сообщения. На практике все виды речевой деятельности тесно взаимосвязаны между собой. Поэтому обучение только устной речи без одновременной работы над письмом и чтением может привести к тому, что приобретенные учащимися навыки, не поддерживаемые зрительной опорой и моторной памятью, будут менее прочными.

Одним из самых сложных видов речевой деятельности является аудирование. Сложность обучения аудированию заключается в том, что оно не имеет механизма внешнего оформления и соответственно не располагает программирующим и планирующим внешнее моторное выражение устройством. Кроме того, аудирование направлено на узнавание и понимание всякий раз новых речевых сообщений, а это предполагает творческое комбинирование навыков, их активное применение соответственно изменившейся обстановке. Поэтому работа над восприятием звучащей речи занимает большое место на уроках русского языка как иностранного, особенно в тот период, когда начинается изучение специальных предметов. Возрастает роль устных сообщений, которые дают студенту большой объем новой учебной информации (речь преподавателя-предметника на семинарских и практических занятиях, необходимость слушать и понимать речь своих товарищей по группе и т. д.)

Как деятельность аудирование основано на умение, и как всякое умение опирается на определенные навыки,

которые необходимо формировать у учащихся в процессе обучения их русскому языку как иностранному. К основным группам навыков аудирования можно отнести 1) навыки подсознательного распознавания грамматических форм на морфологическом и синтаксическом уровне (упреждение структуры и их соотнесение с определенным значением - грамматические навыки аудирования); 2) навыки непосредственного понимания слов и словосочетаний (лексические навыки аудирования); 3) навыки подсознательного восприятия и различия звуковой стороны речи: звуков, звукосочетаний интонации.

Поэтому на занятиях по русскому языку и, в частности, когда ведется работа над текстом по специальности, включаются такие виды упражнений, которые направлены на развитие различных механизмов аудирования, а именно: механизма вероятностного прогнозирования. Механизма сегментации, механизма оперативной памяти, механизма идентификации понятий и т. д.

Развитие механизма внутреннего проговаривания тесно связано с развитием навыков говорения. Если слушающему известно многое, проговаривание свернуто до отдельных намеков, при аудировании нового и сложного материала проговаривание более развернуто. От уровня развития оперативной памяти зависит величина единицы восприятия. И поскольку наиболее успешно перерабатывается информация при восприятии крупными блоками, то расширение объема оперативной памяти рассматривается как одна из важных задач обучения аудированию. Развитие навыков вероятностного прогнозирования дает возможность по началу слова, словосочетания предугадать его конец. Прогнозированию поддается как структурная, языковая, сторона высказывания, так и смысловая сторона речи. Поэтому анализ грамматических свойств отдельных словосочетаний, наиболее распространенных языковых форм также важен при обучении аудированию.

И все же навыки устной речи не могут быть достаточно прочными, если они не поддерживаются зрительной и моторной памятью. Поэтому, естественно, что письмо присутствует с первых уроков как необходимое подкрепление устно усваиваемого материала, и роль навыков владения письмом возрастает с введением специальных текстов.

Умение писать - довольно сложное явление. В него входят такие навыки, как начертание букв (изображение знаков письма), т. е. Каллиграфия; правильное перекодирование звуков речи в адекватные знаки письма, т. е. Орфография; лексические и грамматические навыки; построение письменного высказывания. Владение техникой письма - неотъемлемый компонент владения письменной речью как видом речевой деятельности, в котором реализуется письменный способ формирования мыслей, чувств, побуждений. Ее продуктом является развернутость содержания, четкость языкового оформления, тщательный отбор информации, глубоко продуманная логическая структура. Владение письменной речью выступает как бы в роли объективного фактора уровня языковой компетенции учащихся.

В процессе письменной речи участвуют все речевые анализаторы в их взаимосвязи. Письменное высказывание формируется сначала во внутренней речи, сопровождающейся внутренним проговариванием. Чем выше сформированность письменных речевых умений, тем более свернутую форму имеет внутреннее проговаривание. Таким образом, речевое сообщение принимается по законам внутренней речи, однако же, перерабатывается по законам внешней речи, и здесь, как уже говорилось выше, огромную роль играет уровень лингвистической подготовки учащихся, знание законов построения предложения, грамматических структур, правил сочетаемости слов, т. е. Лингвистическая компетенция учащихся.

Формирование перечисленных умений должно найти отражение и в специфике заданий, предлагаемых учащимся на уроке. Особое внимание следует уделять формированию моторного навыка, ибо, чем более механическим, не требующим припоминания станет процесс графического изображения слов, тем успешнее будет учащийся преодолевать психофизиологические трудности письменной речи, особенно в тот момент, когда учащиеся приступают к слушанию лекций по специальным предметам.

Уже на подготовительном этапе следует начинать работу над формированием навыков правильного сокращения слов. Хорошо сформированное умение правильного сокращения слов позволит учащемуся на продвинутом этапе увеличить скорость письма при ведении записей лекций, речи преподавателя на занятиях. Использование сокращений связано с умением производить морфологический анализ слова, что также связано с формированием лингвистической компетенции учащихся. Хорошо переключают внимание, развивают навыки правильной орфографии, лексические навыки, лингвистическую компетенцию упражнения-игры (к таковым можно отнести и решение так называемых грамматических кроссвордов, куда включаются разнообразные задания, связанные с глагольным управлением, знание синонимов-антонимов, специальной лексики и др.)

Таким образом, только взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности может привести к плодотворным результатам - достаточному уровню владения языком для успешного усвоения учебного материала. При этом уровень лингвистической компетенции выступает необходимой базой для формирования тех или иных речевых умений.

Ушакова Наталья Игоревна

Харьковский государственный университет

Универсальные задачи в обучении смысловому восприятию речевого сообщения.

Учебная деятельность студента - постоянная необходимость разрешать два вида противоречий: между реальным построением текста и его коммуникативной структурой и между решением учебных задач и формированием умений познавательной деятельности. Если первое можно объяснить особенностями / прелестью - для художе-

ственного текста/ определенного типа текста, то второе – недоработка методики. Кроме того, на современном этапе развития методики и при современном состоянии учебного процесса с его разнообразием программ, уровней и задач обучения явно назрела необходимость описания универсальных познавательных умений, которые необходимы будущему физику и биологу так же, как экономисту и филологу. Необходимо «обучать... думать над текстом, понимать текст, а не воспроизводить его» / Леонтьев А. А., 1983, с. 10/. А требования к умениям и навыкам студентов строятся именно на воспроизведении учебного материала. Это абсолютно исключает фактор мотивации обучения /кроме получения положительной оценки на экзамене/.

Анализ проблемы понимания иноязычного текста с гносеологических позиций «позволили выделить основные ситуации, в которых возникает потребность в понимании, а также общую причину их возникновения» /Харитонов А. Н., 1988, с. 54/.

Эта причина определяется большинством философов как «разрыв в знаниях», а основные ситуации понимания-интерпретация, перевод и диалог. Для возникновения диалога / реального общения/ кроме «исходного разрыва в знаниях необходимо и некоторое общее знание, на котором в дальнейшем строится понимание. Понимание... будет направлено на ликвидацию этого разрыва» / Харитонов А. Н., 1988, с. 56/. Ликвидация разрыва в знаниях может осуществляться на разном учебном материале.

Остановимся на обучении чтению, которое представляет собой сложную умственную деятельность, а процесс «понимания, который сопровождает чтение, включает различные мыслительные операции, поддающиеся внешнему воздействию»/ Халюк Н. Л., 1987, с. 24/. Способом управления пониманием является система заданий. Очевидно, что задания нацеливают читающего на достижение определенной степени полноты и точности понимания, однако, каким образом могут быть достигнуты такая полнота и точность, в задании, как правило, не говорится. Достаточно актуальной представляется задача корректной формулировки задания, объясняющей как осуществить требуемую смысловую переработку читаемого.

Мыслительная деятельность любого рода, направленная на осмысление информации, имеет свои универсальные закономерности и характеристики. Когнитивная психология выделяет целый ряд универсальных когнитивных метапроцедур, действующих в любых познавательных процессах. К ним относится и ситуация чтения. Какие именно умения должны присутствовать в деятельностном наборе учащегося / читателя /, чтобы он мог достичь требуемых результатов? Очевидно, что разные уровни обученности требуют разной организации управления познавательной деятельностью, и чем ниже этот уровень тем больше необходимость не только в коммуникативной, но и в когнитивной установке.

Сложность поставленной задачи состоит в том, что «при методике традиционной тренировки ни действительное, процессуальное содержание действия, ни действительный полный состав условий, необходимых для приобретения им свойств, обеспечивающих получение заданного результата, не раскрываются, остаются неизвестными. Поэтому и результаты такого обучения не открывают возможности планомерного усовершенствования»/ Гальперин П. Я., 1975, с. 33/. Как проследить процессы, проходящие в сознании учащегося? П. Я. Гальперин отмечает, что «непосредственное восприятие означает не отсутствие психологических механизмов, а новую автоматическую форму работы этих механизмов. В качестве составных элементов модели умственной деятельности методика предлагает рассматривать прием или способ, каким эта деятельность совершается. Усовершенствование деятельности это смена менее эффективных приемов на более рациональные. Перед методикой всегда стояла именно эта задача. Достижения когнитивной психологии позволяют разложить приемы на их составляющие и, варьируя их порядок и набор, обеспечить усовершенствование учебной деятельности. »

В психологии различают действия и операции. Действие- процесс, подчиненный представлению о результате, который должен быть достигнут, т. е. Процесс, подчиненный сознательной цели. Способы же осуществления действия определяются как операции. Применительно к методическим проблемам можно сказать, что существующая система учебных заданий дает учащемуся программу действий. Необходимо пояснить их структуру, т. е. Последовательность операций. Методически важное значение имеет различение таких разновидностей исследовательского действия, как процедура и операция. Процедура- акт духовно-логического, мысленного освоения познаваемого объекта. Операция - практическое действие в научном поиске. В исследовательском действии процедура и операция взаимодополняют друг друга. Интерпретируя вышеизложенное в ситуации чтения можно сказать, что к операциям можно отнести действия по первичной / визуальной, лингвистической/ обработке текста. Процедуры- элементы осмысления и интерпретации.

Совершенно необходимо с этой точки зрения квалифицировать существующую систему заданий и построить такую их иерархию, которая приводила бы к требуемому результату, т.к. «если стратегии, используемые при решении задач, содержат одинаковые операциональные компоненты, то результаты тестов должны регулировать друг с другом» (Вельчиковский Б.М., Капица М.С., 1987, с.126/. И наконец, возвращение к тому, что современная методика называет учебным заданием, видится в следующем: «наряду с ростом интеграции частных интеллектуальных функций в онтогенезе не менее интенсивно происходит специализация и автоматизация стратегий, их превращение в относительно устойчивые структурные «модули» Там же, с.139/. В связи с вышеизложенным можно предположить, что в сознании студента должны быть сформированы такие операциональные и процедурные модули.

ЛИТЕРАТУРА

1.Величковский Б.М. , Капица М.С. Психологические проблемы изучения интеллекта //Интеллектуальные

процессы и их моделирование. М., Наука, 1987

2. Гальперин Н.Я. Управление познавательной деятельностью в плане восприятия // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. М., изд-во МГУ, 1975

3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., Наука, 1975

4. Халюк Н.Л. Текст как единица обучения чтению // Текст в учебном процессе. сб. научн. тр. МГПИИЯ, вып. 282, М7, 1987

5. Харитонов А.Н. Переопосредствование как аспект понимания в диалоге // Познавание и общение. М., Наука, 1988

Остапенко С.П., Тростинская О.Н

Украинская фармацевтическая академия, Харьковский госуниверситет

Некоторые особенности обучения языку специальности иностранных студентов-фармацевтов

В настоящее время является аксиомой тот факт, что изучение русского языка иностранными студентами имеет прагматическую ориентацию. Однако опыт работы показывает, что несмотря на то, что значительная часть времени на занятиях по русскому языку отводится обучению языку специальности, оценка студентами степени сформированности видов речевой деятельности, входящих в учебно-профессиональную сферу общения, ниже оценки студентами своих потребностей в этой сфере общения. Причиной этого, на наш взгляд, является как интенсификация учебного процесса, проявляющаяся в увеличении объема информации, требующего усвоения за которое время, которое отводится учебными программам, так и недостаток в учебниках и учебных пособиях по русскому языку, отражающих особенности языка конкретной специальности. Для того, чтобы процесс обучения речевой деятельности в сфере определенной специальности соответствовал потребностям студентов, необходимо выяснить, что составляет содержание обучения данной специальности, на какие единицы делится учебный материал, как они соотносятся. Мотивационная основа учебных действий достигается подбором значимого для учащихся материала, этот подбор должен осуществляться в соответствии со специальностью студентов и программой обучения.

В соответствии с учебными планами для иностранных студентов, обучающихся по специальности фармацевта в Укр.ФА, основными профильными дисциплинами на I и II курсах являются химия (неорганическая, органическая, аналитическая), физика, ботаника, биология и физиология с основами анатомии. Сложность в преподавании языка специальности заключается в том, что названные дисциплины существенно отличаются лексическим составом, синтаксическим оформлением, способом изложения материала. Основная сфера речевого поведения на занятиях по химии и физике - лекции и практические и лабораторные занятия, материал представлен объяснительными текстами (тексты - рассуждения и тексты доказательства) с элементами описания. Дисциплины медико-биологического цикла построены в основном на описательных текстах, содержащих систематизированные сведения научного или прикладного характера, а так же текстах-повествованиях. Различная репрезентация учебного материала предполагает изучение на занятиях по русскому языку всех названных функционально-смысловых типов речи. Кроме того, разнообразие изучаемого материала требует создания коммуникативного минимума - исчисляемого количества единиц, передающих особенности предметного, коммуникативного или прагматического и лингвистического содержания по основным дисциплинам. Такой минимум позволил бы снять многие языковые трудности, возникающие у иностранных студентов при изучении специальности, и сформировать профессиональную компетенцию студентов-фармацевтов. Из различия грамматических моделей и лексических единиц названных научных дисциплин следует основанная на многочисленных показателях необходимость в уточнении языкового материала по специальности фармацевта с целью более полного учета ее специфики. Для этого необходимо описание подязыков основных научных дисциплин и включение в учебный процесс материала, выявленного в рамках каждого подязыка, что возможно только при всестороннем изучении преподавателем-руссистом специальной научной и учебной литературы и осуществлением тесных международных связей. Создание учебников, соединяющих обучение специальности через обучение русскому языку, одно из направлений решения задачи подготовки иностранных специалистов-фармацевтов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеенко Т.Н. Формирование языковой личности студента I курса на базе научного стиля речи. // Актуальные вопросы обучения студентов нефилологов украинскому и русскому языку на современном этапе. - Харьков: Авеста, 1996.
 2. Пирротти Н.В. Роль средств обучения в формировании профессиональной компетенции иностранных студентов экономических специальностей // Актуальные вопросы обучения студентов нефилологов украинскому и русскому языку на современном этапе. - Харьков: Авеста, 1996.
- Чистякова А.Б. Реализация межпредметных связей русского языка и специальных дисциплин // Актуальные вопросы обучения студентов нефилологов украинскому и русскому языку на современном этапе. - Харьков: Авеста, 1996.

Некоторые пути интенсификации учебного процесса в условиях краткосрочного обучения

Как показывают практика и анализ методологических пособий право на существование имеют различные направления и методики обучения РКИ. Их эффективность зависит от квалификации преподавателя, уровня мотивационной установки учащихся, среды, сроков обучения и других факторов.

В последние годы на подготовительном факультете наметилась тенденция появления групп "позднего заезда", поэтому разработка новых подходов к обучению студентов таких групп является актуальной педагогической и социальной задачей. Социально-экономической, политические, исторические преобразования влекут за собой изменения в системе обучения вообще и в методике преподавания РКИ, в частности.

Известно, что в современной психологической и педагогической теории произошло превращение учащегося из объекта обучения в полноправного активного субъекта данного процесса; признано необходимым управление общением преподавателей с учащимися и учащихся между собой; определилась тенденция перехода от информативных к активным формам обучения с включением элементов проблемности, поиска, отказа от жестких способов управления учебно-воспитательным процессом в пользу развивающих, интенсивных и игровых; нашел воплощение и развитие метод активизации интеллектуальных и личностных резервов обучаемых при положительном воздействии на их эмоциональную сферу при наличии рычагов управления социально-психологическими процессами в группе.

Суть этого интенсивного метода заключается в динамизме, напряженности, насыщенности языковым материалом при жестких временных рамках. В век безумных скоростей интенсивность как глобальный подход к обучению – условие научного и методического выживания. Нынешняя ситуация объективной потребности в этом методе предполагает истинную заинтересованность в нем учащихся и педагогов.

Различные принципы и методы интенсивного обучения, в которых преподавателю отводится более сложная роль по сравнению с ролью в традиционном методе, с успехом внедрены и развиваются в практике преподавания РКИ и ХГУ. Преподаватель в интенсивном обучении это источник информации; лидер коллектива с последующей функцией члена коллектива, наделенный особым авторитетом; образец нравственно-этических норм поведения; организатор психологического климата в группе; руководитель межличностных отношений. Такие качества педагога, как доброжелательность, деликатность, сдержанность, корректность по отношению к людям, артистизм и изобретательность признаны не просто желательными, а необходимыми в условиях работы в группах краткосрочного обучения.

Безусловно, важнейшим условием успешности обучения является грамотное владение любым методом. Как известно, традиционный аудио-лингвальный метод предполагает следующий путь усвоения грамматики: закрепление структур – трансформация – коммуникация. Но более перспективных в условиях краткосрочного обучения является индуктивный путь усвоения грамматических знаний, когда в результате действий с материалом путём устного опережения обучаемые подводятся преподавателем к "Самостоятельному выведению" правила: синтез1 – анализ – синтез2. Представляется, что роли самостоятельной как аналитической, так и практической работы отводится особое место в рассматриваемых условиях обучения. Способность студентов работать без помощи преподавателя – высший критерий и оценка приобретенных ими знаний и умений, ведь наш обучаемый – это человек, которого мы учим самостоятельно мыслить и творчески применять полученные знания, свободно ориентироваться в потоке информации. Самостоятельную работу студентов, особенно домашнюю, нужно направлять, т.е. постоянно учить учиться самостоятельно.

Обучение пользованию дополнительными пособиями, такими как грамматические справочники и словари, занимает особое место при обучении в рассматриваемых условиях. Целесообразно начинать его уже с первых дней и приучать студентов к самостоятельной семантизации ЛЕ, таким образом, высвободив значительное количество времени для учебного общения. Перевод как средство обучения играет значительную роль в тренировке лексического материала, он эффективен при выравнивании уровня знаний. Перевод имеет целью формирование определенных переводческих навыков и умений (сегментация текста, поиск и принятие переводческих решений) он дает возможность организовать самоконтроль и взаимоконтроль. Известно, что самостоятельная работа как таковая развивает общую культуру умственного труда.

В условиях интенсива заметно возрастает роль разного рода опор: сигнальных карт, таблиц, схем, т.к. эти опорные сигналы помогают решить проблему дефицита учебного времени, вырабатывают сознательный подход к самостоятельному освоению грамматических правил, развивают навык пользования справочным аппаратом.

Роль контроля в описываемых условиях повышается. На первый план выдвигаются его обучающие и развивающие функции. При реализации контрольной функции все большую роль играют тесты по различным видам речевой деятельности при необходимом условии сообщения студентам единых критериев оценок (например, информированностью нормам чтения при проверке техники чтения, о критериях оценок при выполнении самостоятельных или контрольных работ). В этой связи вызывает интерес накопленный на факультете опыт тестового и рейтингового контроля (Вештак И.И., Новикова О.А., Петренко И.П.), стимулирующего развитие самооценоч-

ной деятельности студентов, повышающего мотивационную установку у устраняющую “карающую” роль преподавателя. Наряду с тестовым контролем перспективным представляется задание по восстановлению пропущенных слов текста, при выполнении которого обучаемый вовлекается одновременно в лингвистический процесс и процесс коммуникации (единицей коммуникации признан именно текст). Результаты же контроля объективны, мотивированы, их анализ сопровождается инструкциями и рекомендациями, оценка усилий учащихся остается высокой даже в том случае, если их результаты еще не достигли фактической актуальной цели.

И на этапе контроля, и на других этапах урока преподаватель находится как бы “за кадром”, исподволь наблюдая и регулируя учебно-познавательную деятельность. Такому распределению ролей способствуют разные формы учебного взаимодействия, при которых акцент с преподавателя снят: минимум фронтальной работы, преобладают формы: $S1 - s2$; $gr. - S1$; $s1 - gr.$; $S1 - S2 - S3$; где S - это студент, $gr.$ - группа.

В рамках работы в группах краткосрочного обучения преподаватель имеет определенную возможность выбора средств и подходов интенсивного обучения, но эта свобода ограничена. Пособия, составляющие традиционный учебный комплекс, рассчитаны на десять месяцев обучения. Но, поскольку наметилась тенденция организации групп “позднего заезда”, возникла необходимость с научных позиций интенсива произвести отбор и реорганизацию учебного материала, воплотить его в учебных пособиях, которые позволили бы решить проблемы, стоящие перед интенсивными формами обучения; составить учебные словари различных типов, организовать спецкурс для обучения темам повседневного общения в ролевых играх (максимально следуя принципам интенсивного обучения, а не просто заимствуя его элементы для основного курса, о чем говорилось выше). Кроме того необходима разработка новой методики работы с предлагаемым учебным материалом:

1. проблемное обучение, то есть решение учебных задач форме “кризисисследовательской деятельности” (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин);
2. повышение требований к использованию технических средств: обеспечить условия для самостоятельной работы в лингафонном кабинете в присутствии лаборанта или снабдить студентов аудиокассетами с записью основного курса; возобновить функционирование дисплейного класса;
3. включение в контроль новых тестовых заданий для аудиторной и домашней работы, использование системы рейтингового контроля.

Представляется необходимым организация платных дополнительных занятий для отстающих и пропустивших занятия студентов.

Реализация этих резервов реальна на факультете с замечательными учебно-воспитательными и научно-методическими традициями, поскольку и в новых социально-исторических условиях его потенциал остается высоким.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972
2. Леонтьев А.А., Китайгородская Г.А. Содержание и границы понятия “интенсивное обучение”. Психология методика интенсивного обучения. М., 1981
3. Лозанов Г. Суггестология и суггестопедия. София, 1970
4. Интенсивное обучение иностранным языкам. М., 1990

Удоденко Л.М., Красовская Л.П.

Харьковский государственный университет

Комплексная организация учебного материала в коррективнoм курсе.

— Поэтапное, системное распределение лексико-грамматического материала, уместное и методически правильное в учебных материалах начального и продвинутого этапов обучения не оправдывает себя в структуре коррективнoмo курса, краткосрочную реализацию которого мы считаем необходимой в начале каждого нового этапа обучения. В данном случае под материалом коррективнoмo курса понимается основной пройденный языковой материал, организованный в микроциклы, каждый из которых представлен базовым текстом монологического характера с ярко выраженными модальными интенциями, двумя-тремя диалогами, эмоционально-окрашенными клише, нестандартными или ненормированными словосочетаниями, неологизмами, актуальными для данной ситуации и частотными в сфере речевого общения, а также заданиями коммуникативного характера. Как в текстах, так и в диалогах предполагается использовать слова и фразы - пропуски на основные контрольные моменты пройденного учебного материала. Это дает возможность учащимся в реальной эмоционально и интенционно оформленной речевой деятельности проверить свою языковую, речевую, а также коммуникативную компетенцию. Затем, с помощью целенаправленно организованного учебного материала, направленного на отработку отдельных языковых явлений, речевых навыков и умений, нужно осуществить коррективнoмo и активизацию забытых или плохо усвоенных контрольных моментов.

Следует иметь в виду, что в каждом отдельном микроцикле для продуктивной деятельности предлагается определенный языковой материал, объединенный общим лингвосематическим, а также лексикотематическим содержанием. Для рецептивной и репродуктивной деятельности используется весь изученный материал в комплексе, так как не принимать его во внимание на данном этапе мы считаем некорректным, в виду того, что его функционирование в “пассиве”, а иногда и в “активе” уже предопределено прошедшим языковым опытом учащихся.

Реализация экспериментальных материалов коррективного курса показала, что он воспринимается учащимися не как учебный или контрольный материал, навязанный программой или волей преподавателя, а как вспомогательный и необходимый, дающий четкую картину их реальных языковых возможностей. Желательно, чтобы преподаватель как в начале, так и в процессе учебных занятий создавал у учащихся правильную психологическую установку на самостоятельное осознанное определение своего языкового уровня, на реализацию своих коммуникативных потребностей, предопределенных личной социальной ролью, вместе с преподавателем и с другими членами учебной группы.

Конечным итогом работы над коррективным курсом может явиться урок-общение, на котором будут систематизированы и сформулированы показатели уровня владения языком. На заключительном занятии учащиеся должны быть осведомлены не только о своих успехах в овладении языком, но и о возможностях дальнейшего развития своих речевых навыков и умений.

Чжен Вэньдун

Уханьский университет Китайская Народная Республика

Фонетические трудности при изучении русского языка в китайской аудитории

Обучение русскому языку в Уханьском университете ведется более сорока лет. Всем известно, что преодоление акцента – это сложная задача для начального этапа обучения. Некоторые гласные в русском и китайском языках похожи. Например: У, А, О, И, но произносятся с некоторым отличием. Русский [yO] произносится с небольшим начальным звуком [y] после губных согласных: в [yO]ля. В китайском языке при произнесении <и> ([y]). <о> ([o]) губы не так округлены и напряжены. В китайском языке существует несколько дифтонгов: <ai>, <ei>, <ao>, <ou> и т. д., и поэтому студенты вместо русского [y] иногда произносят китайский дифтонг Ф<ei>, русский [o] на китайский <ao>. Из-за отсутствия [э] в китайском языке студенты произносят <ai>, например: это- <ai> то. Иногда добавляется китайский гласный <о> или <и> ([y]) в конце слова: цирк- цирк <о>, механизм- механизм [y]. В китайском языке существует правило сочетания звуков- “согласный+ гласный (или еще + согласный)”. Как правило, студентам трудно произносить русские “гласный+ согласный”. Они добавляют <о> или [y] между согласными.

Ошибки редукции безударных гласных встречаются часто. В русском языке редукцию безударных гласных можно разделить на две степени, а в китайском языке редуцируют, или перепутывают второстепенную редукцию с первостепенной. Например: п [ь] левой- п [л] левой, [ви] сна- [вэ] сна.

В русском языке признаки твердости- мягкости является одним основным дифференциальным признаком для согласных фонем. В отсутствии мягких согласных в китайском языке студенты произносят русские мягкие согласные или полумягкие или твердые. Например: уни [ви] рситет – уни [вэ] рситет.

В русском языке дифференциальный признак для согласных фонем – признак глухости – звонкости китайского для китайского языка не имеет значения, так как важный признак китайского языка – произношение с придыханием и без придыхания. Китайские студенты перепутывают звонкие с глухими, слова «пить- бить» произносятся одинаково.

В китайском языке к окончанию некоторых иероглифов можно добавить <er>, что придает словам уменьшительно- ласкательное значение. Иногда вместо русского окончания [л] произносят <er>: чита [л] - чита<er>.

Для южного китайского произношения трудными звуками являются l н- л l, l с- ш l. В южном диалекте это одна фонема. Они произносят «Саша» как «Шаша». Чтобы преодолеть эти ошибки, мы даем им скороговорки / Шла Саша по шоссе. Нашла Саша шишки. Шишки на сосне, шапки на столе/. Для северных диалектов характерны другие ошибки: русский [з] произносят как китайский <z>. Например: зимой- <z>имой; [ж] как <g>, жажда — <g>a <g>да. Дрожащий [р] для всех труден в произношении. Только студенты из провинции Хубей района Данянь хорошо произносят этот звук, в их диалекте есть звук [р], но более задний.

Если говорить об интонации русского языка, то, по моим наблюдениям, китайским студентам трудно овладеть ИК-5 / Какой сегодня день! /; ИК-6 / Хорошо побывать дома! /; ИК-7 / Какой он специалист! /. В китайском языке существует четыре тона: у каждого иероглифа есть свой тон: например : ма, ма, ма, ма. Это влияет на русскую интонацию. В китайском языке существуют и другие эмоционально- окрашенные выражения.

Таким образом, повторение трудных звуков и интонаций необходимо производить после предварительного сопоставления в китайском и русском языках.

[] – русская транскрипция

<> – китайская транскрипция

Цапко Т.П.

Харьковская фармацевтическая академия

К вопросу о лексической интерференции при изучении русского языка как иностранного франкоговорящими учащимися

Явления языковой интерференции уже давно привлекают внимание психологов, лингвистов и методистов. И хотя в этой области за последнее время достигнуты значительные успехи, приходится все же констатировать, что

учение об интерференции пока еще не оказало существенного влияния на практику обучения русскому языку как иностранному.

Собственно лингвистический аспект интерференции связан прежде всего с сопоставительным анализом контактирующих языков и основывается на данных их сопоставительного описания. Задача соответствующих сопоставительных исследований заключается в выявлении и анализе языковых соответствий разных типов: тождества, частичного различия и полного различия. С этой целью необходимо описать языки в одинаковых терминах и с единых теоретических позиций. Это описание должно охватывать все три уровня языковой системы / фонологический, лексический и грамматический/, причем каждый отдельно взятый уровень необходимо рассмотреть в трех планах: парадигматический / система единиц данного уровня / , синтагматический / совокупность правил линейной сочетаемости этих единиц / и трансформационный план / совокупность правил материальной реализации языковых единиц данного уровня в речи/. После такого описания возможно наложение систем или подсистем языков, находящихся в контакте, и определение сферы потенциальной интерференции. Именно на данной стадии заканчиваются обычно все сравнительно-сопоставительные исследования. Полученные таким образом параллельные данные о фактах двух языков являются все еще малопригодными для практики, так как носят чисто теоретический / структурно-типологический / характер, и не содержат гипотез относительно качественной специфики речи двуязычного учащегося.

Далее необходимо предсказать конкретные типы речевой интерференции путем установления бинарных отношений между отдельными единицами и правилами их функционирования в обоих языковых системах или подсистемах на основе универсальных законов переноса навыка и межязыковой идентификации. На этом заканчивается собственно лингвистическая часть исследований и появляется возможность экспериментальной проверки данных, полученных на предыдущей стадии анализа, с привлечением информантов / учащихся/. В результате такого психолингвистического эксперимента не только проверяются и уточняются, данные теоретического прогноза, но и устанавливается вероятность появления конкретных типов интерференции в речи определенного контингента учащихся.

Полученные в результате такого многоступенчатого анализа данные относительно типов интерференции позволяют разместить все факты изучаемого языка по степени убывающей трудности, что может быть использовано при создании учебников и учебных пособия также в процессе практической работы преподавателя в аудитории.

Как известно, механизмы межязыковой интерференции действуют на протяжении всего периода обучения русскому языку как иностранному. Одним из путей интенсификации и оптимизации процесса овладения русским языком является использование механизмов положительного переноса и нейтрализации, ограничение интерферирующего влияния родного или первого иностранного языка. В зависимости от формы проявления различают явную и скрытую интерференцию. Механизмы скрытой интерференции заключаются в том, что студенты, познакомившись с какими-то явлениями русского языка, которым нет соответствий в родном или первом иностранном языке, избегают употреблять их в своей речи на русском языке. Имеет место своего рода "авторская цензура", когда трудные для учащегося явления русского языка "отбрасываются" и заменяются словами и конструкциями, которым есть аналоги в родном или первом иностранном языке. Так, целенаправленное наблюдение за русской речью франкоговорящих учащихся позволило выделить зоны скрытой интерференции. Она имеет место при освоении сравнительной степени прилагательных и наречий. Родительный падеж при сравнительной степени составляет зону скрытой интерференции, т.к. франкоговорящие учащиеся пользуются аналитической формой сравнительной степени, коррелятивной во французском языке. Действие механизмов скрытой интерференции обедняет русскую речь иностранных учащихся, делает ее искусственной и однообразной. Определение зон действия механизмов скрытой интерференции на всех уровнях является важной проблемой, т.к. позволит сосредоточить внимание на материале, представляющем "национальное своеобразие" русского языка. Упражнения на преодоление действия механизмов скрытой интерференции должны входить в общую систему упражнений по нейтрализации межязыковой интерференции.

Сравнительный анализ французского и русского языка позволяет выявить сходства и различия в использовании лексических средств в обеих языковых системах, и, соответственно, возможные зоны скрытой и явной интерференции на лексическом уровне. Общность многих парадигматических знаков и грамматических категорий является опорой при изучении иностранного языка. Так, в русском и французском языках имеется примерно одинаковая система частей речи / такие классы слов, как существительные, глаголы, союзы и др., имеются в обоих языках/, одинаковые грамматические категории / например, число, время, лицо и т.д./ . Сходство ряда формально-семантических ассоциаций, обуславливающих аналогичные структурные типы слов, наличие в обоих языках таких корреляций слов и словоформ, как, например, продавать-продавец / vendre -vendeur / , строить-строитель / construire - constructeur/, покупать-покупатель / acheter-acheteur/ также служат опорой при изучении русского языка.

Наличие идентичных или близких по значению слов / в основном, слов заимствованных, интернациональных/ , например, контроль - controle, президент - prfident, программа - programme, проблема - probleme; слова с суффиксами "-ция"-tion : организация - organisation , Продукция - production, ЭМАНСИПАЦИЯ - eman - sipation, конституция - constitution; слова с суффиксами "-нет" "-iste" и "-изм" - "-isme" : социалист - socialiste, журналист - journaliste, специалист - specialiste, капитализм - capitalisme служат опорой для положительного переноса, способствуют быстрому запоминанию слов.

Знание расхождений дает возможность определить источник интерференции на лексическом уровне в русской речи франкоговорящих учащихся. При контакте русского и французского языков наблюдается несколько

случаев лексической интерференции.

Зону межъязыковой интерференции составляет большой пласт иностранных и заимствованных слов, различающихся в роде и числе. Например, *les mathematiques* - математика, *les meubles* - мебель, *classe/f/* - класс, *systeme /m/* - система, *probleme /m/* - Проблема, *groupe/m/* - группа и т.д. Таких слов в обоих языках много, и они представляют известную трудность при изучении русского языка: оформление этих слов происходит по характеристикам французского языка. Этот вид интерференции можно рассматривать как собственно транспозицию интернациональных слов с приспособлением к русскому языку /падежные окончания/, но с сохранением морфологических характеристик /род, число/ французского языка. Вот почему особую значимость приобретает работа над морфологическими характеристиками существительных при обучении русскому языку Французоговорящих учащихся.

Особую зону лексической интерференции составляют расхождения в значениях лексем, коррелируемых по форме. Источником межъязыковой лексической интерференции является межъязыковая полисемия - отождествление семантической структуры слова во французском языке с семантической структурой слова в изучаемом языке. Это так называемые "ложные друзья", которые дают многочисленные ошибки. Например, *premier etage* - второй этаж, *journal* - газета, *famille* - семья. Франкоговорящие учащиеся в силу славившихся прочных навыков в употреблении этих слов бессознательно производят ошибочное речевое действие. Например; "Староста дал лист /список/ студентов преподавателю", "Вся моя фамилия /семья/ живет в Ливане".

Наблюдаются многочисленные ошибки на лексико-семантическом уровне из-за несовпадения, расхождения в объеме понятия. Во французском языке чаще, чем в русском в одном слове заключается родовое и видовое значение. Например, *homme* - человек, мужчина? *etranger* - иностранец. иностраный и др. При овладении русским речью франкоговорящие учащиеся располагают только одним словом, которое нейтрализует оппозиции русского слова. Отсюда типичные ошибки: "Я видел человека и женщину", "Иностранные плохо знают город". Французские слова, особенно глаголы, чаще по своему значению оказываются шире русских. Например, *savoir* - знать и уметь *reussir* - успеть и удастся, *perdre* - потерять и утратить. Отсюда типичные ошибки франкоговорящих учащихся! "Я не знаю говорить по-русски правильно и быстро", "Я не знаю плавать". Усвоению слов изучаемого языка часто мешает так называемая омонимия как результат случайных звуковых совпадений. Звуковой образ какого-либо слова родного или первого иностранного языка составляет зону межъязыковой лексической интерференции. Так, *figure* - образ, *magazine* - иллюстрированный журнал, *banderole* - вымпел, флажок и др. слова являются образцом такого вида лексической интерференции. Десигнаторы слов /их внешний облик/ в обоих языках совпадают /или почти совпадают/. Интерференционный сдвиг происходит в силу случайных звуковых совпадений, особенно при восприятии речи на слух, в процессе аудирования.

Обучение русскому языку /как и любому другому иностранному языку/ представителей разных национальностей должно строиться по-разному, так как интерференция, ее качество и вероятность появления в речи является функцией двух контактирующих языков. Это обеспечивает рационализацию учебного процесса направленную на предупреждение ошибок в речи билингва, а не на борьбу с ними. Чем больше вероятность появления интерференции в речи учащихся, тем труднее для усвоения данное явление изучаемого языка, а, следовательно, тем многочисленнее и разнообразнее должны быть упражнения по нейтрализации интерферирующего влияния родного языка учащихся /или языка-посредника/. Очевидно, что учение об интерференции и методах ее исследования - может также благоприятно воздействовать на улучшение качества учебников и учебных пособий, являющихся основой организации учебного процесса, и тем самым способствовать повышению эффективности обучения русскому языку как иностранному.

Чистякова А. Б.

Харьковский госуниверситет

Особенности преподавания русского языка в испано- и франко-говорящей аудитории.

Иностранных студентов, поступающих в вузы Украины, характеризуют следующие особенности: определенный уровень образования, культура их страны, язык, коммуникативные потребности, обусловленные выбором будущей специальности. Рассмотрев их, мы можем получить психологические знания, характеризующие структуру личности иностранного студента, что послужит источником конструирования содержания предмета "русский язык" в нефилологических вузах.

Лишь некоторые авторы намечают подход к пониманию данного контингента студентов, предполагая, что учет их возраста влияет на цель обучения (Капанадзе), на обучение культуре речевого общения (Митрофанова, Костомаров), на формирование навыков и умений познавательной деятельности (Прядина).

Однако в их работах не раскрыты особенности конструирования содержания предмета "русский язык" через структуру личности иностранного студента. Поэтому, положив в основу наш многолетний опыт работы с иностранными студентами, педагогические наблюдения, пребывание в зарубежных странах /Куба, Мали/, проанализируем систему обучения в испано- и франко-говорящих странах, особенности познавательных процессов студентов.

Первая особенность, которая характеризует иностранных студентов, состоит в том, что они заканчивают на родине колледжи и лицеи с определенной профильной ориентацией. Иностранные учащиеся, поступающие в вузы, уже получили среднее образование в государственных, религиозных (католических, протестантских, кора-

нических), частных школах или профессионально-технических училищах Азии, Африки, латинской Америки. Названные регионы, имея общие черты в организации обучения, обладают своими особенностями, что, естественно, целесообразно учитывать при обучении русскому языку.

Рассмотрим систему образования в некоторых странах Африки и Латинской Америки.

Система образования африканского континента представляет собой нечто видоизмененные английскую, французскую, испанскую и португальскую системы образования, в зависимости от бывшей подчиненности территории. Наряду с государственным языком, языком бывшей метрополии, на котором ведется образование, изучается национальный язык - бамбара, суахили, маленке, фан, хауса, лингала, волоф, чибемба, фуль, сонгаи, йоруба, эве, зарма и др.

Почти в каждой стране африканского континента отмечается большой отрыв содержания образования от потребности жизни, экономического развития того или иного государства. Этот отрыв очень слабо преодолевается из-за отсутствия необходимого количества местных преподавателей, а также оборудования, лабораторий, наглядных пособий и т.д.

В Африке существуют разнообразные типы школ. Основные из них - начальные и средние.

Обучение в начальных школах ведется на государственном языке - английском, испанском, французском, португальском. Эти языки являются языками обучения. Лишь в некоторых странах (Гвинея, Малагасийская Республика, Сомали, Танзания и др.) обучение осуществляется на местных языках.

Обучение в средней школе, которое также ведется на государственном языке, имеет два цикла. Родной язык изучается как один из учебных предметов. В первом цикле изучаются чтение, письмо, история. Второй цикл делится на две группы: общеобразовательные и естественно-технические колледжи или лицеи. Однако некоторые страны имеют свои особенности. Рассмотрим программы обучения в средних школах этих стран.

В Гвинее (франко-говорящая страна) выделяются три цикла обучения: начальная школа, общеобразовательный колледж, общеобразовательный лицей с гуманитарным и естественно-техническим отделениями. В колледже изучаются: грамматика французского языка, два национальных языка, обществоведение, математика, физика, химия, биология, геология. В лицее изучаются: латинский и греческий язык, довременный иностранный язык, два национальных языка, философия, экономика страны, география, биология, статистика, черчение.

В Анголе (государственный язык - португальский) в общеобразовательной средней школе в содержание обучения входят изучение португальского языка, истории, географии, культуры Португалии. Преподавание ведется на португальском языке. В Нигерии (англо-говорящая страна) выделяют четыре типа средних школ: грамматические, средние, коммерческие, все-сторонние, современные.

В грамматических школах изучаются обществоведение, санитария, гигиена, домоводство, основы земледелия, животноводство, много часов отводится изучению естественнонаучных, технических, прикладных дисциплин. В средних коммерческих школах изучаются общеобразовательные дисциплины, бухгалтерия, счетоводство, стенография, машинопись. Всесторонние школы близки к коммерческим. В современных школах преподают: математику, английский язык, основы сельского хозяйства, музыку, религию, пение. После средней школы учащиеся могут поступить в средние специальные колледжи - 2-5 лет обучения:

- технические, технологические, сельскохозяйственные.

Анализ образовательной системы африканского континента показывает, что наряду с особенностями организации обучения в каждой стране у них имеются общие черты:

- профессиональная ориентация, включающая два направления:

- естественно-техническое и гуманитарное;

- владение двумя и более языками: государственным или языком обучения /французский, английский, испанский, португальский/, иностранным (китайский, немецкий и др.) и национальными (бамбара, суахили, хауса, лингала, тви и др.)

Обучение в Латинской Америке осуществляется в государственных и частных школах. Обучение включает три этапа: начальный, средний (общеобразовательный) и предвузовский.

Средняя школа имеет два цикла обучения. В первом цикле изучаются общеобразовательные предметы: испанский и иностранные языки, биология, география, история, общая физика, анатомия. Во втором цикле происходит специализация по гуманитарному и техническому направлениям. Например, обучение в Доминиканской республике в средней школе длится 4 года (лицей). В общеобразовательной школе (3 года) ученики изучают испанский язык, арифметику, геометрию, алгебру, географию мира и Латинской Америки, национальную историю и географию, историю Америки, цивилизацию, общую физику, ботанику, зоологию, анатомию, английский язык, рисование, музыку, физкультуру. После трех лет обучения в школе учащиеся в течение года специализируются по одному из направлений гуманитарному, естественнонаучному, физико-математическому. В гуманитарном лицее они изучают испанский, латинский, французский, португальский языки, в естественнонаучном - испанский и французские языки, физику, химию, биологию, анатомию, физиологию человека; в физико-математическом - испанский и один из иностранных языков, элементарную и высшую математику, геометрию.

Профессиональная ориентация обучения - гуманитарное, естественно-техническое, естественнонаучное характерно также для таких стран, как Аргентина, Мексика, Колумбия, Боливия.

Анализ общеобразовательной системы показывает, что в странах Латинской Америки, как и в Африке, имеются общие черты:

- профессиональная ориентация, включающая два направления: естественно-техническое и гуманитарное.
- владение двумя языками: испанским и иностранным. Названные особенности свидетельствуют о том, что испано- и франко-говорящие студенты, поступающие в вузы, обладают знаниями, навыками и умениями, полученными в лицеях и колледжах с профильной ориентацией, т.е. им присущ единый образовательный опыт. Последний оказывает огромное влияние на последующее обучение, о чем свидетельствуют данные психологических и педагогических исследований (Анохин, Платонов, Майер, Кулак, Богоявленский, Менчинская, Ильясов и др.)

Вторая особенность иностранных студентов, обучающихся в вузах, - принадлежность к различным культурам. Иностранному студенту в группе выступает носителем определенных социальных эталонов, норм, черт личности, типичных для данной нации. Знание преподавателем русского языка культуры студента дает возможность организовать речевое поведение, учитывая сложившийся образовательный опыт.

Третья особенность иностранных студентов обусловлена их коммуникативными потребностями, связанными с выбором специальности для изучения ее в вузе.

Общеизвестно, что иностранные студенты готовятся к поступлению в вуз на подготовительном факультете, где они овладевают русским языком. Таким образом, потребность в изучении русского языка формируются в сфере их интересов - учебно-производственной деятельности. Различные коммуникативные потребности обуславливают различную подготовку по русскому языку иностранных студентов на подготовительном факультете, где накапливается предметно-профессиональный опыт, т.е. знания, навыки и умения, необходимые и достаточные для обучения на определенном факультете первого курса.

Четвертая особенность - иностранных студентов - профессиональное самоопределение. На родине они профессионально самоопределились в процессе работы на предприятиях, обучения в колледже или лицее, службы в армии. Эта особенность заставляет их увеличивать удельный вес мотивов, адекватных содержанию профессиональной деятельности, изменению личностных смыслов. Профессиональное самоопределение обуславливает образование профессиональных намерений студента, его интересов, склонностей.

Итак, студенты, поступающие в вузы Украины, имеют предпосылки к изучению русского языка в виде накопленных знаний, сформированных навыков и умений в родном языке или языке-посреднике (лингвистический опыт), в профильных естественно-технических или гуманитарных лицеях и колледжах (образовательный опыт). Сформированный опыт испано- и франко-говорящих студентов выступает необходимой базой овладения знаниями, навыками и умениями по использованию лексики, грамматики, фонетики русского языка, достаточными для обучения на конкретном факультете вуза (предметно-профессиональный опыт). Таким образом, преподавание русского определяется опытом студента. Последний определяет модель обучения русскому языку. Сказанное можно представить схематически:

Подготовка по русскому языку испано- и франкоговорящих студентов - иностранцев нефилологического профиля

Образовательный опыт

Определяет модель обучения русскому языку с учетом знаний, навыков и умений, полученных в естественно-технических и гуманитарных лицеях и колледжах.

Лингвистический опыт

Определяет модель обучения русскому языку с учетом синтеза знаний, навыков и умений, накопленных в испанском или французском языках.

Предметно-профессиональный опыт

Определяет модель обучения русскому языку адекватно будущей специальности студента - нефилолога в вузе.

Бескровная Л.И., Киселева Т.Г.

Украинская фармацевтическая академия

Об использовании материалов по словообразованию на начальном этапе обучения русскому языку

Одна из важнейших задач преподавателей русского языка - подготовить иностранных студентов к восприятию и пониманию специальных предметов на самом начальном этапе, т.е. дать студентам необходимый минимум лексико-грамматического материала и начать формирование навыков чтения и говорения на основе научного стиля речи.

Постановка этой задачи обусловлена ранним введением предметов на подготовительном факультете, необходимостью пользования русским языком как средством общения на занятиях по общеобразовательным дисциплинам. Только активное сотрудничество преподавателей-русистов и предметников может способствовать совершенствованию обучения иностранных студентов, так как на самом начальном этапе необходима строгая соотнесенность содержания материала по научному стилю и предметов.

Главным специальным предметом на подготовительном факультете УкрФА является биология, и изучение именно этой дисциплины вызывает у студентов трудности. Обилие терминологии, как интернациональной, так и исконно русской, разнообразие и сложность словообразовательных моделей, развернутые описания и классификации требуют поиска оптимальных вариантов вводных уроков по языку медико-биологического профиля. Преподаватели-русисты и биологи пошли по пути создания словника биологической лексики, которая представлена во вводных занятиях и в материалах вводных уроков пособий, составлению методических материалов по

словообразованию. Выделена активная лексика, представлены гнезда однокоренных слов, подобраны речевые образцы. Слова сгруппированы в зависимости от лексических значений суффиксов, графически оформлены связи между однокоренными словами разных частей речи.

Предложенные студентам материалы помогут им овладеть навыками догадки о значении неизвестного слова по известным аффиксам. В словаре и в материалах по словообразованию приводятся способы образования однокоренных слов. Разработана система упражнений, включающая упражнения на образование слов, поиск однокоренных слов, нахождения в научном тексте слов со значением качества, признака, процесса, на развитие языковой догадки.

Подготовленные материалы будут способствовать развитию навыков чтения спецтекстов и подготовке к обучению конспектированию.

Чистякова А.Б., Джурко Э.Н., Новикова О.И., Ткач Е.Е.

Харьковский государственный университет, Харьковская фармацевтическая академия

Принципы создания самоучителя русского языка для иностранцев

В настоящее время существенно изменились социальные условия развития нашей страны, что обусловило появление нового контингента иностранцев, прибывающих в Украину. Значительно возросло количество лиц, занимающихся бизнесом, осуществляющих миссионерскую деятельность, и т.п. Как правило они прибывают в нашу страну без знания языка, и их адаптация в новой языковой и культурной среде проходит вне традиционной образовательной системы, неотъемлемой частью которой являлись подготовительные факультеты различных высших учебных заведений.

Присутствие в стране данной категории иностранцев настоятельно требует создания учебников для самостоятельного изучения как русского, так и украинского языков, а также для обучения речевому поведению в новой стране.

Однако созданные в большом количестве учебники для иностранных студентов не отвечают коммуникативным потребностям иностранцев-бизнесменов. Это связано с тем, что ситуативно-тематическая организация учебного материала ориентирована на учащихся (аудитория, занятия, расписание, университет, общежитие, и др.). Кроме того, традиционные учебные пособия в большей степени созданы на грамматической основе и с учетом потребностей вуза, в который поступят иностранные студенты, поэтому они строго подчинены будущей специальности. И, наконец, следует отметить, что иностранные студенты в вузе изучают русский язык под руководством преподавателей в течение нескольких лет, лишь постепенно овладевая языком в нужной степени.

Таким образом, возникла настоятельная необходимость создания учебника нового типа, предназначенного для самостоятельного изучения языка - "Самоучителя русского языка для иностранцев-бизнесменов".

Особенности указанного учебника мы видим в следующем:

1. Обучение языку осуществляется в сжатые сроки. Самоучитель рассчитан на 14 дней, что продиктовано необходимостью быстрой адаптации бизнесмена в новой стране. В течение указанного периода времени иностранцы овладевают сведениями по лексике и грамматике, которые в первую очередь необходимы для речевого общения в реальной жизни.

2. Лексический минимум определен теми жизненными ситуациями, в которых с первых дней оказывается бизнесмен: магазин, квартира (покупка или аренда), гостиница, железнодорожный вокзал, обмен валюты, и др.

3. Сфера употребления лексических единиц раскрывается в диалогах и текстах. В учебнике имеется два типа диалогов. Диалоги, представленные в начале урока, определяют тему, в рамках которой будет осуществляться обучение коммуникации. Посредством данного диалога изучающий получает установку на восприятие нового материала. Второй тип диалогов представлен после текста. Данные диалоги показывают возможности варьирования лексико-грамматических структур, изученных в предыдущих и настоящем уроках.

4. Тексты описывают возможное речевое поведение коммуниката в реальных ситуациях общения и показывают функционирование грамматических структур в речи.

5. Грамматика в "Самоучителе" выполняет зависимую роль, выступая инструментом для построения высказывания. Сведения по грамматике, представленные в таблицах, ориентируют иностранца на понимание и воспроизведение собственной речи. В таблицах отражаются как формальные показатели слова, так и его грамматические формы. Осознание грамматических структур осуществляется в подстановочных упражнениях.

6. В учебнике широко представлены рисунки. Они выполняют две функции. С одной стороны, рисунки схематизируют предметы и явления, связанные с определенной ситуацией общения, тем самым создавая благоприятные условия для установления непосредственной связи между вводимым словом и соответствующим ему понятием. С другой стороны, они дают описание места возможного пребывания бизнесмена - квартира, магазин, вокзал, гостиница и т. п., создавая достоверный образ действительности.

Подобные рисунки ставят своей целью помочь бизнесмену ориентироваться в реальных ситуациях общения, а также выполняют психологическую задачу - они способствуют скорейшему преодолению языкового барьера через снятие психологического стресса, вызванного большим количеством предъявленного материала. Рисунки намеренно выполнены в виде карикатур и детских рисунков, что создает положительный эмоциональный фон и иллюзию "легкости" обучения через "игру".

7. Обобщение изученного в уроке материала сконцентрировано в разделе "Вы это знаете". В этой части учебника

представлены встречающиеся в уроке антонимы, синонимы, все формы спряжения глаголов, расширяется грамматическая таблица за счет ввода окончаний прилагательных. Таким образом, в этом разделе происходит систематизация полученных знаний. Эта часть урока является также своеобразным лексико-грамматическим справочником.

8. В разделе "Речевой этикет" осуществляется систематизация фразеологизмов и приводятся типичные формы речевого этикета. В учебнике представлены следующие темы "Знакомство", "Семья", "Погода", "Здоровье" и др.

9. Учебный словарь, в котором упорядочивается лексика, изученная в данном уроке, приводится в конце урока. Таким образом, "Самоучитель русского языка для иностранцев" позволяет самостоятельно овладеть речевыми навыками по предложенным темам, отражающим первоочередные коммуникативные потребности иностранных бизнесменов, находящихся в новой стране, что, безусловно, будет способствовать их быстрой и безболезненной адаптации в незнакомых условиях.

Яворовская Л.Н., Чуйкова А.П.

Харьковский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ФОРМ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Основной целью деятельности педагога, с нашей точки зрения, является создание условий для раскрытия у обучаемого его личностного, и прежде всего, творческого потенциала, развития познавательной активности. Одним из наиболее эффективных условий развития познавательной активности является организация игровых форм, учебной деятельности, направленной на решение познавательных задач. Именно в этих условиях легко создать так называемую "ситуацию успеха", когда каждый студент переживает радость достижения успеха, понимает свои возможности, верит в себя.

В нашем понимании, в игровых формах реализуется два важных психологических подхода к обучению - принцип проблемности и принцип совместной деятельности. Фактически, это совместная деятельность обучающихся и обучаемых, направленная на решение задач, в основе которых лежат реальные противоречия, обусловленные характером и содержанием изучаемой науки. В совместной с преподавателем и другими обучаемыми деятельности студент не просто перерабатывает информацию. Усваивая новое, он переживает этот процесс как субъективное открытие неизвестного ему знания, как постижение и понимание научных факторов, а также принципов, способов и условий их добывания. Знания в этом случае приобретают личностную ценность и, в свою очередь, способствуют дальнейшему совершенствованию всех компонентов учебно-познавательной деятельности.

Игровые формы обучения, помимо обучающей функции, оказывают мощный психотерапевтический эффект, способствующий снятию психологических барьеров, возникающих на предыдущих этапах обучения, снятию эмоционального напряжения, чувства неуверенности, страха. Это связано, на наш взгляд, с тем, что игровые формы имеют две стороны содержательную и процессуальную. При этом содержательная сторона реализуется за счет соблюдения принципа проблемности, когда перед обучаемым ставятся задачи, вызывающие интеллектуальное затруднение. Фундаментальным теоретическим обоснованием проблемного подхода является установленное наукой положение о том, что когда человек усваивает не готовые сведения, а свои собственные "ответы" на вопросы, которые у него возникают в ситуации потребности в новом знании. Но очень важно, чтобы эти проблемы были лично значимы, ибо только при этом условии (наличии заинтересованности) проблема перерастает в проблемную ситуацию, субъект погружен в проблему, возникает потребность в новом дополнительном знании - познавательная активность. И тогда не важно, какого характера эта проблема (психологическая, физическая, химическая, языковая). Самое главное, что человек будет вынужден из нее выходить. Таким образом, мы считаем, что содержательная сторона игровой деятельности должна носить проблемный характер, и следовательно отвечать следующим требованиям: 1) личностная заинтересованность в проблеме; 2) наличие интеллектуального затруднения; 3) наличие потребности в дополнительном знании. При реализации этих требований обучаемый поставлен в ситуацию, из которой необходимо выходит, возникает ситуация "вынужденной активности". Здесь включается процессуальная сторона игровой деятельности - как выйти из ситуации? Оказывается, что в игре это происходит спонтанно, обучаемый раскрепощен, он способен фантазировать, моделировать различные решения, различные пути выхода из ситуации. Это создает условия для полного раскрытия личности, ухода от стереотипов, возникновения надситуативной активности. Этому во многом способствует и дух соревновательности, соперничества, присущий игровой деятельности. Описанный нами теоретический подход, возможно, на наш взгляд, реализовать при обучении любому предмету и на всех этапах обучения. При этом выбор форм и содержания занятий зависит от этапа обучения, творческих возможностей преподавателя.

Нам представляется особо ценным использование такого подхода при обучении студентов - иностранцев, поскольку описанные проблемы раскрепощения познавательной активности сопряжены у данной категории обучаемых с различными психологическими и социальными трудностями, являющимися следствием нахождения в совершенно иной культуре, в том числе и языковой.

Так, уже на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному могут быть использованы элементы игры при изучении и обобщении грамматического материала по теме "Именные части речи". Нетрадиционная форма презентации лексико-грамматического материала заключается в том, что студентам предлагается вертикально написать, например, существительное "метро". Каждая буква этого слова, таким образом, становится начальной

для продолжения ряда существительных (м-мел, мать, машина и т.д.). На начальном этапе данное задание обычно вызывает некоторые затруднения связанные с ограниченностью лексического запаса обучаемых. Это мотивирует самостоятельную работу студентов дома со словарем. Но кроме самообучения, идет процесс взаимообучения, т.к. студенты дополняют ответы друг друга, демонстрируя свои знания и внося дух соревновательности в ситуацию "добывания" знаний, формирования активного лексического запаса, в том числе лексики языка специальности.

По мере усвоения грамматического и лексического материала происходит усложнение задач: выделение корней и словообразовательных аффиксов, составление словосочетаний и предложений. Таким образом формируются и закрепляются правила построения, объединения и употребления языковых единиц на уровне словоформ, словосочетаний, предложений. Кроме того данный этап работы, основанный на различных видах деятельности (индивидуальной, совместной, игровой и неигровой), с нашей точки зрения, подготавливает студентов к последующему участию в ролевых, деловых играх, а, следовательно, способствует и более быстрому выходу в реальную коммуникацию.

Ильина Л.Э, Тростинская О.Н.

Харьковский государственный университет

Особенности изучения курса "Зарубежная литература" иностранными студентами I курса

Мы уже касались вопроса, связанного с изучением зарубежной литературы иностранными студентами I и II курсов на уроках русского языка, писали о целях и задачах данного аспекта.

В предлагаемой статье речь пойдет о некоторых особенностях преподавания зарубежной литературы на I курсе, начиная с античной, работе с художественным текстом и его лингвистическим анализом.

Занятия по русскому языку на I курсе в I-ом семестре строились на основе имеющегося у студентов лекционного материала. Вначале семантизировалась лексика, объяснялись отдельные выражения, модели, обращалось внимание на семантико-синтаксическую организацию высказывания.

Для любой научной области характерна своя специфика, заключенная в самом языке лекции, терминологии, структуре предложения. С этой спецификой и необходимо было знакомить иностранных студентов. Приведем примеры лишь некоторых моделей, свойственных лекциям по зарубежной литературе: что зародилось где, что понимают как что, что послужило причиной чего, что берет начало где, согласно чему, служить поводом к чему и другие. Кроме того подобного рода лекции насыщены словами, понятиями, смысл которых требует дополнительного объяснения: нашествие, миф, мифология, владычество (Рима), сотворение (мира), обожествление, низвергнуть, фетишизация, анимизм, антропоморфизация, теогонический (миф), осада (города), жрец, умилистить, смягчиться, двойная мотивировка событий.

Таким образом, после предварительного толкования незнакомой или не до конца понимаемой той или иной лексико-семантической единицы с учетом ее парадигматических и синтагматических связей, однокоренных слов, синонимического ряда, стилистических особенностей предлагалось чтение и анализ адаптированной преподавателем лекции, которая могла быть дополнена различной информацией, позволяющей глубже понять и запомнить довольно сложный лекционный материал. То есть, на основе лекции студентам предлагался текст, по которому происходила дальнейшая послетекстовая работа (ответы на вопросы, составление плана, пересказ текста, пересказ древнегреческих мифов). В качестве домашнего задания студентов как по древнегреческой мифологии, комедии, эпосу, так и по лингвистике.

По такому принципу строились занятия на такие темы лекции, как: Мифология Древней Греции, гомеровский эпос, греческая и римская литература, дидактический эпос, древнегреческая комедия и трагедия и т.д.

В конце I-го семейства писали рефераты, рассказывающие о мифологии их страны. Во 2-ом семестре занятия русского языка проводились несколько иначе. Поскольку материал, подлежащий изучению, был связан со средними веками и Возрождением, преподаватель отобрал лучшие произведения этого периода и на занятиях студенты читали и обсуждали оригинальные художественные тексты. Были отобраны произведения В.Шекспира "Ромео и Джульета" и "Гамлет", Данте "Божественная комедия", предложен для дополнительного чтения обобщающий текст о средних веках и Возрождении.

Лингвостилистический анализ художественных произведений был связан с рядом трудностей. Во-первых, тексты были поэтическими, что требовало дополнительных объяснений по поводу особенностей и закономерностей поэтической речи. Во-вторых, поэтический текст изобилует высокой, книжной, устаревшей лексикой, фразеологизмами и идеоматическими выражениями. Так, например, только произведение В.Шекспира "Ромео и Джульета" включало в себя около 200 новых слов и выражений (жозни, рознь, быть скорым на руку, наутек, вдогонку, уязвимая пята, забвение, быть на ножках, жребий, экспромт, пустомеля, сорванец, пренебрежение, расточитель, знать и т.д.).

Для проверки усвоения материала после изучения каждого акта проводилась самостоятельная работа, включающая в себя ряд заданий, контролирующих знания новых слов, словосочетаний, синонимов, антонимов, однокоренных слов, глагольного управления, толкование фразеологизмов, сочетаемости наречий с различными глаголами, образование сложных существительных. Пересказ наиболее важных и значимых частей произведения, обобщение прочитанного материала завершал работу по художественному тексту.

Особо следует отметить тот факт, что существует несколько вариантов перевода одного и того же произведения. Поэтому сопоставительный анализ разных переводов является интересным и необходимым видом работы в практике преподавания русского языка иностранным студентам, будущим переводчикам.

онимать, анализировать, синтезировать, применять, оценивать, создавать. Эти уровни соответствуют различным видам деятельности: восприятие, понимание, применение, анализ, синтез, оценка, создание. В процессе обучения эти уровни должны быть охвачены, чтобы учащиеся могли применять свои знания в различных ситуациях. Для этого необходимо использовать различные методы обучения, включая лекции, семинары, лабораторные работы, проекты и т.д. Важно также учитывать индивидуальные особенности учащихся и создавать условия для их активного участия в учебном процессе.

Яворовская Л.Н., Чуйкова А.П.

Харьковский Государственный Университет Т.С.Я. Яворовская Л.Н.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Игра является естественной формой деятельности ребенка. В процессе игры он познает мир, развивает свои способности, учится взаимодействовать с другими людьми. Поэтому использование игровых форм обучения в начальной школе является эффективным средством формирования личности учащегося. Игры помогают детям усвоить учебный материал, развить логическое мышление, коммуникативные навыки и т.д. Важно, чтобы игры были направлены на достижение конкретных образовательных целей и соответствовали возрасту и интересам учащихся. Для этого необходимо выбирать игры, которые способствуют развитию различных сторон личности ребенка: интеллектуальной, эмоциональной, волевой, нравственной.

Игровые формы обучения позволяют сделать процесс обучения интересным и эффективным. Они помогают детям лучше усвоить учебный материал, развить свои способности и научиться взаимодействовать с другими людьми. В процессе игры дети учатся принимать решения, преодолевать трудности, работать в команде. Это способствует формированию у них таких качеств, как ответственность, самостоятельность, инициативность. Кроме того, игры помогают детям развить коммуникативные навыки, научиться слушать и слышать других, выражать свои мысли и чувства. Все это является важным для успешной социализации ребенка. Поэтому использование игровых форм обучения в начальной школе является одним из наиболее эффективных способов формирования личности учащегося.

В процессе игры дети учатся принимать решения, преодолевать трудности, работать в команде. Это способствует формированию у них таких качеств, как ответственность, самостоятельность, инициативность. Кроме того, игры помогают детям развить коммуникативные навыки, научиться слушать и слышать других, выражать свои мысли и чувства. Все это является важным для успешной социализации ребенка.

Культурологический аспект в преподавании языков в вузе

Руководитель Богуславский В. М., доктор искусствоведения, Харьковский технический университет строительства и архитектуры, Доценко Н.П., канд. филол. наук, доцент, Харьковский госуниверситет

В.М. Богуславский,

Харьковский технический университет строительства и архитектуры.

Религиозность и образ жизни русского народа

Конечным итогом изучения характера, особенностей и особенностей развития культурологического исследования, рассмотревших влияние религии на национальную историю, культуру, мышление и духовную жизнь человека. Однако, несмотря на большую значимость эти исследования, осуществленные с позиций коммунистического интерпретационного подхода и потому важные для интерпретации коммунистических взглядов на человеческие ценности, они не получили признания в практике преподавания русского языка как иностранного.

Одним из еще не описанных фрагментов языковой картины с позиций антропологической является феномен "русский национальный характер". Этот культурно-национальный феномен и его отражение в языковой картине мира еще не подвергались комплексному изучению, хотя каждая из этих областей позволяет по-разному взглянуть на это явление, которое с разных позиций интерпретируется в русской истории, культурологии и философии. Несмотря на обилие литературы, посвященной этому вопросу с различных мировоззренческих позиций, она по-прежнему остается актуальной, поскольку до сих пор нет окончательного ответа на вопрос, какая всеобщественная особенность является доминирующей и системнообуславливает для этого феномена.

Одной из попыток ответить на этот вопрос было утверждение, что такой особенностью служит религиозность, что и является предметом исследования в работах русских религиозных философов конца XIX – начала XX столетия – Леонтьева, Соловьева, Флоренского, Флоренского, Лосского и др.

Культурологический аспект в преподавании языков в вузе

Раздел 2

Исследование этого явления важно и потому, что в русской православной церкви отмечена важная дата – 1000-летие крещения Руси. Между тем, религиозность также получило неоднозначную оценку – от подчеркнуто негативных, практически отрицательных положительных характеров влияния такого явления, до восторженно-преувеличенных, отрицающих не столько историческую правду, сколько идеальную мечту.

Существенной методологической особенностью нашего подхода является комплексное исследование различных источников для воссоздания образа – исторического и культурологического, текстов православной художественной литературы и других форм культуры, что в совокупности позволяет получить объективное представление об изучаемом феномене.

В результате комплексного изучения и осмысления фактов влияния русской православной церкви на мировоззрение, образ жизни, быт, эстетические вкусы, формы общения и общественное сознание русского народа было установлено, что это влияние было глубоким и многообразным и стало доминирующей особенностью общественного сознания, бытовой и общественной философии. Оно оказало огромное влияние на все сферы жизни русского общества и служило средством ориентации в большинстве жизненных ситуаций и моделированием человеческих взаимоотношений. Оно формировало коллективную личность и рамки строгой иерархичности русского общества посредством религиозных заповедей и бытовых обрядов и стало краеугольным камнем национальной картины мира. Оно представляло собой систему во всех сферах жизни русского человека с момента рождения и до смерти, реализуясь в различных формах общественного бытия.

Это влияние наиболее ярко отражено в творчестве русских классических прозаиков: Лескова, Мельникова-Печерского, Помяловкина, Салтыкова-Щедрина, Достоевского, Чехова, Толстого, Тургенева, Ситникова, Куригина, Тэффи, Ильфа и Петрова и др. Оно проследилось в традициях поведения, обрядности, культурных форм, в быту, в эстетических формах поведения, а также в общественной философии.

Нами были рассмотрены следующие вопросы религиозного и общественного сознания:

1. эстетическое влияние религии на культуру и быт русского православного народа;
 2. влияние христианского "добра" и его осмысления;
 3. эстетическое мировоззрение и эстетическое мировоззрение;
 4. роль белого и черного духовенства в формировании религиозного сознания;
 5. отношение к религии и духовности;
 6. эстетическое и его влияние на духовный быт и общественное сознание русского народа;
- Были также проанализированы религиозные эстетические явления и бытовые русские люди:
1. оформление жилища предметами культуры;
 2. роль религии в общественной жизни и межличностных отношениях;
 3. молитва как форма общения с Богом;
 4. обряды и ритуалы;
 5. обряды и ритуалы.

Культурологический аспект в преподавании языков

ВУЗ
Раздел 3

Культурологический аспект в преподавании языков в вузе

Руководители: Богуславский В. М., докт.искусствоведения, Харьковский технический университет строительства и архитектуры, Доценко Н.П., канд.филол.наук, доцент, Харьковский госуниверситет

В.М. Богуславский,

Харьковский технический университет строительства и архитектуры.

Религиозность и образ жизни русского народа

Конец истекающего столетия характеризуется стремительным ростом в отечественном языкознании лингво-культурологических исследований, рассматривающих языковые явления в их взаимосвязи с национальной историей, культурой, с мышлением и духовной жизнью человека. Однако несмотря на большую значимость эти исследования, осуществляемые с позиций комплексного антропоцентристского подхода и потому важные для интерпретации коммуникативных значений лексических единиц, еще не получили применения в практике преподавания русского языка как иностранного.

Одним из еще не описанных фрагментов языковой картины с позиций антропоцентризма является феномен "русский национальный характер". Этот культурно-ценностный феномен и его отражение в языковой картине мира еще не подвергался комплексному изучению, хотя именно такой подход позволяет по-новому взглянуть на это явление, которое с разных позиций интерпретировалось в русской истории, культурологии и философии. Несмотря на обилие литературы, освещающей эту тему с различных мировоззренческих позиций, она по-прежнему остается актуальной, поскольку до сих пор нет однозначного ответа на вопрос, какая психологическая особенность является доминантной и системообразующей для этого феномена.

Одной из попыток ответить на этот вопрос было утверждение, что такой особенностью служит религиозность, как цементирующая основа национального мировоззрения и поведения. Это утверждение с различными вариациями и модификациями представлено в работах русских религиозных философов конца XIX – начала XX столетий – Леонтьева, Соловьева, Федотова, Флоренского, бр. Трубецких, Лосского и др.

Исследование этого явления важно и потому, что в 1988 году русская православная церковь отметила выдающуюся дату – 1000-летие крещения Руси. Между тем это событие также получило неоднозначную оценку – от подчеркнуто негативных, практически отрицающих положительный характер влияния такого явления, до восторженно-преувеличенных, отражающих не столько историческую правду, сколько идеальную мечту.

Существенной методологической особенностью нашего подхода является комплексное использование различных источников для воссоздания объекта – исторических и культурологических работ, текстов произведений художественной литературы и единиц фразеологии, что в совокупности позволяет получить объективное представление об изучаемом феномене.

В результате многоаспектного изучения и систематизации фактов влияния русской православной церкви на мировоззрение, образ жизни, быт, этикетно-речевые формы общения и обыденное сознание русского народа было установлено, что это влияние было глубоким и всесторонним и стало доминантной особенностью обыденного сознания, бытовой жизненной философией. Оно оказало воздействие на все без исключения слои русского общества и служило средством ориентации в большинстве жизненных ситуаций и моделью человеческих взаимоотношений. Оно формировало человеческую личность в рамках строгой иерархичности русского общества посредством религиозно-культовых и бытовых обрядов и стало краеугольным камнем национальной картины мира. Оно проявлялось практически во всех сторонах жизни русского человека с момента рождения и до смертного часа, реализуясь в различных формах каждодневного бытия.

Это влияние нашло отражение на страницах русской художественной прозы /произведения Лескова, Мельникова-Печерского, Помяловского, Островского, Достоевского, Чехова, Толстого, Горького, Скитальца, Куприна, Тэффи, Ильфа и Петрова и др./ Оно проявлялось в тщательном соблюдении обрядовых культовых форм, в быту, в этикетных формах поведения, в эстетике и жизненной философии.

Нами были рассмотрены такие аспекты обретения религиозного и жизненного опыта:

1. эстетическое влияние архитектуры и дизайна православного храма;
2. влияние храмового "действия" и его составляющих;
3. воздействие хорового и сольного церковного пения;
4. роль белого и черного духовенства в формировании религиозного опыта;
5. отношение верующих к духовенству;
6. странничество и его влияние на духовный опыт и обыденное сознание верующих.

Были также проанализированы религиозные аспекты каждодневного поведения и общения русских людей:

1. оформление жилища предметами культа;
2. роль иконы в обыденной жизни и межличностных взаимоотношениях;
3. молитва как форма общения с Богом;
4. сборы и выход в церковь;
5. обряд прихода в чужой дом;

6. обряд крещения;
7. обряд благословения в дорогу;
8. обряд обручения;
9. обряд благословения перед началом работы;
10. венчание;
11. исповедь;
12. отходная молитва.

Анализ текстов художественных произведений и тематически относимых к изучаемой проблеме единиц фразеологии показал справедливость утверждения о большом влиянии православия на жизнь и образ мысли русских людей, однако отмечались и факты иронического и неуважительного отношения к религиозным канонам, свидетельства атеистических настроений, формального исполнения религиозных обрядов, нетерпимого отношения к инаковерующим. Это позволяет утверждать, что православие не может быть основой для описания русского национального характера.

Каленеченко О. Н.

Волгоград

Межзвездные полеты в русской литературе рубежа веков

(Мотивы "Сна смешного человека" Ф. М. Достоевского в "Ночном путешествии" В. Брюсова)

Исследователи отмечают, что наряду со стилизацией в художественной литературе широкое распространение получили произведения, "написанные по мотивам" памятников чужих культур и культурно-литературных форм⁽¹⁾.

На наш взгляд, "Ночное путешествие" (1908) В. Брюсова является интереснейшим образцом произведения, которое написано "по мотивам" "Сна смешного человека" Ф. М. Достоевского и связано с межзвездным полетом его героя.

"Ночное путешествие" имеет подзаголовок "Эпизод" и повествует о не совсем удавшемся ночном путешествии героя-рассказчика с Дьяволом в систему звезды б в созвездии Ориона. Напомним, что ночной межзвездный полет героя-рассказчика "Сна..." - это тоже эпизод фантастического рассказа Достоевского. Кроме этого, оба путешествия подразделяются на три этапа:

1-ый этап- ночной полет героев в межзвездном пространстве в сопровождении спутника;

2-ой этап- пребывание героев на планете;

3-ий этап- их внезапное возвращение на землю.

Для нашего анализа необходимо рассмотреть не только каждый этап эпизодов в отдельности, но и выявить те переклички, которые позволяют говорить о взаимосвязях обоих произведений.

Еще раз отметим, что оба героя-рассказчики, повествующие о событиях, которые происходили или во сне, или на грани сна и какого-то рода реальности⁽²⁾.

Обратим внимание и на то, каким образом путешествуют герои в пространстве. "Смешному" человеку снится, что он застрелился и попал в могилу, где "было сыро" и "очень холодно". Именно поэтому он воззвал "к властительно всего того, что совершалось" с ним. "И вот вдруг разверзлась могила моя. То есть я не знаю, была ли она раскрыта и раскопана, но я был взят каким-то темным...существом, и мы очутились в пространстве"⁽³⁾ (т.25, с.110). Однако остается непоясненным, что именно взяло "темное существо" - физическое тело или только душу героя⁽⁴⁾. Брюсов сразу уточняет этот момент: "Не пугайся, - сказал мне Дьявол, хохоча, -уже потому не пугайся, что у тебя нет твоих телесных органов. Это не оттого, чтобы мне трудно было перенести сюда твой земной состав, - мне это столь же легко как вытолкать тебя за дверь. Но твои телесные органы не приспособлены к здешной атмосфере и здешнему свету. Вот отчего я предпочел взять сюда твой астральный образ. А тело твое, словно труп, лежит на полу в твоей комнате, от которой отделяет нас такое количество миль, какое ты все равно не сможешь представить"⁽⁵⁾ (с. 183-184).

Немалый интерес представляют "спутники", сопровождающие героев в другие миры.

"Смешной" человек общается с "каким-то темным и неизвестным ему существом", имеющим "как бы лик человеческий", и он "не любит это существо, даже чувствует глубокое отвращение" к нему. Однако практически невозможно определить, какие силы- темные или светлые- скрываются за портретом "существа, конечно, не человеческого, но которое есть, существует..." (3, т. 25, с.110). Вместе с тем это существо могущественно, ибо обладает телепатическими способностями: "А, стало быть, есть и за гробом жизни!" - подумал я...

"И если надо быть снова, -...то не хочу, чтоб меня победили и унизили!" - "Ты знаешь, что я боюсь тебя, и за то презираешь меня," - сказал я вдруг моему спутнику, не удержавшись от унижительного вопроса, в котором заключалось признание, и ощутив, как укол булавки, в сердце моем унижение мое. Он не ответил на вопрос мой, но я вдруг почувствовал, что меня не презирают, и надо мной не смеются, и даже не сожалеют меня, и что путь наш имеет цель, неизвестную и таинственную и касающуюся одного меня. Страх нарастал в моем сердце. Что-то немо, но с мучением сообщалось мне от моего молчащего спутника и как бы проникало меня"⁽³⁾ (т. 25, с.110-111). Кроме этого, "молчащий спутник", по-видимому, наделен высшим знанием, и поэтому судьба "смешного" человека не является для него тайной. На вопросы героя о приближающейся планете он отвечает уклончиво: "Увидишь все," - ... и какая-то печаль послышалась в его слове" (3, т. 25, с.111). События, разворачивающиеся в дальнейшем на "новой земле",

оправдывают печальные интонации, проскальзывающие в голове спутника "смешного".

Брюсов, в отличие от Достоевского, сразу уточняет, с кем имеет дело герой "Ночного путешествия": "В тот день Дьявол был одет в широкий испанский плащ, и лицо у него было как у оперного Дон-Жуана, но, из странного шегольства, он сохранял мохнатые ладони и крючковые пальцы, как у духа Тьмы на гравюре Дюрера" (5, с. 183).

Такой колоритный, оперно-живописный портрет Дьявола, опирающийся на различные виды искусства и овеванный романтизмом, возникает в "Эпизоде" Брюсова, на наш взгляд, не случайно. В романе "Братья Карамазовы" черт, беседуя с Иваном Карамазовым и объясняя ему его собственные ощущения, замечает, что в сознании человека сложился определенный стереотип восприятия представителей нечистой силы, и отклонение от общепринятых романтических канонов вызывает у людей досаду и разочарование. "Воистину ты залился на меня за то, что я не явился тебе как-нибудь в красном сиянии, "тремя и блистая", с опаленными крыльями, а предстал в таком скромном виде. Ты оскорблен. Во-первых, в эстетических чувствах твоих, а во-вторых, в гордости: как дескать, к такому великому человеку мог войти такой пошлый черт? Нет, в тебе таки есть эта романтическая струйка..." (3, т. 15, с. 81).

Оба писателя подчеркивают, что события разворачиваются глубокой ночью. В "Сне..." читаем "...Была глубокая ночь, и никогда, никогда еще не было такой темноты!" (3, т. 25, с. 110). Герой "Ночного путешествия" изъясняется по этому поводу несколько выспренно: "Небо казалось черной бездной, разверстой у ног".

Безусловно впечатляет рассказ героев о самом межзвездном путешествии.

Герой "Сна..." повествует: "Мы неслись в пространстве уже далеко от земли".... Я не помню, сколько времени мы неслись, и не могу представить: совершалось все так, как всегда во сне, когда перескакиваешь через пространство и время и через законы бытия и рассудка и останавливаешься лишь в точках. О которых грезит сердце... Мы неслись в темных и неведомых пространствах. Я давно уже перестал видеть знакомые глазу созвездия. Я знал, что есть такие звезды в небесных пространствах, от которых лучи доходят на землю лишь в тысячи и миллионы лет. Может быть, мы уже пролетали эти пространства" (3, т. 25, с. 110-111).

В "Ночном путешествии" читаем: "... Я покажу тебе миры, которых вообразить ты не мог бы."

-А сколько времени мы будем в пути? - спросил я насмешливо.

Дьявол посмотрел на меня вдвое насмешливее, жидкая бородка его затряслась, и он ответил мне так:

-Конечно, мы летели бы миллионы лет, если бы пожелали пройти через все промежуточные точки между землей и той звездой. Но мы **минуем их** (Выделено автором-О.К.). Дай мне руку. ... Дьявол захохотал мне в лицо и рванул меня вперед, словно увлекая в какой-то бешеный танец.

На миг у меня закружилась голова... Однако тотчас же Дьявол выпустил мою руку. Мы были уже на земле" (5, с. 183).

Создается впечатление, что ночные путешественники Брюсова прекрасно осведомлены о подобном перелете "смешного" человека и поэтому "минуя" точки, о которых грезит сердце, с неимоверной быстротой "бешеного танца", опираясь на такую же осведомленность читателя.

Примечательно. Что, попадая, строго говоря, на разные планеты различных созвездий, герои все-таки оказываются на тех, которые похожи именно на Землю.

В "Сне..." читаем: "...Вдруг какое-то знакомое и в высшей степени зовущее чувство сотрясло меня: я увидел вдруг наше солнце! Я знал, что это не могло быть наше солнце, породившее нашу землю, и что мы от нашего солнца на бесконечном расстоянии, но я узнал почему-то, всем существом моим, что это совершенно такое же солнце, как и наше, повторение его и двойник его...."

-Но если это-солнце, если это совершенно такое же солнце, как наше,- вскричал я,- то где же земля? - И мой спутник указал мне на звездочку, сверкавшую в темноте изумрудным блеском. Мы неслись прямо к ней" (3, т. 25, с. 111).

В "Ночном путешествии": "Гляди: видишь ты эту звезду **б** в созвездии Ориона?... Вокруг этой звезды ... вращается сто сорок больших планет, не считая астероидов. Мы с тобой сейчас перенесемся на одну из них, величиной с вашу зеленую землю" (5, с. 183).

Если, как показал анализ, межзвездный полет в обоих произведениях имеет ряд несомненных переключек, то пребывание героев на иных планетах более сложное сопряжение.

Известно, что земля, на которую попал "смешной" человек, связана с представлениями Достоевского о "золотом веке" человечества и непосредственно перекликается с землей из сна о "золотом веке" Версимова из романа "Подросток" (6). "Я вдруг, совсем как бы для меня незаметно, стал на этой другой земле в ярком свете солнечного, прелестного как рай дня. Я стоял, кажется, на одном из тех островов, которые составляют на нашей земле Греческий архипелаг, или где-нибудь на побережье материка, прилегающего к этому архипелагу. О, все было точно так же, как у нас, но, казалось, всюду сияло каким-то праздником и великим, святым и достигнутым наконец торжеством. Ласковое изумрудное море плескало о берега и лобызало их с любовью, явной, видимой, почти сознательной. Высокие, прекрасные деревья стояли во всей роскоши своего цвета, а бесчисленные листочки их, я убежден в том, приветствовали меня тихим. Ласковым своим шумом и как бы выговаривали какие-то слова любви. Мурава горела яркими ароматными цветами. Птички стадами перелетали в воздухе и, не боясь меня, садились мне на плечи... И наконец я увидел и узнал людей счастливой земли этой. Они пришли ко мне сами, они окружили меня, целовали меня. Дети солнца, дети своего солнца, - о, как они были прекрасны! Никогда я не видел на нашей земле такой красоты в человеке" (3, т. 25, с. 112).

Известен и "восторженный интерес" Брюсова "к успехам науки и техники в самом широком, общечеловеческом масштабе и в грандиозной перспективе их развития", причем "эта страстная пытливость" писателя "была

направлена не только в привычные, общедоступные" области научных знаний, но прежде всего... ко всему неведомому, удивляющему, таинственному, еще не освоенному и лишь намеченному в науке"(7,с.202-203). Отражением этого интереса и явилась созданная Брюсовым планета. На которую попадает герой "Ночного путешествия". "Мы были в неизвестном мне мире.

Небо над нами было радужное. Оно словно ежеминутно вспыхивало багровыми молниями, цвет которых затем переливался во все краски спектра. Казалось, что вся вселенная- один гигантский фейерверк или один сплошной пожар. ...

Вся почва кругом поросла растениями. Но они тихо двигались. То были оранжевого цвета стебли, толщиной в человеческую руку, прикрепленные корнем к почве,- с узкими, едва развитыми, чешуйками, вроде листьев, но с большой округлой шапкой, заканчивавшей их, словно чашечка цветка. Эта чашечка была увенчана ...лепестками, между которыми на месте, где можно ожидать тычинок, тускло отражало лучи некоторого подобия глаза"(5,с.183-184).

Примечательно, что оба героя замечают закаты на своих планетах, правда. По-разному. Так "смешной" человек рассказывает: "По вечерам, отходя ко сну, они любили составлять согласные и стройные хоры. В этих песнях они передавали все ощущения, которые доставил им отходящий день, славил его и прощались с ним.... Понимая слова, я никогда не мог проникнуть во все их значения. Оно оставалось как бы недоступно моему уму, зато сердце мое как бы проникалось им безотчетно и все более и более. Я часто говорил им, что я все это давно уже прежде предчувствовал,... что я часто не мог смотреть, на земле нашей, на заходящее солнце без слез..."(3,т. 25, с.114).

Если герой "Сна..." пытается передать свои чувства и ощущения, то герой "Ночного путешествия" изучает необычные для него природные явления с интересом естествоиспытателя: "Был уже вечер, и ярко-красный диск солнца лежал на горизонте, вонзая ослепительные лучи, переливавшиеся всеми цветами радуги, в медленно меркнувший небосклон. Потом огненный круг канул за черту кругозора, и в небе началась новая пляска всех красок и всех оттенков, пьяные игры пылающих, разноцветных, меняющихся хамелеонов и саламандр. Еще немного позже вззошли четыре луны: голубая, зеленая, желтая и фиолетовая, и их лучи, перекрещивались, протянули потоки спокойного света через все еще воспламеняющиеся отблески дня"(5,с.184).

Обозначенные переключки могли бы привести к выводу, что "Ночное путешествие"- это своего рода стилизация "Сна смешного человека". Однако нам представляется, что это не так. И вот по какой причине. "Смешной" человек. Сидя перед самоубийством в своей комнате, пытался разрешить для себя важный вопрос: "... Если я уже решил, что в нынешнюю ночь с собой покончу, то, стало быть, мне все на свете должно было стать теперь, более чем когда-нибудь, все равно. Отчего же я вдруг почувствовал, что мне не все равно и я жалею девочку?"(3,т.25,с.107). А он в свою очередь вызывает следующий: "...Мне вдруг представилось одно странное соображение, что если б я жил прежде на луне или на Марсе и сделал бы там какой-нибудь самый срамной и бесчестный поступок, какой только можно себе представить, и был там за него поруган и обесчещен так, как только можно ощутить и представить лишь разве иногда во сне, в кошмаре, и если б, очутившись потом на земле, я продолжал бы сохранять сознание о том, что сделал на другой планете и, кроме того, знал бы, что уже туда ни за что и никогда не возвращусь, то, смотря с земли на луну,- было бы мне все равно или нет? Ощущал ли бы я за тот поступок стыд или нет?"(3,т.25,с.108).

Пребывание на "двойнике земли" ответило не только на эти вопросы, но и открыло "истину" вселенского масштаба: "... Я видел истину, я видел и знаю, что люди могут быть прекрасны и счастливы, не потеряв способности жить на земле. Я не хочу и не могу верить, чтобы зло было нормальным состоянием людей. ... Я видел истину,- не то что изобрел умом, а видел, и живой образ ее наполнил душу мою навеки. Я видел ее такой восполненной целостности, что не могу поверить, чтоб ее не могло быть у людей"(3,т.25,с.118).

Посещение фантастического мира героем "Ночного путешествия" объясняется "Космическим любопытством"(8), стремлением земного человека прикоснуться к чему-то иному, может быть, существующему во Вселенной: "Ты обещал показать мне мир, который я не могу вообразить. Уверяю тебя, что воображение Фламариона и Уэльса рисовало миры, гораздо более удивительные. Я думал, что ты поведешь меня в области духов света и огня, чьи чувства и понятия в миллион раз сложнее и утонченнее моих; я думал, что ты поведешь меня во вселенные много измерения, где что-то новое прибавится к мере всех предметов, или во вселенные иного времени, где кроме прошедшего, настоящего и будущего окажется нечто четвертое. А ты, во всей беспредельности бытия, не нашел ничего лучшего, как показать мне фейерверк, который можно точно воспроизвести синемаграфом, да блуд цветов-зрелище, от которого меня тошнит. Знаешь, старший твой брат, Мефистофель, был куда изобретательнее"(5,с.186).

Так как начальные установки, как видим, у героев разные, то, естественно, и финалы оказались при внешнем совпадении внутренне различными. С внешней стороны оба героя практически мгновенно оказываются на родной Земле. Однако Достоевскому важно не то, как "смешной" человек возвращался, а что за этим последовало. Поэтому герой "Сна...", внезапно "очнувшись в ... креслах", уходит проповедовать человечеству "живой образ" истины- "Главное люби других как себя". На этом и концентрирует свое внимание писатель.

Брюсов же "страстно ищет во всех проявлениях природы и жизни "тайну", которая "привлекает его как позитивиста: с чисто познавательной стороны"(7,с.52-53), поэтому брюсовский герой путешествует ради познания, проявляя при этом естественнонаучные интересы. Именно поэтому он передает свое возвращение на землю, пользуясь научной терминологией: "Мое существо... получило страшный удар, словно разряд тысячи сильнейших электрических батарей, и я увидел себя сидящим на полу, в своей комнате, подле письменного стола.

Ничего не изменилось вокруг, но портьера перед окном была поднята, а в окне одно стекло разбито вдребезги:

конечно, от сотрясения при моем падении, потому что астральное тело, проходя через твердые предметы, не изменяет их физического строения”(5,с.187).

Очевидно, что по философско-этическому потенциалу рассматриваемые рассказы не сопоставимы. Вместе с тем в “Сне смешного человека” Достоевского оказались такие компоненты, которые выявили свою продуктивность для развития научной фантастики на ее раннем этапе (9). И это чутко уловил Ю. Брюсов, пытавшийся “средствами поэзии объяснить вечный вопрос об отношении действительности и сна, фантазии и реальности”(10). Писатель, опираясь на творческие искания великого предшественника в области космической фантастики, создал “Ночное путешествие”, которое не только опирается на мотив межзвездных путешествий, но и по нему написано.

ЛИТЕРАТУРА

1. Долинин К.А. Стилизация// краткая литературная энциклопедия.1971.т.7
2. Ахундова И.Р, “...Все это, быть может, было вовсе не сон!”(“Смерть” смешного человека)// Достоевский и мировая культура. М., 1997.т.9
3. Достоевский Ф.М. Полн.собр.соч.: в 30т.Л.,1972-1990
4. Карякин Ю.Ф. Дневник русского читателя. Из записных книжек.перedelкино.1996// Октябрь.1997.№11
5. Брюсов В. Огненный ангел: Роман, повести, рассказы.Спб..1993.
6. Гроссман Л. Достоевский.М.,1962.с.493; Фридлиндер Г.М, Реализм Достоевского.М.; Л.,1964.с.37; Карякин Ю.Достоевский: Очерки.М.,1984
7. Максимов Д.Е. Брюсов(поэзия и позиция) Л., 1969.
8. Блок А. Собр.соч.: В 8 т. М.;Л.,1962. Т.5
9. Поддубная Р.Н.Тургенев и Брюсов(от психологических “студий” к научной фантастике)// Творчество И.С.Тургенева: Проблемы метода и мировоззрения. Межвуз.сб.научн.тр.Орел,1991
10. Гречишкин С.С. В.Брюсов о себе как прозаике:” Предисловие автора” к неосуществленному чешскому изданию сборника “Земная ось”//Studia Slavica.1975.т.21.Ф 3-4.Р.426.

Хомякова О.В., Жигло О.А.

Харьковская городская академия городского хозяйства

Выборочное чтение как один из способов работы с художественным текстом.

В практике преподавания русского языка как иностранного чтение, рассматривается как сложное речевое умение, имеющее свою коммуникативную цель- поиск и извлечение информации. Для достижения этой цели студентам необходимо не только понимать содержание текста, но и уметь проникать в смысловой подтекст художественного произведения. Следовательно, главная задача обучения чтению художественных текстов состоит в совершенствовании навыков устной речи, необходимых для практического овладения языком.

Общеизвестно, что при обучении иностранных студентов чтению применяется ряд способов и приемов. Перед чтением текста проводится беседа ознакомительно- страноведческого характера, даются коммуникативные и целевые предтекстовые упражнения, направленные на смысловое прогнозирование.

Как свидетельствует опыт, целесообразно отбирать произведения малой формы, фабульного и динамического характера. Небольшой объем текста дает возможность проводить полный лексико- грамматический анализ, а также работать над техникой чтения.

Опыт обучения иностранных студентов чтению художественных текстов позволяет судить о том, что пониманию текста способствует выборочное чтение - именно тех его частей, которые наиболее значимы для раскрытия общего содержания произведения. Большую роль при этом играет адекватное толкование названия произведения. Это дает возможность, во-первых, спрогнозировать общее содержание, во-вторых, целенаправленно организовывать работу по снятию лексико - грамматических трудностей. Система предтекстовых заданий в данном случае должна быть сориентирована именно на вышеуказанные значимые отрывки текста.

Выборочное чтение предполагает значительную методическую работу по предварительному анализу, сопоставлению по смыслу и форме отдельных частей в единое художественное целое. Мы предпочитаем данную организацию работы адаптации, так как именно она, на наш взгляд, приводит к пониманию, как фабулы произведения, так и его смыслового содержания.

Ильина Л.Э.

Харьковский государственный университет

К вопросу о необходимости изучения художественных произведений зарубежных авторов на занятиях русского языка в иностранной аудитории

Разрабатывая программу по русскому языку для иностранных учащихся I и II курсов факультета иностранных языков, мы пришли к необходимости использования аспекти-комплексного подхода в процессе обучения, т.е. изучение второго иностранного языка (в данном случае - русского) должно включать комплекс лингвистических дисциплин. В это понятие входят такие аспекты, как грамматика, фонетика, лексикология, морфология и словообразование, лингвострановедение, зарубежная и русская литература и перевод. О некоторых аспектах мы уже

упоминали ранее.

В данной статье речь пойдет об особенностях изучения курса зарубежной литературы на уроках русского языка. Поскольку учащиеся факультета иностранных языков на протяжении нескольких лет сдают экзамены и зачеты по зарубежной литературе, начиная с античной, то становится очевидным потребность в чтении и лингвостилистическом анализе оригинальных произведений зарубежной культуры, переведенных на русский язык. Такая необходимость мотивирована рядом причин.

Во-первых, сдавая зарубежную литературу как одну из дисциплин, входящих в экзаменационный перечень, студенты должны знать содержание произведений зарубежных авторов. Прослушивание только обобщающей лекции, связанной с творчеством того или иного мастера прозы или поэзии, на наш взгляд, является явно недостаточным.

Во-вторых, анализируя оригинальный художественный текст в переводе таких гигантов, как Борис Пастернак или Н.А. Коган, студенты значительно расширяют свой лексический запас, получают представление о стилистических характеристиках слова, знакомятся с фразеологией и идиоматикой русского языка, которой насыщены литературные произведения, проникают в тайны и законы построения поэтической речи, постигают грамматические закономерности художественного текста, его лексикосемантические особенности.

В-третьих, изучение текстов литературных произведений открывает широкие возможности для сопоставительного анализа русского и английского языка, для перевода.

Для эффективности преподавания данного аспекта на уроках русского языка надо было решить несколько задач: отобрать материал, подлежащий анализу и соответствующий программе по курсу "Зарубежная литература"; использовать наиболее оптимальную методику изучения художественной литературы; подготовить материал, контролирующий усвоение отдельных актов и глав текста, а также всего литературного произведения в целом.

Наиболее трудным был поиск оптимальной методики преподавания этого аспекта, обеспечивающий практически полное усвоение предлагаемого материала. Естественно, что прочитать и проанализировать все произведения зарубежных авторов не представляется возможным, т.к. кроме курса "Зарубежная литература" иностранные студенты изучали и все другие аспекты, перечисленные в начале данной статьи. Поэтому возник вопрос о минимизации материала, анализе наиболее знаменитых, лучших произведений зарубежной литературы средних веков и Возрождения, 17-18 веков.

О том, как проводились занятия по курсу "Зарубежная литература" речь пойдет в следующей работе.

Брусенцова О.Д.

Харьковский государственный университет

Изучение эволюции творчества А.С.Пушкина в группах иностранных стажеров-филологов

Эволюция творчества Пушкина соотносилась с литературным процессом в России первой трети XIX в. Очень сложно: взаимоотношения с литературным движением строились качественно неоднородно/ 1810-е г.г.- когда он входил в литературу, учился литературному мастерству; 1820-е г.г.- признан первым русским поэтом; 1830-е г.г.- критика того времени заявила о падении влияния Пушкина на современную литературу/.

В построении и преподавании общего курса истории новой литературы прослеживается традиционно главная закономерность, определяющая ее развитие: от классицизма-через романтизм-к реализму. Недоразумения начинаются тогда, когда в соответствии с этой схемой мы пытаемся осмыслить конкретно-исторические явления конца XVIII-начала XIX века. Первым в этом ряду стоит вопрос о судьбе русского классицизма. Необходимо помнить, что русский поэт вышел из периферийной школы развитого классицизма/"школа легкой поэзии"/. В середине 1810-х г.г. в лирике Пушкина появляются элегические мотивы. Тема "мига наслаждения" заменяется представлениями о разумном поступательном развитии человеческой жизни/ "Всему пора, всему свой миг, Все чередой идет определенной: Смешон и ветреный старик, Смешон и юноша степенный"/. Постепенно формируется литературное представление поэта на явление классицизма в литературе как на один из этапов формирования точки зрения на своеобразие поэтики этого жанра: лирики, трагедии. В начале XIX века еще рано говорить о выработке у Пушкина целостной и законченной историко-критической концепции этого направления, но предпосылки ее возникновения очевидны.

Расхождение в понимании романтизма и классицизма, исторического прошлого русской литературы и проблем творчества наметились в письмах Пушкина того периода. Заметки на полях статьи Вяземского "О жизни и сочинениях Озерова", оставленные Пушкиным, до последнего времени продолжают находиться среди малоизученных страниц истории русской критики. В каждом замечании, за конкретной пометкой, выводом просматриваются стоящие за ним и определившие его литературно-эстетические критерии: с этой статьей у Вяземского и Пушкина связаны размышления и обобщения о природе романтизма в литературе в целом. Выдвижение принципа романтической субъективности и на его основе появившееся понимание процессов душевной жизни Пушкин считал одним из важнейших завоеваний романтиков, открывшим перспективу не только для новой русской литературы, но и для всего последующего литературного процесса XIX века. Как известно, самым популярным жанром классицизма была трагедия. Одна из пометок Пушкина на полях статьи Вяземского содержит определенное указание, задачу, ключ- раскрыть содержательно-подтекстовую информацию поэтики трагедии на основе обобщения художественно-

го смысла монолога. Ведь в трагедии классицизма все зависело от макрокосма, некой заданности, внешней схемы и системы определенных обстоятельств. Герои изображались внутренне статическими, а вместо действия на сцене преобладала запрограммированная речь, вылившаяся во внутренне неподвижные монологи. Монолог “микрокосма”/Озеров-частично, у Пушкина-всегда/ представлял собой образец пластического совершенства. Слова в поэтическом тексте монологов и как вся трагедия в целом обогащаются новыми дополнительными значимостями, и в “результате игры” этих “значимостей” на фоне элегического смысла возникает новое “качество-образ”, - трагедии нового типа. В допушкинской эпохе существовала у романтиков картина временного изображения нераздельного слияния с природой элегической эмоции, “Это смутное предвидение невыразимой полноты душевного бытия”. В такого рода меланхолии намечался “сплав оксюморонных ощущений”, которые позднее в элегии Жуковского сольются с переживаниями минувшего и обретут на этой почве “особую глубину”. Разновидности этой эмоции имели всеобщий характер, монологи многих трагедий допушкинского времени выражают чувство, имеющее различные оттенки переживаний. Это – та мера дарования писателя, придающая ему неповторимый индивидуальный характер, связанная с принципом самовыражения поэтического “я”. Таким образом, в персонификациях предромантиков так или иначе отражается ретроспективный ход мышления, а в условиях временной дистанции слово “остывает”, монолог приобретает гармонию особой природы, окрашенную в тона элегичности. Многие монологи допушкинской трагедии представляют собой пластическое совершенство- это маленькие по размеру элегические стихотворения. Так многие драматурги реализовали принцип индивидуальных внутренних чувств. Преобладание в трагедии монолога-элегии дает возможность многим авторам в форме старой трагедии отвлечься от реальной пространственно-временной определенности существования трагедии / классицизма/. А сама природа монолога придает построению трагедии, сюжету некоторую завершенность и определенность. Пушкин приходит к определенному выводу и оставляет заметку на полях, определяющую особенность Озерова-драматурга: “...поэт романтический/ за мечтательный монолог Фингала”.

Слово в монологе трагедии классицизма рассматривалось как знак адекватный эмоции. Драматург или персонаж в монологе высказывались “до конца”, все душевные движения могли быть изъяснимы, окрашены неповторимой “элегической” тональностью. Драматурги начала века по своему мышлению, стремящемуся в основном к завершенным и завершающим формам жизни, не знали, как правило. Конфликта между словом и эмоцией. Однако появление в их творчестве монологов: монологи- эстетические переживания, разновидности эмоций-во многом определило развитие творчества поэта. По мнению Пушкина, динамика переживаний героев озеровской трагедии, ее мера и степень влияют на тектонические процессы трагедии в целом, логику развития действия, сюжет и т. д. Утверждение “лиризма” в практике русской драматургии предопределило его теоретическое осмысление в структуре трагедии как самостоятельной эстетической категории.

Размышления Пушкина, оставленные им заметки на полях статьи Вяземского “О жизни и сочинениях Озерова”, определили дальнейшие творческие поиски Пушкина-драматурга, поэта. По мнению поэта, “лирическое направление”, “озеровское направление” в истории русской литературы очевидна, а само “лирическое движение” в произведениях любого жанра способно выявить не только содержательные способности той или иной художественной единицы. Но и наметить некоторые закономерности развития самого творчества Пушкина/ “Моцарт и Сальери”, “Борис Годунов”/. В рецензии на элегии Теплякова Пушкин определил формулу- “лирическое движение”, притягивающее к себе мысль, так называемую область “глубинных проявлений лирических энергий, которые зависят от самой сущности лирического стиля”.

Способ развертывания темы, видение мира, то..., “что восходит к индивидуальности Пушкина и определяют особый рисунок лирического движения его произведений.

Цзян Цзунлянь

Педагогический университет Центрального Китая, г. Ухань Китайская Народная Республика

Размышления о Чехове и его пьесе “Вишневый сад”

Прочитав пьесу “Вишневый сад” Чехова, я погрузился в размышления. Звук рубки вишневого сада, как набатный колокол, не дает покоя человеку. Особенно нам, стоящим на пороге XXI века, чувствующим гибель “сада”, гибель прошлого, может быть, как говорит Лопухин - “прекраснее которого нет ничего на свете”, тревожиться, решать бесконечный вопрос - “что делать?”.

Социальная ситуация и в пьесе Чехова и в сегодняшней жизни вполне совпадает с духом конца века/ “все перевернулось и все только начинает укладываться”/, разоряющиеся дворяне и родина, разбогатевший кулак и “новый русский”.

Настроения людей удивительно близки: одинокие люди, тоска бесцельного существования. Каждый переживает свою драму, и никто никому не может помочь, так же как никто никого не может и погубить: люди страдают не по вине друг друга, а оказываются одинаково беспомощными перед реальной действительностью. Некоторые из нас разве не герои пьесы Чехова как Раневская и Гаев - довели прекрасный сад своим легкомыслием, своим полнейшим непониманием реальной жизни до жалкого состояния, а при предстоящей опасности живут только иллюзорными представлениями и потоками слез, примиряясь с прошедшим? И многие из нас как чеховские герои живут жалким воспоминанием о прошлом и пустыми разговорами о будущем, мечутся между прошлым

и будущим, не способны жить нынешним днем, чувствуют сомнение, неверие в свои силы; и ощущение безысходности, поиски какого-то чуда. Они и несчастны поэтому, так как в каждые минуты, у каждого находятся свои постоянные “двадцать два несчастья”.

“Что делать?” и “Быть или не быть” – в момент перехода веков заставляют задуматься героев пьесы и нас над этим древним серьезным вопросом.

Бесконечные рыдания, когда вся рубашка в слезах – это мы любим или привыкли? Нам надо еще раз перейти к творчеству Чехова. Именно в его творчестве человек находит ответы на многие вопросы, которые ставит жизнь. Несчастливая любовь героев чеховских пьес, их бесплодные мечты о лучшей жизни, их неудачи помогают нам понять, какая должна быть жизнь, каким должен быть человек – ждать такого волшебства не нужно; надо самим рукава засучивать! Но в нынешнем торговом обществе, в котором самое удачное средство достижения цели – это деньги, как зарабатывать свою долю в жизни – еще большой вопрос для всех. Стать человеком, как “хищный зверь”, который съедает все, что попадает на пути, вырубив свою честность и красоту, / я думаю, что разбогатевший крестьянский сын Лопухин далек от этого смысла, он слишком культурный и гуманный, если сравнить с “новым русским”, но именно Лопухин подсказал дорогу новому русскому, любому “новому”.../ или существует другой вариант?!

Обращайтесь к доброму Чехову! Хотя очень трудно всем нам, но он всей душой подсказывает людям жизненный путь или способ борьбы в тяжелом для себя окружении, среде.

Чехов почти в каждом из действующих лиц пьесы умеет находить человеческое добро и заставляет нас думать не только, как грустна и печальна русская действительность, но и о красоте жизни вообще, об очаровании русской земли, о Красоте и Человеке. В творчестве Чехова царит то доброе эстетическое начало, основывающееся на глубоком сочувственном понимании каждого Человека, на отказе от деления героев на “положительных” и “отрицательных”. Это совпадает с духом традиционной китайской философии: “человеческая жизнь начинается с добра”. Чехов обладал способностью отыскивать счастье в неожиданных для того не приспособленных местах, и находить добро там, где другой бы не стал бы искать, в ситуациях для добра чрезвычайно неподходящих. Поэтому в современном мире, где чересчур много не страстной религиозности, а скорее наоборот: фанатичное безверие и рыхлость, где нашей человеческой морали приходится иметь дело не только с твердыми убеждениями противников, но и с путанными силами, направление которых бывает противоположно. Призрачно и неясно, в этом мире особенно нужен Чехов, чеховское умение одерживать повседневные тактические победы. Если все, государственные чиновники, сохраняя в душе добро природы. Ищут, заимствуют добро друг у друга, створяют добро друг другу, то все будут искренно смеяться на рубеже следующего столетия.

Чехов всю жизнь стремился к правде и красоте, заставляет нас и через сто лет плакать, смеяться и думать!

Река эмоций течет из чеховской драматургии к нам, читателям и зрителям разных времен и разных народов, течет от прошлого к сегодняшнему и от настоящего к будущему, в вечность...

Куплевацкая Л.А.

Харьковский государственный университет

Притча о Фоме неверующем в структуре романа Ф.М. Достоевского “Братья Карамазовы”

(К вопросу о функции “предисловных рассказов”)

Первую книгу романа “История одной семейки”, традиционно считающуюся предисловной, замыкает глава “Старцы”, на первый взгляд, с историей Карамазовых никак не связанная. Романист вводит рассказ о старчестве в связи с избранной Алешей дорогой и при этом подчеркивает, что “Алеша был даже больше, чем кто-нибудь, реалистом” (I, т. 14, с.24). Здесь же романист приводит свое понимание того, кто такой реалист: “В реалисте вера не от чуда рождается, а чудо от веры. Если реалист раз поверит, то он именно по реализму своему должен непременно допустить и чудо” (I, 14, 24). Категории “чуда” и “реализма” в дальнейшем в романе приобретут определенную знаковую, однако здесь в предисловном рассказе, романист в подтверждение этой мысли пересказывает евангельскую притчу об апостоле Фоме: “Апостол Фома объявил, что не поверит, прежде чем не увидит, а когда увидел, сказал: “Господь мой и бог мой!” Далее следует комментарий романиста: “Чудо ли заставило его уверовать? Вероятнее всего, что нет, а уверовал он лишь единственно потому, что желал уверовать и, может быть уже веровал вполне, в тайнике существа своего, даже еще тогда, когда произносил: “Не поверю, пока не увижу” (I, 14, 25). Предисловность этой притчи безусловно “кодирует” движение Алеши, приготавливая ему аналогичную участь, читатель может лишь предугадывать такое решение образа. Однако включение этой евангельской притчи в историю семейки предопределяет универсальность сюжета Фомы для других героев, с различными модификациями в роли Фомы Неверующего окажутся и Дмитрий, и Иван, и незаконнорожденный Смердяков. Выход из этой ситуации каждого героя будет своеобразным и лежит за рамками данной работы, однако доказать “предисловность” этой притчи по отношению к духовному движению героев можно, проведя параллель с одной из легенд Ивана. Легенда об рае, которую “напомнил” ему черт в его сне-кошмаре структурно повторяет притчу о Фоме: здесь мы видим и неверующего, и увиденный им рай, выступающий здесь как эквивалент чуда, и хвалу господу (пропел “осанну”). При этом подчеркивается сугубо национальная черта такого “скачка”: “...слишком-де уж стремительно в консерваторы перескочил. Русская натура” (I, 15, 79) (Выделено мной. – Л.К.). Вневременная

ситуация евангельской притчи в "легенде" соотносится с фантастическим пространством в "квадриллион квадриллионов верст" и космическим временем в "биллион лет", тем самым обретается универсальность, присущая мифу. Если проследить движение целого ряда героев в романе: Зосимы, таинственного посетителя, Маркела, Алеши, Мити, - то можно говорить о национальном варианте притчи о Фоме Неверующем в структуре романа.

Ирина Кириллова, внимательно изучавшая пометы Достоевского в Евангелие от Иоанна так определяет значение притчи для писателя: "По своему религиозному темпераменту Достоевский - евангельский Фома Неверующий, требующий конкретных, можно даже сказать, телесных доказательств, что Христос воистину воскрес" (2,53). "Достоевский чертой на полях отмечает 20.25: "Но он сказал им: если не увижу на руках Его ран от гвоздей, и не вложу перста моего в раны от гвоздей, и не вложу руки моей в ребра Его, не поверю". Далее он отмечает стихи 20.29: торжественную и сокрушительную исповедь веры Фомы в Христа воскресшего, и слова Христа отмечены не только чертой, но и жирным на полях: "Фома сказал ему в ответ: Господь мой и Бог мой! Иисус говорит ему: ты поверил, потому, что увидел Меня: блаженны не видевшие и уверовавшие" (2,53) (Выделено мной. - Л.К.).

Представляется возможным говорить о цитировании романистом Евангелия от Иоанна: "Господь мой и Бог мой!", - и об одновременной переработке, своеобразном сворачивании, стяжении притчи из Иоанна до двух строк, обусловленном задачами как идейно-философской организации романа, так и преломлением ее в романной поэтике. Можно также отметить, что процесс мифотворчества объектирован в романе. Мы видим художественное преломление библейской притчи через сознание романиста, своеобразной "полумаски писателя" (3,64), а затем в сложном преломлении через двойственное сознание Ивана и его видения - черта.

Таким образом, притча о Фоме Неверующем предисловной первой книги романа задает своеобразную схему духовного движения личности в романе как одну из универсальных. Возможность и степень реализации данной схемы разными героями могут стать предметом дальнейшего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: В 30 т. -Л.: Наука, 1971-1991. Т.14,15.
2. Ирина Кириллова / Кембриджский университет, Англия/. Отметки Достоевского на тексте Евангелия от Иоанна.// Достоевский в конце XX века. М.: "Классика плюс", 1996.
3. Лихачев Д.С. Литература - Реальность - Литература. Л.: Сов. писатель, 1981.

Гэн Юаньфэн

Пекинская ассоциация по международному Научно-техническому обмену Китайская Народная Республика

Притча «Поэт» Г. Гессе как средство воплощения авторской позиции

Притча «Поэт» / о жизни китайского писателя Хан Фу /, вошедшая в книгу известного немецкого автора Г. Гессе «Сказки» / 1919 /, написана в своеобразной манере. Как известно, притча- это небольшой рассказ, в иносказательной манере, заключающий моральное / или религиозное / поучение. Однако в рассказе о творчестве китайского поэта притча приобрела новый смысл; она- средство выражения нравственно- философских мнений писателя, характеризуется концентрацией главной мысли, отсюда выразительность и эмоциональность повествования.

Тема притчи- жизнь художника и его предназначение в этом мире. К теме предназначения, смысла творчества человека искусства обращались разные писатели. Но известный классик немецкой литературы обращается к «простоте» формы, у него появляется желание «учить». За это явление он получал плохие отзывы в критике. Однако его притча, переведенная и опубликованная в странах Азии, популярна и известна. В этой притчи нет динамики событий, она не имеет характеров и определенной системы образов: притча сообщает, а не изображает жизнь поэта Хан Фу, четко выделяется принцип параболы, когда рассказ о жизни удаляется от современного автору мира, от конкретного времени, конкретной обстановки, а затем, как бы двигаясь по кривой, снова возвращается к оставленной теме и дается его новое философско- этическое понимание и оценка. В этом произведении проявляется авторская позиция Г. Гессе: автор сознательно отбивает и обобщает факты жизни поэта Хан Фу, особым образом оценивает мир человека- творца; освещает предмет с разных сторон, в одном случае – говоря о бесконечности знаний, о беспредельности художественного совершенствования, о диалектичности познания жизни, о вечной борьбе тьмы и света, которая не только вдохновляет поэта, но создает его: « Одни хотели изобразить мир таким, каким они его видели. Я хочу изобразить мир, каким я его мыслю» / Пикассо /. Не случайно обращение Гессе к поэзии Китая, к традиции тех писателей, в творчестве которых имело большое значение интеллектуальное начало. Конечно, писателям- переводчикам и преподавателям предстоит сделать немало, чтобы более полно представить это.

Соина И. Ю.

Харьковский военный университет

Некоторые аспекты проблемы изучения средств экспрессивного синтаксиса стихотворных произведений.

Проблема изучения художественных текстов на занятиях по русскому языку со студентами-иностранцами раз-

личных профилей привлекает большое внимание и лингвистов. И методистов. Чтение и обсуждение литературных произведений решают сразу несколько задач: лингвистические, методические и воспитательные. Решая лингвистические задачи. Работа с литературным текстом позволяет не только развить чувство языка учащихся, способствовать обогащению словаря студентов благодаря расширению и уточнению представлений о семантике лексических единиц, но и обратить внимание студентов на индивидуально-стилистические особенности языка художественных произведений. Особенно интересным представляется работа со стихотворными текстами, поскольку многие черты своеобразия авторов открываются при изучении и анализе синтаксиса поэтических произведений.

Поэтический текст необходимо рассматривать как систему сложной внутренней организации, все элементы которой находятся в тесном взаимодействии. Для понимания смыслового аспекта художественного текста необходимо знание системы авторских приемов, реализуемых в каждом конкретном художественном произведении в том или ином наборе. В поэтической речи происходит обогащение семантики всех языковых средств, и воплощаются все эмоциональные, выразительные и семантические потенции языка. Вместе с тем в поэтическом синтаксисе можно выделить регулярную и определенную систему средств выражения эмоционального настроения автора.

При анализе синтаксических структур поэтических текстов необходимо, на наш взгляд помнить, что своеобразие поэтического синтаксиса связано с предметами художественного изображения, мироощущением автора и некоторыми другими факторами. Поэтическая мысль каждого поэта развивается по-разному, но она "отличается" в преобладающей синтаксической структуре. Вычленение синтаксической доминанты, по-нашему мнению. Позволяет выделить ряд индивидуально-стилистических особенностей синтаксиса в языке автора, даст возможность судить о ритмоинтонационном рисунке текста. Наши исследования поэтических языков А. Блока и А. Фета подтвердили предположения о том, что ритмоинтонацией художественного произведения автор заранее направляет читателя для лучшей передачи своих душевных переживаний. Выделенность отдельных слов по компонентам интонации различается и служит средством передачи эмоционально-смысловых оттенков высказывания. Так, при эмфатическом ударении выделенное слово является коммуникативно весомым и сосредоточением эмоций, и этим достигается градация смысловых акцентов, когда выделенный признак всегда располагается в начале синтагмы, строки, строфы и стихотворения в целом, что является существенным моментом в ритмо-интонационной организации поэтической речи.

Для обнаружения отличительных авторских способов выражения эмоции в тексте необходимо обратить внимание на порядок слов в преобладающих синтаксических единицах. Мы убеждены, что для поэтической речи небезразличны способы сочетания слов и порядок следования членов предложения. В современном языкознании существует несколько мнений относительно порядка слов в стихе. Сиротинина О.Б., Ковтунова В.В. считают порядок слов в стихотворной речи свободным. А перемена местоположений членов предложений связана исключительно с задачами ритма. В этом процессе мы разделяем концепцию Виноградова В.В., Эйхенбаума Б.М., Тимофеева Л.И., Черемисиной Н.В. и полагаем, что стихотворной речи, так же как и прозе, присущи сходные нормы словоупотребления. Положение темы и ремы в стихе не свободно и различные варианты их расположения не равноценны. В предложении лирического текста тема и рема располагаются, как правило, в порядке их коммуникативной значимости, но могут смещаться автором целенаправленно для создания смысловых и эмоциональных акцентов или вынужденно для соблюдения стихотворного ритма.

Инверсионный порядок следования членов синтаксической единицы придает стихотворной речи эмфатический характер. В связи с перераспределением семантического веса каждого слова в предложении происходит выдвижение эмфатически ударенного слова вперед. Согласно идеи Шервинского С.В., чем сильнее выносятся вперед ударяемое слово, тем более высоким тоном оно произносится. Эмфаза всегда выделяется мелодически и является финальным кульминантом предложения и синтагмы.

В случае инверсии меняется интонационный рисунок: быстрый подъем тона в начале строки и пологий его спад в конце. Предложение своеобразно членится и оформляется интонационно: каждая из частей синтагмы равна самостоятельной синтагме. Изменение эмоций автора отражается в интонационной прерывистости, а поэтическая речь характеризуется взволнованностью.

Фигуры речи являются средствами экспрессивного синтаксиса. Повторение синтаксически однородных участков текста способствуют нагнетанию информации, увеличению ее напряженности, которая приходится на существенные в смысловом отношении фрагменты. Чем больше размер повторяемого компонента, тем ниже экспрессивность приема.

В лингвистике существует несколько точек зрения на основную ритмическую единицу стиха. Томашевский Б.В., Сиротина О.Б., Ковтунова И.И. В основу ритмического членения стихотворной речи кладут метр. Мы считаем, вслед за Виноградовым В.В., Эйхенбаумом Б.М., Тимофеевым Л.И., Черемисиной Н.В. основной ритмической единицей, общей для стиха и для прозы, связанной с синтаксической структурой и смыслом речи, синтагму. Таким образом, мы находим стиховой перенос средством изменения интонационного рисунка и явлением выразительности поэтической речи.

В стиховых переносах появляется эффект синтаксической расчлененности, возникающей при интонационных и структурных нарушениях высказывания, вызванных актуальным членением. Несовпадение стихового и синтаксического членения строк нарушает плавное и мерное течение речи, создает ритмические перебои, прерывистость, взволнованность интонационного рисунка.

Тенденция поэта более активно использовать этот прием часто говорит о тема-романтическом соотношении

стиха и части фразы поэта. Обилие стиховых переносов, особенно сильных, расчленяет синтаксические конструкции, анализирует поэтический язык поэта. Увеличивает напряженность интонации, передавая аффективное состояние лирического субъекта. Такая поэтическая речь характеризуется взволнованностью и страстностью.

Тенденция совпадения стихового и синтаксического членения в поэтическом языке автора создает условия для плавности, напевности интонационного рисунка, обеспечивает господство ритмо-синтаксических клише.

Исходя из этого, мы полагаем, что средства интонационного варьирования могут служить параметрами индивидуально-стилистического своеобразия автора. Исследовав средства интонационного варьирования, можно выделить также соотношения гармонирующих стихотворный текст интонационных средств или тех, которые нарушают плавность интонационного рисунка. Например, синтаксические фигуры, насыщенные второстепенными членами, повышают концентрацию синтаксически однородных участков текста, и это способствует главному течению интонации. Кроме того, на наш взгляд, такие синтаксические фигуры, как параллелизм, асиндетон, анадиплосис и эпифоры способствуют формированию напевности интонации. А такие синтаксические фигуры, как эллипс, апосиопеза, анафора, хиазм, симплока создают интонационные изломы и, следовательно, способствуют повышенной эмфатизации поэтической речи того или иного автора. Синтаксические фигуры могут служить средствами создания стилевых доминант поэтов. Следовательно, исследовав их, можно обнаружить своеобразие ведущей тональности автора.

Для анализа своеобразия синтаксиса поэтического языка автора, кроме синтаксических фигур речи, представляется необходимым изучить ритмо-интонационные фигуры, а также различные виды симметрий, возникающие в этих конструкциях. Так, например, преобладание нисходящих мелодических тонов и монотона, общая плавность межсинтагменных сдвигов, проявления объемной, зеркальной, ритмо-фигурной симметрии, а также некоторые особенности их нарушений обеспечивают ровное, спокойное движение интонации автора.

Содержание большого количества восходящих тонов, использования симметрии объемов малой величины, большое количество неплавных межсинтагменных переходов способствует, напротив, изломам интонационного рисунка в стихотворных строках автора. И эти изломы параллельны эмоциональным подъемам и спадам лирического героя. Такая поэтическая речь прерывиста, динамична и менее гармонична.

Таким образом, для анализа черт своеобразия авторского стиля в стихотворных произведениях в качестве исходного момента необходимо проанализировать доминирующую синтаксическую структуру. На этой основе устанавливается господствующий стиль интонации, выбираемой автором. Исследовав порядок слов в преобладающей синтаксической структуре и, изучив случаи инверсии главных и второстепенных членов предложений, а также синтаксические фигуры речи, соотношения стихового и синтаксического членения поэтической речи, можно установить основную модель интонации и характер варьирования интонационного движения в лирическом произведении, открывающий путь к обнаружению экспрессивно-стилистических свойств стихотворной речи.

Своеобразие поэтического синтаксиса находит выражение в характере доминирующей синтаксической структуры и в использовании средств варьирования стиховой интонации, следовательно, они являются важными параметрами изучения и описания индивидуально-стилистического своеобразия синтаксиса автора.

Данный принцип исследования может служить для изучения поэтического синтаксиса поэтов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. Язык Пушкина. – М.-Л., 1935.
2. Ковтунова И.И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения. – М.: Просвещение, 1976.
3. Пospelов Н.С. Синтаксический строй стихотворных произведений Пушкина. – М.: АН СССР, 1960.
4. Сиротинина О.Б. Лекции по синтаксису русского языка. – М.: Высшая школа, 1976.
5. Тарасов Л.Ф. Поэтическая речь. – Харьков: Вища школа, 1976.
6. Черемисина Н.В. Русская интонация: поэзия, проза, разговорная речь. – М.: Рус. яз., 1989.
7. Шервинский С.В. Ритм и смысл. – М., 1961.
8. Эйхенбаум Б.М. О поэзии. – Л.: Сов. писатель, 1968.

Пугачева И. О.

Харьковский государственный университет

Диалогообразующая “ценность” вопросов в стихотворном тексте

Представление о художественном произведении как об “образе мира, в слове явленном” (Б. Пастернак), выдвигает в качестве одной из ключевых относительно новую в поэтике категорию художественного мира. Являясь результатом переработки художником своего и чужого жизненного опыта и разнообразных впечатлений, художественный мир литературного произведения всегда “концептуально нацелен на определенный тип воздействия на читателя” (6, 348), “обмыслен” и интернационален, нацелен и ориентирован, заряжен мыслительной эстетической энергией” (8, 144).

Как отмечает Н.Д. Арутюнова, специфическим признаком стихотворного произведения как формы существования художественного мира является особый характер “нацеленности” заключенной в нем “эстетической энергии”: “Для поэтической речи более важна ориентация на фон, соответствующий тривиальному образу мира,

чем на предполагаемого адресата. Поэзия больше реакция, чем стимул..." (1, 187). С достаточной уверенностью можно утверждать: "направленность на сообщение как таковое, сосредоточение внимания на сообщении ради него самого" (16, 202), что принято называть "поэтической" (или "эстетической") функцией языка, выделяется в противоположность функции, выполняемой текстами непосредственного речевого общения и прозаическими художественными текстами (назовем ее "прагматической"). Суть последней обычно определяется как передача "новой" ("актуальной") информации адресату речи с целью побуждения его к выполнению каких-либо ответных действий. Как следствие, речевое общение в данных типах речи представлено сменой коммуникативных ролей говорящего и слушающего более наглядно, чем в лирике, где выдвигается в качестве главной ценности "центрос-тремительную направленность словесного сообщения" (16, 263).

На наш взгляд, оценивая изменения условий коммуникации в стихотворном тексте, точнее было бы говорить не о трансформации системы естественного языка, а о "системе трансформаций" (13, 190): основной формальный признак диалога - смена коммуникативных ролей говорящего и слушающего - в стихотворном тексте может быть эксплицирован в гораздо меньшей степени, чем в повседневной речи. Это, тем не менее, не влияет существенным образом на "ценность" различных форм диалога, т.к. в его структуре "система трансформаций" может проявляться, в частности, как "заимствование одним функциональным элементом форм, характерных для других, или смещение в одном элементе нескольких разнородных форм", например: обращение-вопрос, риторический вопрос, побуждение, выраженное в форме вопроса и т.д. (II, 103). Рассмотрим в этом аспекте семантику и диалогообразующую "ценность" вопросов как одной из форм внутритекстового диалога между "Я" и "Ты" в цикле А. Блока "Ante Lucem" (далее AL).

В современной лингвистической теории диалога утвердилось представление о вопросно-ответной структуре как одром из основных "элементарных циклов" речевого общения, "сильным" (Ковтунова) признаком диалога в силу следующих основных причин:

1) по сравнению с остальными речевыми формами диалога (обращением, указанием на 2-е лицо и повелением), вопросительные конструкции имеют наиболее сложную семантическую структуру, в которой можно выделить следующие смысловые компоненты: а) фиксация предмета речи (т.е. тема); б) указание на неопределенность свойства, принадлежащего предмету речи (что в терминах теории речевых действий соответствует интенциям говорящего); в) указание на область, в которой может быть локализовано свойство.

Эти компоненты смысла в большей или меньшей степени эксплицированы практически во всех вопросах идентифицирующего типа, коммуникативной функцией которых является снятие "дефицита информации по тому или иному вопросу" (15, 35). Кроме отражения информационного поиска элемента действительности, искомого говорящим, вопросительные предложения могут содержать семантические компоненты, соотносимые с речевыми действиями эмоционально-психического плана:

- императивный момент, который побуждает адресата "выдать информацию, позволяющую найти в данной области искомое свойство" (7, 34), и передача таких речевых действий (или иллокутивных целей говорящего), как предположение, недоумение, просьба, сомнение в возможности получить ответ и т.д. Высказывания такого типа, называемые эмоционально-вопросительными, наиболее распространены в стихотворных текстах;

2) задаваемый говорящим вопрос свидетельствует о его потребности в новой информации, носителем которой потенциально выступает адресат речи - "автор" ответа. Вопросно-ответную структуру, таким образом, следует считать "всеобщим признаком общения", поскольку это "минимальный отрезок, в пределах которого осуществляется обмен мыслями", т.е. выполняется "прямая функция общения" (10, 39);

3) словесно оформленный отклик адресата на сложившуюся в ходе общения "вопросительную ситуацию" (т.е. "реплика"), как и вопрос, занимающий инициальную позицию, репрезентирует некоторое состояние сознания субъектов коммуникативного акта, а именно различие, несовпадение их смысловых позиций, точек зрения. Это считается в современной теории диалога одним из основных условий осуществления коммуникации (контакта, диалога в широком смысле), поскольку "в нормальном человеческом общении заложено предположение об исходной неидентичности говорящего и слушающего" (2, 14) и диалог "есть процесс динамического взаимодействия, который предполагает постоянное изменение внутреннего состояния взаимодействующих сторон. Это может выразиться в изменении "внутреннего мира" субъектов коммуникативного акта, в изменении их взаимоотношений, даже в изменении языка" (7, 31).

По нашему мнению, разная степень "совпадения и совместимости точек зрения" говорящего и слушающего (7, 14) формирует два больших класса отношений, которые складываются между собеседниками: "содействие - противодействие" и "согласие - противоречие". Характер этих отношений весьма подвижен, что дает основание говорить о "едином процессе диалогизации - монологизации речевого общения" (11, 106) и определяет степень диалогичности ("напряжения", "силового сопротивления" - Ю.М. Лотман) общения. Более высокий ее уровень отмечается в тех речевых ситуациях, когда точки зрения субъектов общения оказываются совместимыми (иногда лишь в конце диалогического цикла, при достижении поставленных коммуникативных задач), но не совпадающими, т.е. когда между ними "есть отношение содействия, но нет отношения согласия" (Там же).

По разделяемому нами мнению Ю. М. Лотмана, основанному на бахтинской идее "диалогизма", именно готовность субъектов общения к "содействию" при наличии у них неидентичных "внутренних миров" определяет диалог между ними как "истинный" и "ценный", ибо два эти свойства оказываются связанными с "передачей

информации между непересекающимися частями языкового пространства говорящего и слушающего" (12, 15), в процессе чего осуществляется не только "диалог реплик" (наиболее примитивный, "одномерный" вид речевого общения), но и занимающий высшую ступень в "ценностной" иерархии "диалог смысловых позиций" и "диалог личностей" (см. об этом подробнее работы М.М. Бахтина "Проблема речевых жанров", "Проблема текста", "Проблемы поэтики Достоевского" и др.). Именно к этому виду диалога относятся вопросно-ответные структуры в анализируемом нами цикле А. Блока *AL*, открывающем первую книгу его лирики.

В лирике, в силу глубинной взаимосвязи всех ее структурных компонентов разных уровней, всех "до" и "после", формирующих "вертикальный контекст" или, как отмечал В.Б. Шкловский, "ощутимости" ее построения, "чистых вопросов не бывает – всякий вопрос уже есть ответ, только рассыпанный, рассеянный по кусочкам, из которых изливается смысл и тут же утекает прочь" (3, 279). Спорным нам представляется утверждение И.И. Ковтуновой, что в лирике "вопросы большей частью безответны", "не рассчитаны на ответ": "ответ на вопрос отодвигается, поскольку с точки зрения говорящего в момент речи он неизвестен" (9, 129). В соответствии с современной теорией имплицитного, сущность такого, "риторического" по форме, вопроса "в том и заключается, что, будучи вопросом на поверхности, эксплицитно, он фактически, имплицитно выражает обыкновенную мысль-суждение" (2, 38) или, на наш взгляд, скорее *рассуждение*, поскольку оно есть признак сомнений, которые и рождают вопросы. Передача же имплицитного "составляет единственную цель высказывания (учитывая передачу и эмоционального отношения)" (Там же).

В *AL* у мужского персонажа "Я" нет полной уверенности в возможности женской героини ("не Я" = "Ты") своим приходом возродить его к новой жизни. Кроме того, лирический герой иногда сомневается в соответствии своего "идеала" его реальному воплощению - женской героине. Ответ на эти сомнения, сформулированные в форме вопросов, предполагается как результат размышлений самого субъекта речи:

Но ярче всех - во мне духовный взор
И Ты вдали... Но Ты ли? (4, 68)
...мне любовь твоя темна,
Твои признанья необычны.
Найдешь ли в сердце имена
Словам и ласкам непривычным? (4, 62).

В *AL* эти сомнения не становятся главными в настроении лирического героя и сменяются, часто в пределах одного стихотворения, местоименными риторическими вопросами, выражающими надежду героя на "Воскресение", возможное лишь при условии эмоционального контакта между "Я" и "Ты". Так, вопрос "Найдешь ли в сердце имена..." получает характер развернутого рассуждения субъекта речи, в ходе которого рождается ответ - предположение о будущей судьбе "Я":

Что, если ты найдешь слова,
И буду в позднем умиленье
Я, умирающий едва,
Взывать о новом воскресенье? (4, 62).

Вопросительная семантика играет здесь не столько контактоустанавливающую (как в разговорной речи), сколько информативную роль: "Такие вопросы завершают стихотворение, оставляя смысл незавершенным и углубляя таким образом подтекст: "затаенный", "далекый смысл" (9, 132).

В классификации "речевых действий по целям общения говорящего", которую предлагает Л. Федорова, в качестве типологического признака используются следующие целевые установки субъекта речи: "1) речевоздействующая, 2) коммуникативная, 3) самовыражения" (14, 81). В анализируемом нами цикле вопросы о состояниях лирического "Я", его чувствах и возможных реакциях на них женской героини раскрывают, оставаясь безответными, "широкую смысловую перспективу" (9, 132) и, очевидно, соответствуют "речевоздействующей" цели (т.к. на ответную реакцию адресата говорящий все же может рассчитывать в будущем) и задачам "самовыражения" субъекта речи, поскольку "за вопросом всегда скрывается какая-нибудь мысль, на основе которой и задается вопрос" (2, 41).

Действительно, "Я" важно выяснить, совпадает ли "Ты" - реальная ("Язычница младая", "богиня красоты") тому "призраку бледному", "лучезарному виденью", которое "привиделось" ему и "сулит надежду". Поэтому слова, с которыми связан заключенный в вопросе информационный поиск, занимают сильную стиховую позицию - начало стихотворной строки:

Не ты ли душу оживишь?
Не ты ли ей откроешь тайну?
Не ты ли песни окрылишь...
Не ты ли в дальнюю страну...
Введешь меня... (4, 28).

Предполагая утвердительный ответ (вернее, адекватную вопросу реакцию адресата - поступки, которых от него ожидает говорящий), субъект речи строит свои предположения на основе своих представлений о женском персонаже. В рамках диалогического общения между персонажами "*AL*" эти представления выступают в роли "базовых знаний", "метаконтекста" ситуации общения, причем "немота" ("молчание", "безмолвие") как доминанта состояния женской героини и ее реакции на задаваемые ей мужским персонажем вопросы не "монологизируют" их

общение, поскольку свойственное “Ты” “молчание вместо говорения” – именно тот случай, когда “вербализацию... можно заменить поведенческой реакцией” (5, 24). В данном случае это может быть “оживление” “души” мужского персонажа, “открытие” ему “тайны”, “окрыление” “песен” и т.д. Семантически развернутый характер вопросов в АЛ способствует формированию сюжетной цельности, завершенности цикла, т.к. именно в многочисленных вопросах-предположениях, подобных приведенному выше, происходит накопление “эмпирического материала” (Т.И. – Сильман) – знаний о сущности вещей и явлений, о глубинной сути “знаков” – символов, о событиях, составляющих “биографию” лирических героев, вступающих в диалогические отношения. Тем самым расширяются границы миров, к которым принадлежат “Я” “Ты”, – и пространственные и временные (учитывая неизменную соотносительность вопросов с определенным моментом в прошлом, настоящем или будущем лирических героев. И хотя вопросы (равно как и обращения, призывы), адресованные мужским персонажем героине, оказываются по преимуществу безответными (“скрыты помыслы твои”), но ее “молчанье” все же “вдохновительно”, т.к. выполняется основное условие его знаковости: отправитель и получатель обладают общим знанием относительно значения молчания, за которым “... смутно чудятся молчанье / И дрожь голубки и змеи” (4, 159).

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Феномен второй реплики, или о пользе спора // Логический анализ языка. Противоречивость и аномальность текста. - М., 1990
2. Багдасарян В.Х. Проблема имплицитного (логико-методологический анализ). - Ереван, 1983
3. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. - М., 1994
4. Блок А.А. Собр. соч.: В 8-ми тт. Т. I. - М.-Л., 1960
5. Богданов В.В. Функции вербальных и невербальных компонентов в речевом общении // Языковое общение: Единицы и регулятивы. - Калинин, 1987
6. Боров Ю.Б. Искусство интерпретации и оценки: / Опыт прочтения “Медного всадника”./ - М., 1981
7. Вартазарян С.Р. К описанию коммуникативных процессов // Семиотика и проблемы коммуникации. - Ереван, 1981
8. Гиршман М.М. Литературное произведение: теория и практика анализа. - М., 1991. - 160с.
9. Ковтунова И.И. Поэтический синтаксис. - М.
10. Колшанский Г.В. От предложения к тексту // Сущность, развитие и функции языка. - М., 1987
11. Кучинский Г.М. Диалог в процессе совместного решения мыслительных задач // Проблема общения в психологии. - М., 1981
12. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. - М., 1992
13. Смирнов И.П. Художественный смысл и эволюция поэтических систем. - М., 1977
14. Федорова Л. Стратегия и тактика речевого сообщения в диалоге информирующего типа // Культура, общение, текст. - М., 1988
15. Чахоян Л.П. Синтаксис диалогической речи современного английского языка. - М., 1979
16. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: “за” и “против”. - М., 1975

Чжэн Веньдун

Уханьский университет Китайская Народная Республика

Звуковая метафора в стихах А.Блока и М.Цветаевой

Многообразен и неисчерпаем “трагический” дар двух известных поэтов. Стихи подобной “трагической” направленности отличаются, как правило, особой музыкальностью, повышенной эмоциональностью, которая рождается за счет того напряжения, возникающего, “когда одни и те же фонемы несут различную структурную нагрузку” / Ю. Лотман/. В качестве примера рассмотрены стихотворения А. Блока “Коршун” и трагедия М. Цветаевой “Ариадна”. Общеизвестно, что фонема – не просто звук определенной физической природы, а звук, которому в языке произведений Блока приписано определенное структурное значение, звук, который может быть понят, прочитан по многим уровням. Приведем текст:

Черта за кругом плавный круг,
Над сонным лугом коршун кружит
И смотрит на пустынный луг.-
В избушке мать над сыном тужит:
“ На хлеба, на, на, на грудь, соси,

Расти, покорствуй, крест неси”.

Идут века, шумит волна,

Встает мятеж, горят деревни,

А ты все та ж, моя страна,

В красе заплаканной и древней.-

Доколе матери тужить?

Доколе коршуну кружить?

/ 1916/

В этом стихотворении поэт сближает очень далекие по смыслу, но неожиданно похожие по звучанию слова и таким соединением заново осмысливает звуковую материю слов: “круг- луг; кружит- тужит; волна- страна, деревни- древний, тужить- кружить”. Такое понимание необходимо Блоку, иногда оно приобретает общее значение - остается в числе признаков, которые характеризуют тональность слова в стихе. Это – оплакивание, плач о погибшем на войне. Такое повторение слов “круг, коршун, луг, тужит”, в состав которых входит гласный “у”, “оу”, “уо”, их концентрация делает эти гласные структурно активными: звуковая похожесть подчеркивает не только звуковое “родство слов”/ Е. Эткинд/, а в структуре стихотворения возникает особое соответствие, музыкальный образ- образ плача. Для Блока- поэта важно, чтобы такие сближения слов- образов были содержательны, в контексте стихотворения “коршун” в фонетическом звучании приобретает дополнительные смыслы и оттенки.

Ближайшее этимологическое значение слова “Коршун”, объективное значение слова / определение Потебни/ всегда заключает в себе только один признак и потому, как и звук, слово его основное значение – “хищная птица” и есть “нечто общее для всех людей, говорящих на данном языке”. В стихотворном контексте Блока фонема “коршун” живет от впечатления до ощущения “плача”, “тоски матери”, “жалости, и любви к матери”, “любви к родине”. Таким образом, стихотворение по своей звуковой образности приобретает высокую трагическую направленность.

У Цветаевой ощущение трагической предопределенности человеческой судьбы появилось, по моему мнению, в двух стихотворных трагедиях Цветаевой “Ариадна” и “Федра”. Трагедия “Ариадна” во многом определяет увлечение Цветаевой звуковыми ассоциациями, сопоставлениями звучания и значения слов.

Горе! Горе! С красных скал-
Горе! Горе! Камнем пал
Царь наш...коршунам кровавый пир!
Горе! Горе! Дважды сир
Край наш, на куски искрошен.
Вместо пажитей роскошных-
Коршунов кровавых слет...
Горе! Горе! Море слез!
Горе! Горе! Кровных кровы!
Мать бездетная готовь
Скорби черное убранство!
Явственен через пространства-
Скорби веющий рукав
Ах, не черен он - кровав

Народно поэтические мотивы плача органичны и для Цветаевой. Этот отрывок из трагедии – образец плача, одинаковые созвучия располагаются симметрично в соседних строках или перебрасываются на другие: “пал-скал”, “сир-пир”, “пространство- убранство”, “рукав-кровав”. Законы построения одинакового звучания у Цветаевой иные /коршун, кровавый пир, слет/. Если у Блока “хаосу вразрез построен на созвучьях мир”, то у поэтессы- хаос, дисгармония с окружающим миром и его полное неприятие. Показан момент утраты, мгновения невосполнимой потери - погиб Человек. Звуки “А”, “и”, “о”, звуковые созвучья вызывают образное представление о последнем моменте прощания с погибшим человеком: Лирический герой плача - “голосит”. В структуре трагедии монологи-плачи не случайно заканчиваются повтором слов, которые и выявляют, способствуют возникновению великолепной звуковой метафоры, когда аллитерация похожих слов и составляет ту внутреннюю неразрывную связь, которую невозможно разорвать, возникают звуковые образы:

Доля, доля,
Скрытый сплав!
Море, море-
Ниже трав-
Вал твой! На ручьи распалось
Море! Море! Что за парус
Там, что ворон меж ветрил?
Горе! Горе! Черен!
Прав, – взмывающий с крутизм!
Лучше б вовсе в эту жизнь,-
В коей правды не дожидаться,-
Не рождать и не рождаться,
И не знать, как ветер свеж...
Горе! Горе! Горе!

Звуковая метафора у Цветаевой в монологах- плачах, монологах причитаниях наиболее органична, помогает добиться максимума выразительности при минимуме средств, ее не зачаровывает музыка слов / у Блока/, для нее главное – передать при помощи похожих звучаний напряженность чувств./ “Я не верю стихам, которые льются. Рвутся-да!”

В контексте поэтического произведения звуковая перекличка слов становится соответствием, музыкальным

образом, органично входящим в контекст творчества поэта. Соединение, соприкосновение слов- понятий по звуковому сходству ведет к расширению смыслового объема каждого из сопоставляемых звуков, слов.

Доценко Н.П.

Харьковский государственный университет

Лингвокультурологический анализ газетно-публицистических текстов на занятиях с иностранными стажерами-филологами

Сознательно-коммуникативный характер обучения русскому языку выдвигает на первый план изучение языка как живого и постоянно изменяющегося явления, отражающего те перемены, которые происходят в современной общественно-политической, экономической и культурной жизни России и Украины. Для иностранных стажеров-филологов, отличающихся высоким уровнем владения языком, нет, да и, по всей видимости, не может быть создано пособия, тексты которого смогли бы удовлетворять их познавательные и коммуникативные потребности: охватить разнообразные стороны современной жизни, но не быть только лишь справочником, а также содержать самую актуальную информацию с таким отбором фактов, которые могли бы быть интересны и носителю языка и иностранцу. Этим требованиям вполне соответствуют “живые” газетнопублицистические тексты, культурологическая специфика которых, с одной стороны, находится в области понятийно-содержательной: специфика каждого конкретного издания, жанровое своеобразие газетных текстов; с другой стороны, специфичными являются и функционально-стилистические и лингвокультурологические особенности самого языка газеты. Именно такое понимание культуроведческой специфики газетно-публицистических текстов расширяет рамки языкового учебного процесса, усиливает мотивацию обучаемых к усвоению языка, открывающего им возможность познания современной жизни, а также стимулирует творческий характер учебной деятельности.

Далее мы вкратце остановимся на основных “объектах” лингвокультурологического анализа, которые присутствуют в языке современной газеты. Прежде всего необходимо обратить внимание на огромный лексический пласт новых образований, переосмыслений, антропонимов и топонимов, связанных с современными событиями, литературных иллюзий и т.д. Так, например, разрушение прежней строгой оппозиции “свой-чужой”, постоянная смена ценностных ориентиров, оценочных представлений и возросшее значение общечеловеческих нравственных ценностей находят свое отражение в эклентичности и неустойчивости состава политической лексики, а также в преобладании на газетной полосе оценочной лексики/ напр., для отрицательной оценки — боевик, бюрократ, террорист, коррупция/. В тоже время можно наблюдать размывание ранее однозначных оценочных коннотаций слова патриот. /Хаотичны многочисленные названия госструктур и политических реалий, где прозападная ориентация в лексике соседствует с традиционными русскими названиями /напр., мэр, глава администрации, губернатор какой-либо области/?. Можно констатировать, что политическая лексика находится в стадии становления, и это отражает “картину мира”, которая стоит за ней.

Частотными в современной газете стали и библейские выражения, на которые следует обращать особое внимание в группах стажеров из тех стран, где христианство не получило широкого распространения.

В рамках взаимодействия языка и культуры интересным фактом газетной речи является метафоризация как номинативный процесс, приводящий к формированию новых наименований. Политические и так называемые “социальные метафоры” широко представлены в языке современной прессы /напр., архитектор перестройки, новые русские/. Их семантизация должна включать в себя фоновые знания, а также коммуникативно-прагматический аспект: внеязыковые причины появления и условия функционирования названных единиц, раскрытие их многозначности в зависимости от того, кем и по отношению к кому они употреблены /напр., новые русские — “бизнес-элита” или “нувориши”/.

Типичными “знаками” современности являются номинации ключевых понятий русской культуры, социально-политической реальности советского и перестроечного периодов, клише политико-идеологического характера /напр., рыночный социализм, близкое зарубежье, обновленный союз/.

Газетный язык изобилует жаргонизмами, входящими в активный словарь современного носителя языка и отражающими стереотипы массового общественного сознания. Названные единицы, широко представленные в современной газете, нуждаются в стилистическом, социолингвистическом и культурологическом комментировании.

Большое место в работе с газетой занимает анализ фразеологических новообразований, среди которых наиболее частотными являются субстантивные единицы /напр., промыватель мозгов, белые воротнички/.

Объектами лингвокультурологического анализа являются многочисленные прецедентные текстовые реми- нисценции, которые являются особым пластом фраз, употребляемых носителями русского языка, как правило, в бытовых неофициальных ситуациях. Источниками их служат современные произведения литературы и искусства, анекдоты, выступления юмористов и т.д.

Иностранные читатели не делают “вертикальным контекстом”, /О.С. Ахматова, и.В.Гюббенет/, т.е. той фоновой информацией, которая стоит за названными нами в статье лингвокультурологическими объектами газетно-публицистических текстов. Задача преподавателя-руссиста — моделирование культурного фона, необходимого для их адекватного лингвокультурологического анализа.

Брусенцова О.Д.

Харьковский государственный университет

Каламбур в журналистике

Каламбур — сложное, многоплановое явление в литературе. Некоторые понимают каламбур упрощенно, считая, что этот стилистический прием основан только на сходном звучании слов или словосочетаний. Для создания каламбура часто применяются следующие приемы: сближение сходно звучащих слов, столкновение омонимов и омоформ, прямого и переносного значения слова, свободного и фразеологически связанного, обыгрывание устойчивых оборотов и фразеологизмов ("Ученье — свет, неученье — тьма"). Каламбурные названия рубрик, заголовки в газетах и журналах могут быть образованы при помощи всего многообразия приемов словесной игры. Разновидностью каламбурного наименования, основанного на звуковой близости слов, являются заглавия, построенные на обыгрывании собственных имен. Сейчас использование каламбура в журналистике довольно популярный прием. Он привлекает читателя к публикуемому материалу, заинтересовывая его тем, что скрывает яркое, необычное, впечатляющее название: "Почему ставишь вопрос ребром, а выходит боком", "каких размеров должна быть совесть, что бы ее было трудно потерять?", "Чем больше дров, тем дальше лес", "Уперся рогом в изобилие", "Старый Брут лучше новых двух" и т.д. Каламбур в фельетоне, реплике эффективно служит рекламной цели. Создавая определенное эмоциональное настроение, он хорошо помогает понять содержание материала. При помощи контаминации двух слов может быть создано выразительное слово-характеристика. Каламбурное разложение слова на составляющие части — прием эффективный. Журналисты обращаются к нему не часто: "Тусь — свинье: "Не то варишь" о разных типах литературоведов "литература" и "введение", "Богатыри НЕ-ВЫ!". Французский писатель XVIII века Жозеф Жубер писал: "Часто мысль трогает нас только будучи выражена при помощи слов". Содержание, закрепленное в определенной каламбурной форме, оказывается ярче, острее, оригинальнее, в большинстве случаев ему придается оттенок юмора.

Знакомство с каламбуром, его изучение используется при обучении языку как специальности, т.е. в практике подготовки иностранных студентов-филологов, а также при повышении квалификации зарубежных преподавателей-русистов, журналистов.

Чэнь Юнфан

Пекин, Китайская Народная Республика

Изучение украинской и русской журналистики в Китае

Агентство "Синьхуа", созданное в 30-х годах, - государственное информационное агентство, головное учреждение которого находится в Пекине, а отделения учреждены в Китае и в ста с лишним странах и районах мира. Около десяти тысяч человек работают для Синьхуа. У него есть 4 газеты, 6 журналов, одно издательство и телестудия.

Агентство Синьхуа ежедневно передает отечественным и зарубежным странам, органам массовой информации текстовую и фотоинформацию на шести языках: китайском, английском, французском, испанском, русском и арабском.

Наша редакция главным образом занимается передачей информации на русском языке России и другим странам СНГ. Самая большая трудность - это перевод статей корреспондентов с китайского языка на русский. У каждого народа есть свои национальные традиции, культура. В статьях о китайской политике, экономике, культуре и жизни народа часто встречаются понятия с китайской спецификой. Довольно трудно найти слова в русском языке для передачи мысли автора. Например, газета "Аргументы и факты" (10 марта 1998 г.) напечатала статью под названием "Милиция нас бережет". Мы понимаем только буквальный смысл этого заголовка. А русские сразу вспоминают стихотворение В. Маяковского "Моя милиция меня бережет". Еще пример: сочетание "разбить железную чашку" - означает одну из мер для осуществления реформы занятости в Китае. Если это выражение употребить в русском переводе, то никто среди русских не поймет связи между "чашкой" и "реформой". "Чашка" в Китайском языке является образным выражением, связанным с понятием "работа". Разбить какую-нибудь чашку - означает остаться без работы. "Разбить железную чашку" - означает ликвидировать старый порядок в трудоустройстве.

Изучение современной украинской и российской журналистики предполагает выявление закономерностей и фактов развития периодической печати, радио и телевидения; анализ их литературного и публицистического мастерства. Все это помогает представить нам тот или иной орган печати в его самостоятельном виде и в связи с другими изданиями как часть совместного литературно-общественного процесса.

Міхєсєва В.В.

Харківський гуманітарний інститут

До питання про стійкість етнічної традиції в одязі болгар України та Молдови.

Дослідження побутових явищ, до яких відноситься й одяг у конкретному, в тому числі чужородному етнічному середовищі, має велике значення. За таких обставин з'являється можливість простежити розвиток тих чи інших

елементів побуту залежно від змін в економіці, від соціального, культурного та соціально-політичного зростання людей. Однією з обов'язкових умов такого вивчення є облік таких побутових форм, які існували в місцях виселення переселенців як вихідні, для подальшого висвітлення їх традиційної культури в цілому чи окремих елементів. Одним з головних методичних підходів до вирішення конкретних питань етнокультурного характеру є з'ясування загальної тенденції змін, які відбувалися у традиційному костюмі болгарських переселенців.

Раніше за інших спробу з'ясувати стійкість етнічної традиції болгар, розглянути долю традиційної побутової культури, адаптації до нового екологічного середовища та іноетнічного оточення зробили В. Наулко та Л. Маркова. Перший у 1966 р. у доповіді на ювілейній сесії українських етнографів та фольклористів в м. Ужгороді, друга — цього ж року у доповіді Першому конгресові балканських дослідників у Софії. Надалі обидва дослідники зверталися до цього питання неодноразово. В. Наулко ставить і вирішує питання про міцність етнічних традицій на фоні міжетнічних взаємовідносин основної сфери традиційної побутової культури: житла, землеробської техніки та одягу. Він відзначає стійкі етноспецифічні риси серед болгар України в сфері духовної культури — звичаїв, правових норм, обрядовості, різних видах народного мистецтва та творчості, віруваннях. Л. Маркова також намагається визначити ступінь стійкості традиції в окремих матеріальній та духовній культури й різний ступінь сприйняття інонаціональної та духовної культури явищ. Вона прийшла до висновку, що етнічні традиції настійкіше зберігаються в комплексі навичок, пов'язаних з сімейним побутом і легко піддаються впливові економічного фактору та навколишнього середовища там, де вони пов'язані з багатьма (але не всіма) сторонами матеріального побуту.

Сучасні дослідники одягу спираються на матеріали, що висвітлюють традиційні його форми, які склалися протягом довгого часу. Відомості про болгарський народний одяг почали збиратися й публікуватися ще до визволення Болгарії від османського іґа. Вони представлені в чудовому етнографічному дослідженні Георгія Раковського "Показальце", опублікованому в Одесі в 1859 році. Це була суто етнографічна праця, яка на багато років випередила свій час. Однак, у цілому слід відзначити, що до 1944 р. відомості з цього питання були дуже обмеженими. Лише в наступний період він був досить добре досліджений у різних аспектах, у тому числі походження, хронології, типології, географічного розповсюдження, взаємодії з одягом інших народів тощо. [Велева. — 1981, та ін.].

Інший стан справ із вивченням одягу болгар-переселенців у російській, радянській та сучасній історіографії. Вже на першому етапі вивчення історії "російських болгар", очевидно, до 1835 р., був зроблений докладний опис болгарського нпродного одягу та жіночого головного убору. Ми маємо на увазі Анонім, що зберігається в архіві Новоросійського генерал-губернатора, опублікований наприкінці XIX ст. відомим славістом, професором Новоросійського університету А. Кочубинським [1889]. Цей документ на окремих аркушах є, за припущенням Є. Капациної, або самостійним твором невідомого автора, або ж його автором є П. Задерацький. Останній відомий як автор найбільш ранньої праці про болгар Новоросійського краю та Бесарабії [1845]. В ній представлений докладний опис одягу та взуття, схожий з Анонімом, що робить припущення Є. Капациної цілком правдоподібним.

Пізніші описи одягу наших болгар містяться в загальних працях з історії та етнографії, які відносяться до другої половини XIX ст. — початку XX ст. Маються на увазі роботи А. Зашука [1863] і уродженця Росії болгарина І. Титорова [1905]. Однак до спеціальних досліджень можна віднести лише розділ про костюм у першому томі класичної монографії М. Державіна "Болгарские колонии в России" [1914]. У радянській та сучасній історіографії відомості про одяг болгарських переселенців ми маємо в работах багатьох учених, починаючи з Л. Берга і до праць Л. Маркової, В. Наулка, Н. Калашникової.

Спираючись на вказаних авторів, а також на матеріали польових етнографічних досліджень, ми вважаємо встановленим, що вигляд традиційного болгарського одягу почав змінюватися після першої світової війни. Стосовно болгар півдня України та Молдови, то аналогічний процес тут починається ще в кінці XIX ст., коли відбуваються композиційні зміни, зближення з міським костюмом. Поступово він спрощується, щезають особливості, характерні для вихідців із різних районів Болгарії. До початку XX ст. чоловіки видають перевагу штанам, сорочці, жилетові, поясу й смушковій шапці, жінки — сорочці, спідниці, фартухові, та косинці.

Найбільшу стабільність виявляють головний убір та поясний одяг, хоча вони втрачають національний колорит. Верхній одяг, пристосовуючись до нового екологічного середовища, приймав запозичені назви: "свита" — з українського "пальтен" — з російської, "контарь" — з румунської. Щезає термінологія, характерна для перших поселенців, яка побутувала в місцях колишнього розселення чи виходу.

Руйнування традиційних форм одягу було пов'язано з інтенсивним розвитком у болгарських колоніях ремесла та дрібного промислового виробництва, що вплинуло на появу нових рис, властивих міському костюмові.

За час після Жовтневої революції в результаті фабрично-заводського виготовлення продукції, а також під впливом моди відбувалася уніфікація одягу, він став одним з наймінливіших елементів сучасної матеріальної культури.

Социально-экономические науки в вузовском обучении иностранцев

Рувимович Дунка Н. И., доцент кафедры социально-экономических наук, доцент Харьковского государственного университета

Кернелова В. А., канд. ист.-полит. наук, доцент Харьковского государственного университета

Дунка М. И., Дятленко В. С.

Харьковский государственный университет

Викладання історії України іноземним студентам

Викладання історії України у вищих навчальних закладах нашої держави останнім часом набуло суттєвих змін. Відповідно до Декларації про державний суверенітет України, Державної національної програми "Освіта" (Україна ХХІ століття), Указу Президента України "Про освітні реформи: реформування вищої освіти в Україні", Конституції України та інших державних документів, які наголошують на всебітньому розвитку та наповненню суспільства, постало питання про необхідність трансформації гуманітарної освіти.

Ця проблема базується на визначенні гуманізму як світогляду, ґрунтованому на ставленні до людини як найвищої цінності, на захисті права особистості на свободу, всесторонній розвиток і прояв своїх здібностей.

Гуманітарна освіта є складовою частиною усього навчального процесу, і важливе місце у ньому посідає кафедра суспільних наук Центру підготовки іноземних громадян Харківського державного університету.

Якщо проаналізувати зміни в контингенті іноземців, що навчаються в університеті з 1991 року, то можна зробити висновок, що збільшился розмах на перший курс вступає все більше студентів на гуманітарні факультети. Так, якщо у 1996–1997 навчальних роках ще було на одному іноземному громадянину на фізичному та математично-математичному факультетах, то у поточному навчальному році на першому курсі іноземці вступили на економічний, філологічний, біологічний (спеціальність "психологія"), медичний та факультети іноземних мов.

Социально-экономические науки в вузовском обучении иностранцев

Раздел 3

До початку навчального року викладачі кафедри суспільних наук проводили методичніми посібниками по курсах "Людина та суспільство", "Історія України". Згодом викладачі почали викладати російською мовою. Але два роки тому, коли на підготовчому факультеті, а потім на першому курсі українського відділення філологічного факультету університету з'явилися перші студенти з Вієтнаму, які прибули до ХДУ з метою вивчення української мови, у викладачів виникла потреба проводити заняття українською мовою.

Допомогу викладачам кафедри суспільних наук Центру підготовки іноземних громадян надзюють загальноуніверситетська кафедра історії України, кафедри української мови і літератури філологічного факультету, загальноуніверситетська кафедра мовної підготовки іноземних громадян Центру.

Використовуючи "Програму з історії України" і "План семінарських занять з історії України" (загальноуніверситетська кафедра історії України), "Учебно-методические материалы по курсу "Человек и общество" та "История Украины. Методические указания к занятиям по русскому языку по материалу курсов лекций" (кафедра суспільних наук) і мовної підготовки іноземних громадян Центру підготовки іноземних громадян ХДУ, викладачі роблять все для того, щоб допомогти студентам зрозуміти, що історія нашої держави необхідно розглядати у контексті загальносвітових історичних процесів, що наша країна мала табує у суспільно-політичному, соціально-економічному і культурному розвитку.

Кузнецов С. М., Дунченко В. Д.

Харьковский государственный университет

Украинская история и культура как изучение русского языка иностранными учащимися

Через русских язык и культуру прокладывается мостик к украинскому языку и культуре, которые в силу ряда объективных обстоятельств менее известны зарубежом. В течение ряда лет в Центре казеной подготовки иностранных учащихся преподается спецкурс "Познакомление с русской, украинской культурой и литературой", в ходе которого шире накоплен материал, обобщенные знания о и преподаются воль данного сообщения.

Как правило, приезжающие в Украину студенты, аспиранты, стажеры имеют весьма смутное представление об Украине, об народе, об культуре. Поэтому специально назначается курс о взаимоотношениях, знакомство с общими, единство происхождения русской и украинской культур. Поочередно дается аспект видных украинских по происхождению деятелей в русской культуре (А. Борисяцкий, Д. Левицкий, М. Гоголь, В. Маяковский и др.). В то же время многие представители русской культуры стали видными деятелями украинской истории и культуры (М. Вовчок, А. Я. Ефимович, Г. Н. Яковлевич и др.). Эти и другие факты наглядно свидетельствуют о неразрывности связей двух культурно-исторических культур. В ходе их взаимодействия происходит взаимообогащение русского и украинского языков, развитием сторон материальной и духовной культуры. Обращается внимание и на такую сторону культуры как религия. Православные религия были единкой для народной массы русского и украинского населения и остается таковой и сегодня. Для украинской православной церкви и украинцев к числу наиболее святым относятся комплексы Киево-Печерской лавры и Почаевской лавры в Украине и Троице-Сергиевской в Александропо-Невского лавры в России и др.

Социально-экономические науки в вузовском обучении иностранцев

Руководители: Дудка Н. И., зав. кафедрой социально-экономических наук, доцент, Харьковский госуниверситет,

Корнилова В. А., канд. истор. наук, доцент, Харьковский госуниверситет

Дудка М.І., Дягілев В.Є.

Харківський державний університет

Викладання історії України іноземним студентам

Викладання історії України у вищих навчальних закладах нашої держави останнім часом набуло суттєвих змін. Відповідно до Декларації про державний суверенітет України, Державної національної програми "Освіта" (Україна ХХІ століття), Указу Президента України "Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні", Конституції України та інших державних документів, змін, які відбуваються у всесвітньому розвитку та нашому суспільстві, постало питання про необхідність трансформації гуманітарної освіти.

Ця проблема базується на визначенні гуманізму як світогляду заснованому на ставленні до людини як найвищої цінності, на захисті права особистості на свободу, всебічний розвиток і прояв своїх здібностей.

Гуманітарна освіта є складовою частиною усього навчального процесу, і важливе місце у ньому посідає кафедра суспільних наук Центру підготовки іноземних громадян Харківського держуніверситету.

Якщо проаналізувати як змінився контингент іноземців, що навчаються в університеті з 1991 року, то можна зробити висновок, що з кожним роком на перший курс вступає все більше студентів на гуманітарні факультети. Так, якщо у 1996-1997 навчальних роках ще було по одному іноземному громадянину на фізичному та механіко-математичному факультетах, то у поточному навчальному році на першому курсі іноземці вчать на економічному, філологічному, біологічному (спеціальність "психологія"), медичному та факультеті іноземних мов.

Це свідчить про те, що світоглядність гуманітарної освіти сприяє розширенню кругозору, інтелектуальності, духовності, глибокого мислення, активізації позиції людини.

До початку навчального року викладачі та студенти були забезпечені методичними посібниками по курсах "Людина та суспільство", "Історія України". Ця література видана російською мовою. Але два роки тому, коли на підготовчому факультеті, а потім на першому курсі українського відділення філологічного факультету університету з'явилися перші студенти з В'єтнаму, які прибули до ХДУ з метою вивчення української мови, у викладачів виникла потреба проводити заняття українською мовою.

Допомогу викладачам кафедри суспільних наук Центру підготовки іноземних громадян надають загальноуніверситетська кафедра історії України, кафедри української мови і літератури філологічного факультету, загальноуніверситетська кафедра мовної підготовки іноземних громадян Центру.

Використовуючи "Програму з історії України" і "Плани семінарських занять з історії України" (загальноуніверситетської кафедри історії України), "Учебно-методические материалы по курсу "Человек и общество" та "История Украины. Методические указания к занятиям по русскому языку на материале курса лекций" (кафедра суспільних наук та мовної підготовки іноземних громадян Центру підготовки іноземних громадян ХДУ), викладачі роблять все для того, щоб допомогти студентам зрозуміти, що історію кожної держави необхідно розглядати у контексті загальносвітових історичних процесів, що різні країни мають спільне у суспільно-політичному, соціально-економічному і культурному розвитку.

Куделко С.М., Луценко В.Д.

Харьковский государственный университет

Украинская история и культура при изучении русского языка иностранными учащимися

Через русский язык и культуру прокладывается мостик к украинскому языку и культуре, которые в силу ряда объективных обстоятельств менее известны за рубежом. В течение ряда лет в Центре языковой подготовки иностранных учащихся преподается спецкурс "Взаимодействие русской, украинской культуры и литератур", в ходе которого нами накоплен материал, обобщение которого и представляет цель данного сообщения.

Как правило, приезжающие в Украину студенты, аспиранты, стажеры имеют весьма смутное представление об Украине, её народе, её культуре. Поэтому спецкурс начинается с рассказа о взаимосвязях, взаимообогащении, единстве происхождения русской и украинской культур. Подчеркивается вклад видных украинских по происхождению деятелей в русскую культуру (А. Бортнянский, Д. Левицкий, Н. Гоголь, В. Маяковский и др.). В то же время многие представители русского этноса стали видными деятелями украинской истории и культуры (М. Вовчок, А.Я. Ефименко, Т.Н. Яблонская и др.). Эти и другие факты наглядно свидетельствуют о неразрывности связей двух восточнославянских культур. В ходе их взаимодействия происходит взаимообогащение русского и украинского языков, различных сторон материальной и духовной культур. Обращается внимание и на такую сторону культуры как религия. Православная религия была единой для основной массы русского и украинского населения и остается таковой и сегодня. Для верующих православных русских и украинцев к числу наибольших святынь относятся комплексы Киево-Печерской лавры и Почаевских лавр в Украине и Троицко-Сергиевской и Александра Невского лавр в России и др.

Многие украинские писатели, поэты, драматурги часть своих произведений писали на русском языке (Т.Ш. - Шевченко, С. Кулиш и др.). В то же время многие русские литераторы хорошо знали украинский язык, широко использовала украинские сюжеты в своём творчестве (М. Горький, В. Короленко и др.). В то же время мы не идеализируем российско-украинские отношения, обращаем внимание учащихся на некоторые "тёмные периоды" взаимоотношений, связанных с притеснением украинского языка и культуры.

Рассказывая об эпохе Киевской Руси, подчеркиваем основополагающее значение как для русского, так и для украинского и белорусского народов наследие этих трёх этносов. Рассматривая период централизованного Российского государства в XIV-XVI вв., мы обращаем внимание учащихся на тот факт, что с этого периода можно говорить о самостоятельности русского, украинского культурно-исторического процесса. В последнюю эпоху Российской империи русская и украинская культуры проходят одинаковые этапы своего развития.

В советскую эпоху ставилась задача развивать культуру социалистическую по содержанию и национальную по форме. И сегодня в условиях независимого существования российского и украинского государств в их взаимоотношениях сохранения многоплановых связей, взаимосвязях и взаимовлиянии и далее открываются новые перспективы в деле сотрудничества в указанных областях. Таким образом, изучение спецкурса помогает учащимся приблизиться к пониманию украинской истории и культуры, подготавливает более осознанное их изучение, поддерживает интерес к стране пребывания.

Корнілова В.О., Бортнік Л.А., Степаненко Т.Л., Федоренко Л.В.

Харківський державний університет, Національна юридична академія

НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

В національно-культурному відродженні українського народу особливе місце займає проблема національного виховання молоді. Існуюча більше ніж 70 років система комуністичного виховання орієнтувала на формування почуття інтернаціоналізму і привела до того, що значна частина молоді відчужалася від рідної історії, мови, культури, традицій, звичаїв свого народу. Тому відродження України, її майбутнє неможливі без пробудження в молоді інтересу до національної культури, історії.

Україна, як новопостала національна держава, впевнено наближаючись до XXI століття, потребує адекватного їй національного виховання студентської молоді. Розвиток освіти, як соціального інституту, взаємодіє з усією системою відносин, проходить у руслі культурно-історичного процесу, спрямовується на досягнення високого рівня загально-освітньої та професійної підготовки спеціалістів. І сучасні соціально-економічні зміни в Україні дозволяють перейти від засад авторитарної педагогіки, що насаджувалась протягом десятиліть адміністративно-командним режимом, до педагогіки національної, гуманної, демократичної, підпорядкувавши їй виховну мету, завдання, зміст, методи, форми, що відкриває широкий простір для розгортання виховної діяльності в даному напрямку.

Становлення української державності, відмова від тоталітарних методів управління державою, побудова громадянського суспільства передбачають орієнтацію на людину, нуцію, на розвиток духовної культури. Сьогодні це положення закріплене в Основному Законі України, де зазначено, що "людина, її життя і здоров'я, честь та гідність, недоторканість і безпека визначаються в Україні найвищою соціальною цінністю" [1,4].

Виходячи з конституції України, орієнтуючись на людину, особистість і здійснюється реформування навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Але цей процес іде повільно.

Сьогодні в Україні відбуваються бурхливі соціальні зміни, йде руйнація колишньої системи цінностей, в суспільстві змінюються духовні орієнтири та ідеали. Марксистська ідеологія зникла, але створився ідеологічний вакуум. У свідомості молоді місце колишніх ідеалів заповнює озлобленість, вседозволеність, порнографія, насильництво. Пропаганда способу життя, імпортованого із-за кордону, призвела до черствості душі, примітивізму, наркоманії, злочинності, сексуальної розбещеності. Молодь бачить, що в суспільстві відбувається різке майнове розшарування, що тягне за собою погіршення матеріального становища більшості населення, його збіднення. Все це посилює процес руйнації людини, особливо молоді, веде до деформування її світогляду.

В цих складних умовах викладачі, які мають знання і більший, ніж у студентів, життєвий досвід, повинні допомагати їм розібратися в світі духовних цінностей і зробити правильний вибір. Тому головною ідеєю Державної національної програми "Освіта" (Україна XXI століття) стало національне виховання, основною метою якого є набуття молоддю соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнень культури, формування розвинутої духовності, фізичної досконалості, естетичної, правової, трудової, екологічної культури. [2].

Все це можна реалізувати, якщо викладачі у навчальному процесі будуть орієнтуватися не тільки на освітній компонент, а й на єдність навчання і виховання, бо не може бути навчання без виховання. Цей принцип єдності навчання і виховання знайшов нові підтвердження і розвиток у вищезазначеній Державній національній програмі, де визначається, що цей принцип полягає в їх органічному поєднанні, підпорядкуванні змісту навчання і виховання цілосної та всебічно розвинутої особистості [2,10].

Говорячи про національне виховання студентів, не треба забувати, що у вузах України навчаються не тільки українці, а й представники інших країн ближнього зарубіжжя та іноземні громадяни. Виходячи з цього, викладач завжди повинен пам'ятати, що українське відродження, національне виховання неможливі без задоволення духов-

них запитів національних меншин та іноземних громадян, які живуть і навчаються в Україні. Про це записано і в Конституції незалежної України [1,5,9].

Таким чином, під українським національним вихованням розуміється цілеспрямований систематичний, регульований вплив педагога, розрахований на прищеплення молодим людям любові до України, рідної мови, культури, формування національної самосвідомості, національної неповторності й гідності.

Головне завдання національного виховання в вузах - забезпечувати всебічний розвиток індивіда як яскравої особистості та найвищої цінності суспільства, плекання її талантів, розумових, фізичних здібностей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення інтелектуального, творчого культурного потенціалу українського народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими спеціалістами.

Отже, національне виховання студентів (сьогодні значна частина викладачів вищих навчальних закладів не тільки недооцінює значення виховної роботи з студентами, а й нехтує нею) - життєва необхідність, складова й невід'ємна частина всієї роботи вищого навчального закладу, всього його колективу, кожного викладача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конституція України. Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року. - К., 1996.
2. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття). - К., 1994.

Алексеев А.П.

Харьковский государственный медицинский университет

Преподавание философии иностранным студентам: трудности и противоречия

Формирование интереса к изучаемым социально-гуманитарным дисциплинам у иностранных студентов сопряжено с рядом трудностей.

Первая трудность возникает в результате слабого знания иностранными студентами русского языка, что приводит зачастую к упрощенному изложению отдельных философских проблем.

Вторая трудность связана со спецификой их национального мировоззрения, а отсюда и невозможность проникнуть в его "подводные течения", которые далеко не всегда проявляются в процессе общения со студентом.

Эти и другие трудности порождают и ряд противоречий в процессе обучения иностранных студентов, в том числе и при изучении ими философии.

К числу наиболее общих противоречий относится прежде всего противоречие между необходимым объемом знаний по философии и возможностями его изучения иностранными студентами. Сущность данного противоречия проявляется между общими требованиями к уровню философской подготовки иностранных студентов и реальными возможностями осуществления этого процесса в рамках учебного заведения. Зачастую иностранные студенты воспринимают социально-гуманитарные дисциплины, в том числе и философию, как ненужный предмет и их усилия направлены только лишь на то чтобы сдать экзамен по данному предмету.

В процессе обучения иностранных студентов возникает и такое противоречие, которое вытекает из несоответствия субъективного понимания знания у обучаемых об изучаемом предмете их объективному содержанию. Далеко не всегда содержание курса философии связывается с профилем вуза, с будущей деятельностью.

Следующее важное противоречие находится в сфере содержания самой философии. Если знания, получаемые из области медико-биологических дисциплин носят прикладной характер и в значительной степени будут использованы в будущей практической деятельности, то знания по философии рассматриваются в большинстве случаев как чисто теоретические, а следовательно, и не имеющие важного значения для практической деятельности будущего врача.

Поэтому немаловажным является и противоречие между узкой специализацией будущих врачей и необходимостью формирования у них философской культуры, наличие которой дает возможность вылиться знанию в целостную систему, а не носить мозаичный характер. Через формирование философской культуры осуществляется у студентов переход от природно-биологического мышления, эмпирического знания к социально-теоретическому. Этот процесс предполагает формирование личности врача, его моральных позиций и установок, ценностных ориентации.

Существенным является противоречие между значительным объемом знаний по философии, необходимых для усвоения студентом, и его возможностями по их усвоению, т.е. речь идет о познавательных способностях студента, о возможностях усвоения им этого материала не только на уровне механического запоминания (что наблюдается чаще всего), но и умения мыслить, аргументировать свои ответы, приводить примеры, стремиться связать теоретические положения с реалиями жизни.

Перечисленные противоречия раскрывают внутренние связи познавательной деятельности иностранных студентов, их сложности и взаимообусловленность друг с другом. Вряд ли можно представить работу с иностранными студентами без противоречий, однако это вовсе не означает, что они не могут быть разрешены в процессе совершенствования методики обучения иностранных студентов.

Грицюк В. Е., Гудзенко О. Ф.

Харьковский государственный университет

Изучение курса “География стран мира” студентами- иностранцами гуманитарных специальностей.

В последние годы значительно увеличился удельный вес студентов-иностранцев, желающих изучать гуманитарные науки. Для таких студентов одним из профилирующих предметов на подготовительном отделении ЦПИГ является география. Несколько лет студентам-гуманитариям на подготовительном отделении читался предмет “Экономическая география Украины” по той же программе, что и студентам-экономистам. Считалось, что иностранный студент на подготовительном отделении выбирает только основное направление своей будущей специальности и поэтому его необходимо ознакомить с т. н. Основными общественными науками: историей, основами экономической теории, географией.

Однако опыт преподавания экономической географии студентам-гуманитариям показал, что специфика их будущей специальности (филология, история, социология, правоведение) должна быть учтена уже на этапе довузовской подготовки. В связи с этим требованием кафедрой общественных наук ЦПИГ в 1997/98 уч. Г. разработан новый курс географии для студентов гуманитарных специальностей- “География стран мира”.

Данный курс знакомит с основными понятиями и категориями политики, демографии, экологии, глобальных проблем человечества. Также большое внимание уделяется географическому разделению труда, структуре мирового хозяйства, проблемам экономической и политической интеграции в современном мире.

Часть курса отводится для ознакомления с природными, трудовыми и экономическими ресурсами Украины, а также местом Украины в системе мировой экономической и политической интеграции.

Структура курса отражает вышеперечисленные проблемы и специфику довузовской подготовки студентов иностранцев. Изучаемые темы разделены на три части:

I — Предмет и общие понятия географии.

II – Размещение природных, человеческих и хозяйственных ресурсов в мире.

III –Глобальные мировые проблемы.

Лексический запас, освоенный в результате изучения данного курса, знакомство с системой понятий и категорий, рассматриваемых при освоении предмета “География стран мира”, подводит студентов-иностранцев к дальнейшему изучению гуманитарных наук на основных факультетах.

Добрунова Л.Е.

Харківський державний університет

“Місцеві вибори: історія та сучасність”- спецкурс для іноземних студентів

Харків-провідний науковий, політичний, промисловий, культурний центр України. Тут навчається багато студентів з далекого та близького зарубіжжя. Тому запровадження для них спецкурсу з історії міста має велике навчальне та пізнавальне значення.

Однією з цікавих тем цього спецкурсу, на нашу думку, може стати тема, пов'язана з виборами та участю українських політичних партій у муніципальній кампанії 1917 року.

Згідно з постановою Тимчасового уряду від 15 квітня 1917 року у Харкові вибори до місцевої думи відбулись 9 липня 1917 року. Було висунуто 13 виборчих списків. Вони представляли різні політичні партії та громадські об'єднання.

Від українських політичних сил міста було створено два самостійних списки, та один у блоці з російською партією. Список №4 представляли українські соціал-демократи. В цьому списку були висунуті в більшості тільки робітники, і як зазначала газета “Южный край” від 7 липня 1917 року, “... муніципальних робітників зовсім не видно...”

Існуюча у місті партія українських соціалістів-революціонерів йшла разом з російськими есерами у виборчому списку №5. Незважаючи на велику популярність цього списку у місті, тут теж, майже не було муніципальних діячів

Треба зазначити, що УСДРП та УПСР належної уваги у своїй роботі муніципальним виборам не приділяли, досить довго вирішували можливість створення соціалістичного блоку. І хоча такий блок, нарешті в Києві був утворений, у Харкові ці партії соціалістичної орієнтації йшли на вибори окремо.

У місті існував список № 7, який репрезентував український демократичний блок. Сюди входила місцева українська інтелігенція.

В ході вивчення цієї теми важливо звернути увагу студентів на такі моменти:

- для українських політичних партій міста – це була перша спроба конкурувати з російськими партіями;
- українські партії намагались застосувати тактику єдиного національного блоку на базі вимог надання Україні національно- територіальної автономії / що реально було проблематично/, а також угоди з близькими за ідеологією російськими партіями;
- результати виборів у Харкові підтвердили тенденцію, яка простежується в найбільших містах України: українські списки одержали найменше голосів;
- крім суто об'єктивних причин, пов'язаних з русифікованим характером міст України, цей програш був зумовлений слабкою розробкою муніципальної тактики українськими партіями міста;

- в ході кампанії з'ясувалось також, що начеплений ярлик "буржуазності" на українській ліберальній партії теж негативно вплинув на підсумки виборів у Харкові.

Програш муніципальних виборів українськими партіями у Харкові багато в чому мав фатальні наслідки для української революції. Але вибори довели, що український рух став таким фактором, з яким необхідно було рахуватися, навіть у такому русифікованому місті.

Крім того, на наш погляд, дуже цікаво провести паралель між муніципальними виборами 1917 року та виборами сучасними.

Шкодіна І.В.

Харківський державний університет

Вивчення історії української економічної думки студентами вищих навчальних закладів

Становлення України як незалежної, економічно розвинутої держави неможливо без глибокого вивчення й осмислення історичної спадщини. Ми йдемо в минуле з пошуком для того, щоб знайти ключ до розуміння сучасних проблем, врахувати уроки історії, визначити шляхи подальшого розвитку. Особливо актуальним постає пізнання економічної думки України. Адже вона найповніше та найконкретніше виражає корінні інтереси народу, його окремих класів, соціальних груп на тому чи іншому історичному етапі.

Незважаючи на свою велику значимість, історія економічної думки України протягом десятиліть в вищих навчальних закладах не викладалась. Включення цієї дисципліни в навчальні плани економічних вузів, вимагає великої науково-дослідницької роботи. В сучасних умовах є можливість при вивченні історії української економічної думки подолати однобокий класовий підхід, який не враховував загальнолюдські цінності, гідно оцінити вклад того, чи іншого вченого в розвиток вітчизняної і світової науки.

Простежити розвиток економічної думки, збагнути її ідейне багатство можна тільки враховуючи, що територія України заселена з незапам'ятних часів. Від давніх часів і утворення Київської Русі до наших днів слід висвітлювати основні етапи розвитку української економічної думки, в якій відображений господарський досвід попередніх поколінь.

Але сьогодні, на нашу думку, особливої актуальності набуває вивчення історії розвитку української економічної думки в роки непу. Адже в 20-і роки поринають своїми коріннями теоретичні положення, які і сьогодні залишаються в центрі наукових дискусій. До того ж слід сказати і про характерний для тих років дух творчого пошуку, вільного та відкритого наукового диспуту, справжнього демократизму, який має велику привабливаючу силу.

В 20-і роки велись напружені дискусії про природу перехідного періоду від адміністративно-командної економіки до ринкової, про шляхи розвитку селянського господарства, про план та ринок, методи планування та регулювання ринкової кон'юнктури.

В економічній літературі є два підходи до економіки непу. Перший був представлений переважно державними, партійними та господарськими діячами, які вважали неп тимчасовим відступом від соціалізму, тимчасовою поступкою капіталістичним елементам села та міста. (В. Чубар, С. Косіор, В. Затонський, Х. Раковський, М. Скрипник, Г. Петровський, Е. Квірінг та інші.). Другий напрямок був представлений плеядою відомих вчених-економістів, які після Лютневої революції мали надію втілити свої наукові ідеї на реформаторських засадах розбудови нового суспільства, а після встановлення радянської влади - на шляхи згоди з нею. Серед цих вчених були: Косинський Г., Воблий В., Слуцький С., Яснопольський Л., Соболев М., Фомін П., Дунаєвський Ф. та інші. Праця цих вчених не знайшла визнання на рідній землі і тільки в останні роки зроблені перші спроби дати реальну оцінку цій спадщині.

Концепція розвитку економічної думки в 20-і роки повинна, на наш погляд, спиратися на концепцію економічної системи непу, на відповідні уявлення про її еволюцію, тільки безпосередній зв'язок з аналізом об'єктивної економічної реальності дозволить уявити розвиток економічної думки як органічне ціле. Неп є особливим і закінченим періодом в економічному розвитку і в значній мірі самостійним періодом в розвитку економічної думки. Слід сказати, що в ринковій структурі непу були відсутні важливі компоненти, які зруйнувала політика "воєнного комунізму".

Ринкова економіка це складна система, яка включає в себе ринок праці, капіталу, товарів, грошей, не здатна до негайного відродження. Відновлення ринкових відносин, товарно-грошових зв'язків - це довгий історичний процес. Це слід мати на увазі, розробляючи програми розвитку нашої економіки, так як є уявлення про можливість швидкого (протягом 2-3 років) відродження ринку.

Особливу увагу при вивченні історії української економічної думки в роки непу слід звернути на аналіз організаційно-економічних форм державного та приватного підприємництва та розгляд різних точок зору на ці процеси. В роки непу замість примусу та насилля стали використовувати економічні методи управління, матеріальну зацікавленість, стимулювали розвиток підприємництва. Націоналізовані підприємства здавали в оренду державним установам, кооперативам та приватним особам, здавали іноземним інвесторам ділянки землі, стимулювали розвиток дрібного фермерського господарства та кустарної промисловості, приватний капітал був допущений в оптову та роздрібну торгівлю, в сферу кредиту. Але поступово, коли влада повністю перейшла до рук політиків, які розглядали нову економічну політику як вимушений відступ капіталізму, приватне підприємництво спочатку витіснялось, обмежувалась база його дії, а потім його значення, нажаль було втрачено.

Досвід, накопичений в роки непу, має велике значення для розвитку підприємництва в сучасних умовах. І молодь має можливість скористатись цим досвідом.

В вищих навчальних закладах України навчаються студенти з різних країн. Вивчення історії української економічної думки дасть можливість іноземним студентам зрозуміти етапи розвитку цієї науки, оцінити вклад українських економістів в світову наукову скарбницю, сформувати наукове економічне мислення.

Е. М. Воробйов, О. В. Корнілов

Харківський державний університет

ПРОБЛЕМИ ГУМАНІЗАЦІЇ ТА ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ

Завжди розвиток освіти взаємодіє з усією системою суспільних відносин, проходить у лоні культурно-історичного процесу, спрямовується на досягнення високого рівня професійної підготовки спеціалістів.

Одним з найважливіших напрямів розвитку і формування освіти є гуманізація та гуманітаризація її на всіх рівнях.

Тенденції гуманізації та гуманітаризації вищої освіти почала підсилюватися ще у кінці 50-х років під впливом зростання ролі особистості і підвищення соціального статусу освіти. Це виявилось у нових організаційних формах вищої освіти, типах навчальних закладів і у настанові на загальну середню, відносно масову вищу освіту.

Становлення України як самостійної держави неможливе без відродження національної системи освіти як найвищої ланки виховання свідомих громадян, формування творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я, відродження національної культури та духовності.

Тому актуальними стають проблеми гуманізації і гуманітаризації економічної освіти. Саме сьогодні життя висуває на передній план питання якості підготовки сучасних спеціалістів, які володіють високими духовно-моральними і професійними якостями.

Гуманізм повинен стати основним критерієм людяності науки, техніки, науково-технічних програм і планів. Гуманітаризація економічної освіти допоможе подолати технократичний підхід до суспільних явищ і передбачити наслідки практичної діяльності людини.

Гуманітаризація вищої економічної освіти віддає перевагу розвитку індивідуальних здібностей й інтересів студентів. Вони повинні мати можливість самим вибирати для вивчення конкретні гуманітарні дисципліни з метою одержання більш вузької, але поглибленої загально-культурної підготовки. Ці дисципліни повинні бути включені в навчальні плани, як обов'язкові.

Зараз потреба в фахівцях, котрі мають цілісну гуманітарну освіту, стала нагальною потребою суспільства. У широкому розумінні гуманітарна освіта – це і економіка, і політична теорія, і право, і історія, соціологія, філософія, філологія, мистецтвознавство.

В недалекому минулому, коли панував тоталітаризм, значну увагу приділяли вивченню економіки двох протилежних систем. Це було пов'язано не тільки з вивченням закономірностей функціонування капіталізму і соціалізму, скільки з їх протистоянням. По суті викладання політекономії було орієнтовано на непримиренну конфронтацію двох суспільних систем. Особливо це намагалися робити викладачі, які працювали з іноземними студентами з соціалістичних або з незалежних країн (їх наша держава готувала за свої кошти), і завжди треба було показувати перевагу соціалістичної системи над капіталістичною. Зараз неправомірність такого підходу очевидна.

Гуманітаризація економічної підготовки фахівців вимагає зміну її змісту. Вона повинна давати економічні знання незалежно від ідеології. Економічну підготовку фахівців необхідно наблизити до практичних потреб життя.

Тому зараз характеристика товарного виробництва і ринку, поведінка товаровиробників в ньому, займають в економічній підготовці значне місце. Викладач повинен виходити з того, що формування системи ринкових відносин передбачає суттєві зміни самому типі економічного мислення фахівця.

Таким чином, розвиток ринкових відносин є неодмінною умовою становлення демократичного суспільства, яке не можливе без фахівця нового типу, у вихованні якого велику роль відіграє гуманізація і гуманітаризація вищої освіти.

Соболев Б.Б.

Харьковский государственный университет

Спецкурс для иностранных студентов "перспективы развития рынка банковских услуг"

Деятельность банков в условиях перехода к рыночной экономике сводится к выполнению двух функций:

- 1) Аккумуляция свободных денежных средств субъектов рыночных отношений и их размещение;
- 2) Обслуживание денежного обращения.

Одна из основных причин - усилившаяся конкуренция между банками за привлечение, как корпоративных клиентов (юридических лиц), так и частных вкладчиков. Ценовая конкуренция уже практически невозможна, т. к. тарифы на конверсию, расчетно-кассовое обслуживание и другие традиционные банковские услуги практически у всех банков минимизированы и почти сравнялись, а повышение процентных ставок по депозитам выше среднерыночного уровня чревато потерей банком устойчивости и ростом рисков.

В этих условиях конкуренция между банками выходит в область спектра услуг, предоставляемого последними. Здесь можно выделить доверительное управление, ценностями клиентов, включая фондовые, страхование валютных и кредитных рисков, ипотечные и ломбардные операции, в том числе новый вид банковской услуги,

такой как выдача и обслуживание пластиковых карт.

Карточка является персонифицированным средством совершения платежа за товары и услуги и получения наличных средств, средство платежа, не подлежащее передаче другому лицу. Принадлежность карточки данному владельцу определяется персональным идентификационным номером, хранящимся в микросхеме. Благодаря наличию микросхемы невозможно подделать или, в случае кражи, утери, использовать ее другим лицом.

Пластиковая карта выполняет две функции, связанные между собой.

Во-первых, это отражение счета клиента и обеспечение связи с банком без непосредственного контактирования с банком, во-вторых, карта — аналог чековой книжки. Необходимо выделить три основные области применения магнитных карт в банковской сфере: получение наличных с карточного счета; оплата покупок и услуг; доступ к банковскому кредиту.

На Западе исторически карты развивались именно как заменители чековой книжки.

Банк, собирающийся работать с картами, должен четко представить себе, что перед ним стоят три разноплановые проблемы: техническая; финансовая; управленческая.

Поэтому, прежде чем приступать к выпуску карт, необходимо провести маркетинговое исследование среди клиентов банка и потенциального рынка такого рода услуг, чтобы определить необходимость внедрения карточек.

Маркетинговое исследование должно дать ответ на поставленный вопрос. При его проведении необходимо помимо интересов клиентов учитывать и амбиции банка, а именно: желает ли банк создать свою глобальную или локальную систему с последующим вхождением в существующие локальные или глобальные системы.

При этом необходимо исходить из бюджета. Который банк может выделить на реализацию проекта и сроков его предполагаемой окупаемости.

При проведении маркетингового исследования среди клиентов необходимо получить ответы как минимум на следующие вопросы:

1. Оценка потенциальных владельцев карточек:

- количество частных вкладчиков, имеющих текущие счета или являющихся постоянными держателями сберегательных счетов на сумму.....
- Количество постоянных корпоративных клиентов по обналичиванию сумм не менее чем.....
- Количество постоянных корпоративных клиентов, получающих наличные на иные кроме зарплаты цели, в сумме не менее пороговой величины.....

2. Оценка потенциальных точек обслуживания и их предполагаемого оборота по карточкам:

- количество отделений и филиалов банка, пунктов обмена валюты
- количество предприятий торговли и сферы обслуживания клиентов банка. Где можно установить платежные терминалы;
- количество предприятий торговли и сферы обслуживания - не клиентов банка. Где можно установить платежные терминалы;
- банки корреспонденты, которые согласны обслуживать карточки, эмитируемые банком, включая их филиальную и клиентские сети;
- предполагаемый средний ежемесячный оборот по каждой торговой точке;

3. Затраты на установку платежных терминалов в торговых точках и предприятиях сферы обслуживания.

Эта величина определяется исходя из политики банка по установке терминалов, т. к. терминалы могут устанавливаться: бесплатно; с оплатой только установки и обучения сотрудников; сдача терминалов в аренду; продажа терминала.

Потребности по ведению карточных счетов, как в гривне, так и в валюте: только в гривне; только в валюте; мультивалютные;

4. Наличие крупных промышленных предприятий, согласных внедрить у себя систему зарплатных карточек и матобеспечения, обучение персонала.

5. Затраты на техническое обслуживание установленного оборудования.

6. Заработная плата сотрудникам отдела пластиковых карт.

7. Классификация персонала банка.

Развитие рынка пластиковых карт является перспективным направлением банковской деятельности, так как снижает риск клиентов банка по получению наличности и, одновременно, уменьшает денежную массу, находящуюся в обращении. В широком спектре банковских услуг пластиковые карточки надежно занимают свое место.

Так как в последние годы в вузах Украины большое число иностранных студентов поступает на экономические специальности, то данный спецкурс поможет им в овладении специальностью "финансы и кредит".

Соболев Б.Б.

Харьковский государственный университет

Спецкурс для иностранных студентов "Работа банков по снижению кредитных рисков"
(из опыта банковской системы Франции)

Лексические трудности которые встречают иностранные студенты при слушании лекций по экономическим дисциплинам, обусловили поиски новых форм обучения. Нами разработан спецкурс, где иностранные студенты

получают необходимую подготовку к слушанию лекций. Приводим материалы данного спецкурса.

Банк Франции организует рейтинг юридических и физических лиц посредством банка данных ФИБЕН. Этот рейтинг включает три буквы, которые отражают оценку Эмиссионного института по отношению к этим лицам.

При рейтинге учитывается только та информация, которую Банк Франции имеет право регистрировать, что исключает, в особенности, судебные постановления коммерческого типа, к которым относятся законы об амнистии и наказании, факты или постановления, связанные с другим уголовным судопроизводством, чем судебные запреты выставлять чеки.

Рейтинг Банка Франции основан на принципе профессиональной тайны. Его можно использовать только в рамках нормальной деятельности кредитных учреждений, которым запрещается распространять эту информацию и передавать ее информационным агентствам.

Оценка предприятий. "Рейтинг Банка Франции" включает три элемента: оценку деятельности (при помощи букв: от А до Н, J, N или X); оценку кредитного отдела (при помощи цифр 0, 3, 4, 5 или 6); оценку платежеспособности (при помощи цифр 7, 8 или 9). Эти оценки, при необходимости дополняются, так называемым "индикатором прозрачности", отраженным буквой Т.

Оценка деятельности. Она обозначает уровень деятельности согласно следующей сетке: А – уровень деятельности (равен или выше 5 млрд. франков); В – уровень деятельности (между 1 млрд. и 5 млрд. франков); С – уровень деятельности (между 500 млн. и 1 млрд. франков); D – уровень деятельности (между 200 млн. и 500 млн. франков); Е – уровень деятельности (между 100 млн. и 200 млн. франков); F – уровень деятельности (между 50 млн. и 100 млн. франков); G – уровень деятельности (между 10 млн. и 50 млн. франков); Н – уровень деятельности (между 5 млн. и 10 млн. франков); J – уровень деятельности (между 5 млн. франков); N – непоказательный уровень деятельности (холдинговые компании, которые не публикуют сводные счета, некоторые объединения экономических интересов и т.п.); X – неизвестный или устаревший уровень деятельности (отчетный период закрыт более 21 месяца).

Оценка деятельности соответствует сумме оборота за вычетом налога на добавленную стоимость, за исключением некоторых компаний и предприятий с длительными технологическими процессами.

Оценка кредитного дела, основана на: анализе финансового положения и рентабельности, когда размер предприятия оправдывает сбор бухгалтерской отчетности; Оценке руководителей, акционеров, объединенных предприятий или предприятий, с которыми рассматриваемое предприятие поддерживает тесные финансово-торговые связи; Наличии неплатежей или судопроизводств.

Существует пять оценок кредитного дела. Рассмотрим их.

Оценка кредитного дела 1 устанавливается для предприятия, которое регистрируется в банке данных ФИБЕН из-за инвентаризации руководящих функций, финансовых связей, неплатежей или заявок в центральную картотеку рисков, и его экономическое значение не оправдывает сбора бухгалтерской отчетности или для которого у Банка Франции нет свежих бухгалтерских документов.

Оценка кредитного дела 3 устанавливается для предприятия, финансовое положение и рентабельность которого оцениваемые по свежим бухгалтерским документам, оправдывают благоприятную оценку; руководители, акционеры и объединенные предприятия или предприятия, с которыми данное предприятие поддерживает тесные связи и не вызывает ни сомнений ни оговорок; платежи поступают достаточно регулярно и не искажают оценку платежеспособности.

Оценка кредитного дела 4 устанавливается для предприятия, по поводу которого Банк Франции располагает свежей бухгалтерской отчетностью и положения которого требует особого внимания из-за слабой рентабельности, недостатка собственных оборотных средств, непрочной финансовой структуры, наличие сомнительных элементов в начале деятельности предприятия.

Оценка кредитного дела 5 устанавливается для предприятия, положения которого требует фактических оговорок (недостаточность чистых собственных средств, отрицательный уровень самофинансирования, отрицательный уровень общих чистых оборотных средств, неплатежи, назначение временной администрации).

Оценка кредитного дела 6 устанавливается для предприятия, положения которого требует серьезных оговорок, вызванных неспособностью выполнять в срок свои обязательства, большими потерями в собственных средствах и другими негативными моментами.

Оценка платежеспособности. Существует три оценки платежеспособности.

Оценка платежеспособности 7 обозначает, что предприятие в течение последних 6-ти месяцев регулярно оплачивало свои долги, или что заявленные неплатежи маловажны и не отражают действительный недостаток собственных оборотных средств.

Оценка платежеспособности 8 обозначает, что замеченный недостаток собственных оборотных средств не может серьезно повлиять на дееспособность предприятия.

Оценка платежеспособности 9 применяется, когда заявленные случаи неплатежей отражают обремененный запас собственных оборотных средств и серьезно подорванную платежеспособность предприятия.

Оценки платежеспособности 8 и 9, в особенности, определяется в зависимости от заявленных в Банк Франции неоплат векселей и иногда из-за опротестования или недоимок по социальным долгам.

Оценка руководителей. "Рейтинг Банка Франции", оценивающий руководителей, за исключением любой индивидуальной предпринимательской деятельности, выражается посредством цифр 0, 5 или 6, которые обозна-

чают: собранная Банком Франции информация о данном руководителе не требует оговорок (0)

информация требует оговорок (против компании, представителем которой является данный руководитель, возбуждено судопроизводство, и которое в "рейтинге Банка Франции" получило оценку кредитного дела 6 и оценку платежеспособности 9; на его имя зарегистрированы случаи неоплаты векселей; судебное решение принуждает данного руководителя платить мелкие долги им управляемого юридического лица и т.п.). (1)

информация требует серьезных оговорок (данный руководитель по личным причинам является предметом судебного разбирательства о выправлении, о ликвидации, о несостоятельности, запрет управлять, или судебный запрет выставлять чеки). (2)

В Украине формируется собственная банковская система. Понимание ее иностранными учащимися очень важно, ибо их будущая деятельность может быть связана с банками нашей страны.

Цзян Ли

Китайский институт современных международных отношений Китайская Народная Республика

Опыт создания страноведческого курса "Перспективы развития торгово-экономического сотрудничества между Китаем и Украиной"

Современная эпоха поставила перед гражданами Китая актуальные задачи по перестройке общества в целом, для студентов и аспирантов. Новый курс "Перспективы развития торгово-экономического сотрудничества между Китаем и Украиной" призван обогатить и тем самым помочь формированию нового сознания китайского народа на новом уровне.

После установления дипломатических отношений между Китаем и Украиной, взаимоотношения двух стран развиваются благополучно. Китай и Украина строят свои отношения на основе взаимоуважения, доверия, взаимной выгоды и дружественного сотрудничества. Во многих сферах наше сотрудничество достигло больших успехов. В настоящее время обе страны находятся в состоянии экономического перелома, поэтому огромный экономический потенциал двух стран используется не полностью. Перспективы торгово-экономического сотрудничества двух стран достаточно обширны.

В настоящее время торгово-экономическое сотрудничество прошло два этапа: 1. Обмен украинскими стали и железа, химических удобрений и другого сырья на китайские товары легкой промышленности. 2. Китай и Украина создали совместные предприятия, большинство из которых работают в отрасли питания и обслуживания. Ныне две страны должны осваивать новые сферы современной деятельности. Только таким путем можно развивать торгово-экономическое сотрудничество.

Наши страны могут проводить исследования, сотрудничество в следующих областях:

Во-первых, Украина обладает мощной основой в научно-технологических областях. Украина конкурентоспособна в авиационной, космической, в самолетной промышленности и ракетостроении, в области строительства и эксплуатации тепловых электростанций, гидроэлектростанций, а также в медицине. Украина и Китай могут сотрудничать в строительстве грандиозных предприятий.

Во-вторых, стремительно развивающаяся экономика Китая испытывает потребность в обеспечении оборудованием энергетической отрасли. Украина же обладает огромными производственными мощностями, которые производят такое оборудование. И это основа для взаимного сотрудничества.

В-третьих, предприниматели и промышленники двух стран должны расширять и укреплять связи, улучшать взаимоотношения и сотрудничество, увеличивать капиталовложения и технический обмен. Таким образом, можно снять бывшие ограничения в деятельности совместных предприятий. Необходимо еще работать над созданием СП нового типа, применяющих новую технологию, новые материалы и изобретения, над повышением производительности СП, усилением конкурентоспособности продукции и услуг, а также обращать внимание на рынок третьих стран. На этом пути мы можем повышать качество и масштабы СП.

В-четвертых, надо усиливать сотрудничество регионов и областей Украины с провинциями Китая. Обе страны должны создать условия для этого сотрудничества.

В-пятых, Китай и Украина могут сотрудничать в охране окружающей среды. Перспектива сотрудничества в этом направлении также обширна и мало изучена.

Для обеспечения успеха необходимо создать систему контроля, расширить функции Ассоциации украинско-китайской международной комиссии по торгово-экономическому сотрудничеству, по-настоящему реализовать подписанные документы. Кроме того, обе страны должны постоянно обобщать опыт, который уже накоплен в торгово-экономическом сотрудничестве за последние 5 лет, финансовые учреждения стран должны унифицировать расчетные формы, чтобы избавиться от препятствий на пути сотрудничества и развития торгово-экономических связей.

В недалеком будущем такой контроль должен обеспечить высокое качество производимой продукции, торговый оборот двух стран может достигнуть 2-3 миллиарда долларов. И это будет способствовать развитию и процветанию обеих стран.

Методическая задача такого курса по страноведению заключается в том, чтобы на конкретном материале в большем объеме показать логику развития торгово-экономических отношений между странами с учетом специ-

фики национальных моделей переходной экономики. В условиях значительного возрастания интереса к проблемам развития отношений между странами чрезвычайно важным и весьма необходимым является раскрытие специфики этих недостаточно известных фактов на занятиях и лекциях.

Цзян Ли

Китайский институт современных международных отношений Китайская Народная Республика

Предмет и задачи курса «Экономика Китая». Новая особенность и тенденция развития Китайского народного хозяйства.

Масштабность и сложность процессов, связанных с развитием и совершенствованием экономической области развития Китая, требуют от участников этих процессов, и прежде всего от китайской интеллигенции, включающей профессорско-преподавательский корпус высшей школы, ясного представления о сущности экономики и закономерности ее развития. Раскрытие современных закономерностей и тенденций развития китайского народного хозяйства, определение области их использования составляют основное содержание предмета курса. Приступая к первой лекции, желательно отметить, что тема предмета является, с одной стороны, предварительным определением и обоснованием предполагаемого содержания, структуры, с другой – представляет и содержит в себе обобщение основных практических и теоретических положений о сущности, содержании и закономерностях развития новой особенности и тенденции развития современного китайского народного хозяйства. Объяснить предмет курса – это значит раскрыть внутреннюю логику объекта, находящегося в центре научного изучения. В условиях, когда у студентов еще отсутствуют новые исходные данные в области экономики Китая, объяснение им данного предмета является задачей не из легких. Поэтому представляется методически целесообразным в первых лекциях не отвлекать внимание слушателей широким диапазоном вопросов, касающихся предмета в целом, – они должны так или иначе найти свое разрешение в последующих темах, а сконцентрировать его на сравнительно ограниченном круге проблем, замыкающихся вокруг понимания и определения центрального понятия курса – понятия новой особенности и тенденции развития китайского народного хозяйства.

С 1997 года китайское народное хозяйство сохранило хорошее положение – /быстрыми темпами продолжалось развиваться «высокое повышение, низкая инфляция»/. Главные макроэкономические показатели находятся в умеренных рамках. В последние годы целесообразность взаимоотношения между показателями не было таким невиданным. К тому же, регулирование экономической структуры усилилось, доля производства и сбыта предприятий повысилась, экономическая эффективность улучшилась. Но противоречия, накопленные в последние годы в сфере управляющей и производственной структуры, по-прежнему существуют, некоторые даже стали тяжелыми: увеличилось число безработных, предприятия находятся в тяжелом положении. Из вышеуказанного можно выделить новую особенность и тенденцию китайского экономического развития:

Во-первых, явление дефицита во многих экономических областях закончилось. Новые отрасли выявили относительное перепроизводство. Инфляция явно уменьшилась. В 90-х годах спрос промышленных потребительских товаров превышал предложения. В 80-х годах несколько смягчилось напряженное положение со снабжением энергией, сырьем, связи и т. д. Производство средств производства в большинстве случаев превышает спрос; снабжение продуктами сельского хозяйства в последние годы идет по пути повышения.

Во-вторых, потребительский уровень городского населения постепенно повышается, потребительская структура улучшается – это важный показатель для развития экономики. Однако существуют факторы, которые препятствуют улучшению потребительской структуры и производственной сферы, одновременно тормозят поступательное развитие экономики. В последние годы увеличился спрос городских жителей на приобретение жилья, но из-за несовершенств системы и экономической политики в этом направлении, им трудно добиться этой цели.

В-третьих, в условиях постепенного развития рынка сбыта проявляется конкуренция между предприятиями. Началась формироваться система масштабного экономического производства. Положение бывших мелких и малоэффективных предприятий улучшается. К тому же, некоторые предприятия находятся в ущербном положении. Они несут большие убытки, происходит замораживание продукции, процветает безработица. Данные явления уже проявились в предприятиях по производству цветных телевизоров, холодильников и других бытовых электротоваров, в работе металлургических комбинатов и других отраслях.

Поэтому необходимо принимать меры для целенаправленного сокращения производственных масштабов развития госпредприятий и осуществлять стратегическое упорядочивание государственного экономического сектора.

В пятых, народное хозяйство Китая более тесно связано с развитием мировой экономики, которая начала непосредственно воздействовать на развитие китайской экономики. Растет доля иностранных инвестиций, вложенных в Китай, крупными транснациональными корпорациями. Участие иностранных инвесторов усилило конкуренцию на отечественном рынке Китая. Колебание международной торговли и работа финансовой биржи сильнее влияют на китайскую экономику.

Быстрое развитие народного хозяйства с низкими показателями инфляции в 1997 году означает новый этап здорового развития китайской экономики. Финансовый кризис в юго-восточных азиатских странах не оказал существенного влияния на экономику Китая. Все это свидетельствует о стабильности в экономике.

Беняева Л.В.

Харьковский государственный университет

Практические методы обучения в курсе экономической географии

При изучении экономической географии перед преподавателем стоит задача развить у учащихся практические умения и навыки. С этой целью на всем протяжении курса проводятся самостоятельные практические работы.

Самые важные среди них - упражнения в чтении географических карт. Географические карты - это "второй язык" географии, они облегчают понимание и запоминание связей и зависимостей между различными географическими явлениями и процессами (например, между размещением ископаемых ресурсов и географией производства, между климатом и сельским хозяйством, между производством и структурой грузопотоков и т. д.).

Чтение экономических карт помогает уяснить характерные черты размещения отдельных отраслей народного хозяйства по стране и в пределах экономического района; дать экономико-географическую характеристику района.

Изучение экономических карт значительно облегчает усвоение производственной специализации экономического района, помогает выявить главное направление развития и уяснить географию ведущих отраслей его промышленности, сельского хозяйства и видов транспорта. Наряду с умением читать карты учащиеся приобретают умение отображать географические явления на карте. Развитие этого умения обеспечивается самостоятельными работами по составлению картосхем. При составлении картосхем прежде всего необходимо определить задание. Например, нанести на контурную карту крупные тепловые электростанции, крупные ГЭС, атомные электростанции, ЛЭП.

Второй частью работы по составлению картосхемы является обработка данных и нанесение их на контурную карту. При этом может быть принят следующий порядок: а) группировка электростанций по мощности и источникам энергии; б) нанесение на контурную карту условных знаков электростанций.

Подобным образом составляются картосхемы размещения других отраслей промышленности, сельского хозяйства и транспорта.

Таким образом, практические работы служат важным средством развития самостоятельности учащихся, их познавательских способностей и мыслительной активности.

Егорова О.Ю., Решетняк Н.Б., Тимченко И.Е.

Харьковский государственный университет

Сочетание индивидуального и кооперативного методов обучения иностранных студентов экономике

Экономика изучает наиболее рациональные пути выбора возможностей удовлетворения различных потребностей в условиях ограниченности ресурсов. Это позволяет хозяйствовать рационально, с наибольшей выгодой. Очевидно, сам предмет экономики предполагает в качестве базовой в обучении иностранных студентов проблему разработки методики принятия ими решений. Это могут быть как индивидуальные, так и коллективные поиски решений.

Учет индивидуальных склонностей, интересов и способностей студентов, их культурных, расовых и религиозных особенностей необычайно важен при разработке методических форм занятий. Вместе с тем набор кооперативно-групповых методов обучения в последнее время быстро увеличивается. Во-первых, эти методы расширяют и углубляют изучение студентами формального учебного плана. Во-вторых, они несут в себе возможность достижения социальных и эмоциональных целей /рост позитивного отношения к предмету, улучшение отношений между студентами разных национальностей, дружеское отношение к более слабым студентам, умение производительно трудиться в коллективе и др./ Эти методы способствуют гуманизации экономического образования. Особая ценность их состоит в том, что работая в группе, студенты мобилизуют свои индивидуальные возможности, ибо именно результаты работы всей группы свидетельствуют о том, как работал каждый.

В основе коллективного принципа обучения лежит самостоятельная работа студентов на практических занятиях, а также в библиотеках и домашних условиях. Сам же процесс организации подготовки и обсуждения материалов строится в той форме, какую видит наиболее оптимальной преподаватель. Приведем примеры некоторых приемов, прошедших апробацию в курсе основ экономики.

Важное значение имеет распределение студентов на группы. В зависимости от решаемых задач учебная группа может состоять из 2-6 человек. Желательно, чтобы такая временная команда объединяла студентов разного уровня успеваемости, пола и этнической принадлежности. Среди иностранных студентов, на наш взгляд, может получить широкое распространение метод "учимся вместе". Преподаватель разбивает учебный материал на части по числу членов команды. Каждый член команды читает соответствующий параграф. Далее члены разных команд, которые изучали одинаковые параграфы, встречаются в группах экспертов для обсуждения данного им материала. Потом студенты возвращаются в свои первоначальные группы-команды и обучают своих товарищей по команде соответствующим частям материала. Поскольку единственный способ для студента изучить другие параграфы - это внимательно слушать других членов команды, то это заставляет их проявлять интерес к работе друг друга. С целью контроля за усвоением материала студенты в завершение имеют индивидуальные контрольные работы, как правило, в виде текстов.

Один из приемов экономического анализа, который показал свою эффективность в работе с иностранными студентами - это игра о значении принятия решений "Где строить предприятие?". Для этого задания студенты делятся на несколько групп. Каждая группа представляет, что она совет директоров крупной транснациональной корпорации. Совет директоров должен решить, в какой стране компания будет строить автомобильный сборочный завод. Пять стран претендуют на расположение у них этого предприятия. Совет директоров располагает информацией об этих пяти странах и принимает окончательное решение. Задача студентов - дать аналитическую оценку вариантов по следующим критериям: уровень заработной платы, наличие квалифицированного труда, политическая стабильность, транспортная система, ограничения во внешней торговле, государственное регулирование, культурные и языковые факторы. Преподаватель советует командам определить, какие из этих факторов должны играть решающую роль в принятии компанией инвестиционного решения о расположении предприятия и почему? Каждая группа выстраивает факторы в соответствии с их рейтингом. К имеющейся информации можно добавить новую о тех странах, выходцами из которых являются обучаемые студенты.

Представляется интересным разбивка студентов по странам с целью реализации метода "Группа исследует". Например, преподаватель предлагает студентам собрать материал о социально-экономическом развитии стран / макроуровень / и презентовать его. Таким мононациональным группам студентов можно рекомендовать работу над проблемой создания примеров национальных рынков /изменение факторов спроса и предложения/. Таким образом, предложенные методы обучения повышают интерес иностранных студентов к предмету, усиливают индивидуальную ответственность, развивают социальные навыки.

Шевчук В.О.

Харківський державний університет

Клієнтелізм і проблеми модернізації в інтернаціональній аудиторії.

Проблема модернізації є однією з провідних в теоретичному пошуку всіх соціально-політичних наук. В значній мірі це обумовлено тією актуальністю, яку вона має для всіх країн, що розвиваються. Характерною особливістю цієї групи соціумів є наявність сильного традиційного аспекту, представленого передусім інститутом патронату. За визначенням патрон-клієнтальні відносини являються формою соціально-персональної або колективної залежності, яка виростає із нерівномірного розподілу ресурсів влади і різниці соціальних статусів /1, 121/.

Характерні для клієнтелізму універсальність, поширюваність і здатність, так би мовити, "вписуватись" у різноманітні соціальні контексти роблять його буквально всюдишним, постійним супутником усіх цивілізацій. Сягаючи корінням вглиб додержавних відносин обміну діяльністю, патронат дійшов в добу феодалізму свого класичного стану, тобто став "тотальним соціальним фактом" /2, 158/. В суспільствах класичної демократії він залишається частиною сучасного образу життя, який "проростає" всередині сучасних інститутів і впливає на них, хоча в індустріальному середовищі клієнтелізм, безумовно, втратив значну частину своєї потенції.

Досвід становлення новоєвропейського суспільства через розвиток і подолання-зняття патронажних зв'язків являє собою найбільш вдалий приклад успішної соціальної модернізації. Бажливішим кроком до нової соціальності стало протиставлення вертикальної феодальної ієрархії горизонтального товариства. Поява горизонтального виміру зіграло вирішальну роль у становленні територіальної національної держави, яка згодом еволюціонувала у демократичне суспільство. В ході цієї трансформації в напрямку раціоналізації соціальних відносин і активного пошуку громадянських форм солідарності сталося поступове послаблення патрон-клієнтельних зв'язків. В результаті були вироблені загальнообов'язкові цілераціональні принципи функціонування соціуму.

Закладеність в природі патрон-клієнтельних відносин можливості різних еволюцій суттєво поширює рамки дискурсу і актуалізує теоретичний аналіз протистояння патронату і модернізації в сучасних перехідних соціумах. Варіативність трансформації чи то в бік розвитку довірливих начал соціальності, чи то в бік утворення асоціальних форм внутрішнього варварства залежить від конкретної соціокультурної ситуації. Особливості її в значній мірі закладені глибокою кризою, яка властива всім перехідним суспільствам. Це можна добре простежити по результатах функціонування державних структур. З одного боку, для виконання своєї системоперетворюючої ролі державна влада зберігає інтегральну форму своєї реалізації. Передусім це стосується централізованого адміністративного розподілу ресурсів. З іншого боку, за умов кризи старих соціальних структур державні інститути виявляють слабкість, що призводить до приватизації патронажних зв'язків та їх швидкого зростання. Клієнтелізм пронизує управлінські структури і приймає інституціональну форму, тобто берена себе певні функції публічної влади. Побудовані на дефіциті довіри населення до офіціальних інститутів соціальної інтеграції вертикальні структури клієнтелізму перешкоджають створенню більш широких громадянських форм солідарності. Тенденція еволюції патронату в асоціальні форми створює серйозну небезпеку для цілісності соціуму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьев М.Н. Клиентела в России вчера и сегодня//Полис. 1994. № 1.

2. Афанасьев М.Н. Клиентелизм: историко-социологический очерк// Полис 1997. № 1.

Маркелова С. Н.

Харьковский гуманитарный институт, Народная Украинская Академия

Краткий анализ деятельности ВУНАВ (Всеукраинской Научной Ассоциации Востоковедов)

Всеукраинская Научная Ассоциация Востоковедов (Вунав) – первая общественная организация востоковедов Украины, положившая начало возобновлению изучения проблем, которые были прерваны революцией 1917 г., связанных с экономикой, политикой и культурой такого огромного региона мира. И, тем не менее, несмотря на весь ее научный, издательский и популяризационный вклад в развитие исторической науки на Украине, ее деятельность остается практически “белым пятном” нашей истории.

В данной публикации представлена краткая характеристика разносторонней деятельности ВУНАВ. В целом же ассоциация занималась организационной и научно-исследовательской работой: лекционной и популяризаторской деятельностью, подготовкой новых кадров востоковедов и издательской деятельностью; научными экспедициями и культурными связями со странами Востока, формированием библиотек и организацией Музея быта и культуры Востока.

Всеукраинская Научная Ассоциация Востоковедов была организована в г. Харькове на учредительных сборах 10 января 1926 года (2, с. 3). До этого времени на Украине были отдельные востоковеды, работавшие над вопросами ориенталистики, не имея связи друг с другом. Данная ассоциация имела следующую структуру: она разделялась на два отдела - политико-экономический и историко-этнологическая. Каждый отдел разделялся на секции. Первый на секцию экономики и политики советского Востока, экономики и политики зарубежного Востока, права восточных стран. Второй на секцию истории языков и литературы, и секцию искусства и археологии. (4, с.3).

Однако, по мере работы ассоциации, возникла необходимость в образовании специальных комиссий, таких как Тюркологическая и Семитологическая. В начале 1929 г. была образована Комиссия по изучению истории взаимоотношений Украины с Турцией. (4, с. 380-382)

Секции дополнялись семинарами, предназначенными в основном для молодежи.

Председателем ВУНАВ был избран Александр Григорьевич Шлихтер, который был тогда ректором Коммунистического университета им. Артема в г. Харькове, а с 1928 г. вице-президентом Академии Наук УССР.

Первоначально перед новой организацией стояла задача выявления и объединения всех востоковедческих сил на Украине. Поэтому первые пол года деятельности Ассоциации прошли преимущественно в организационных делах и налаживании научных связей.

Ассоциация имела и своих почетных членов: акад. В. Бартольда, акад. В.Бузескула, акад. И. Крачковского, акад. А. Крымского, акад. С. Ольденбурга, акад. Р. Щербацкого и 16 членов - корреспондентов.

Наивысшим органом Ассоциации являлся съезд. Филиалы имели свои общие сборы.

Первый съезд ВУНАВ проходил 22-24 мая 1927 г. в Доме Ученых г. Харькова. На съезде присутствовали делегаты от всех ее филиалов и представители китайского, корейского, татарского и армянского населения Харькова.

Второй Всеукраинский Востоковедческий съезд проходил 1-6 ноября 1929 г. Он значительно превышал первый съезд и количеством участников и объемом своей работы (5...№2)

Одним из самых главных и приоритетных направлений деятельности ВУНАВ была научно-исследовательская работа. Она облегчалась приобретением научной литературы для библиотеки. Ассоциация предоставляла возможность для обсуждения научных докладов в своих секциях и отделах, позволяла демонстрировать научные достижения. Были проведены ценные раскопки, имевшие отношение к восточным культурам: проф. М. Болтенко руководил раскопками на острове Березань, проф. С. Длюжевский - в Ольвии, проф. О. Федоровский - на Харьковщине, проф. П. Гордеев принимал активное участие в раскопках и экспедициях по изучению памятников и материальной культуры в Кахети, Абхазии, Нижней Имеритии. (6. П.2-3, с. 196) Многие члены ассоциации побывали в научных командировках за границей проф. В. Гавриленко (Германия, Франция, Греция), проф. О. Гладстерн (Германия, Турция).

Как гражданская организация, ВУНАВ считала своей обязанностью нести знания широким массам населения. Ассоциация организовывала популярные лекции о доклады в рабочих и красноармейских клубах, школах, заводах. Так, уже в 1926 году, первом году своей деятельности. Было прочтено 19 лекций. (4.с. 19) По мере развития лекционной работы во время их проведения все чаще стали использоваться диапозитивы. Темы лекций разнообразны. В качестве примеров приведем следующие: Л.Величко “Рабочее движение в Турции”, проф. О. Гладстерн “Шанхай”, И. Галькович “История и культура Китая”, проф. Г. Тотин “Современная Япония” и множество других. (2.с. 22-23) Значительное внимание уделялось ассоциацией и другому средству популяризации - издательству популярной литературы о Востоке. Не имея собственных средств и аппарата, для того, чтобы издавать массовую литературу. Ассоциация стимулировала издание популярных книг и брошюр издательствами, предлагая им авторов и редакторов из числа членов ВУНАВ. В некоторых случаях, беря на себя издания книг.

Таким образом, Всеукраинской Научной Ассоциацией Востоковедения за годы своей деятельности была проведена значительная научная, культурно-просветительская и издательская работа. Эта организация внесла большой вклад в изучение Востока, созданные ею школы продолжили затем исследования в данном направлении, добившись значительных результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антология литературы Востока.- Х., 1962.

2. Всеукраинская Научная Ассоциация Востоковедения 1926-1929 г.г.-X., 1929.
3. Всеукраинская Научная Ассоциация Востоковедения. Одесский филиал. - Одесса, 1930.
4. Всеукраинская Научная Ассоциация Востоковедения и ее деятельность за 1929 г.-X., 1927.
5. Восточный мир // Научно-общественный журнал орган ВУНАВ 1929.-№1-3.
6. Красный восток // Научно-общественный журнал орган ВУНАВ 1931.-№1-2.

Гончар І. М.

Харківський державний університет

“Творчі пошуки Б. Д. Антоненка-Давидовича в 20-ті роки”— спецкурс з української літератури для іноземців

На сьогоднішній день українське літературознавство має величезні здобутки. Перед нами відкриваються можливості дослідити український літературний процес, починаючи з давнього періоду і до сучасного. Із цензурних архівів повертаються ті заборонені твори, автори яких були вилучені з літературного процесу і оголошені “ворогами народу”.

20-ті роки. Саме в цей період відбувається нове відродження української літератури. Для письменників відкриваються нові джерела творчої енергії. Підтримуються традиції попередників, започатковуються характерні ідейно-тематичні, художньо-стильові напрямки, відбувається становлення нових жанрів і форм. З'являється безліч літературних організацій та угруповань/“Плуг”, “Ланка”, “Валпів”, “Гарт”, неокласици, символісти та ін./, кожна з яких мала свої художні уподобання і позиції, погляди і концепції. Представники цих організацій брали активну участь в літературних диспутах, дискусіях, вели полеміки з приводу таких актуальних проблем як життєздатність різних стильових напрямків/імпресіонізм, романтизм, реалізм/, проблеми сюжету, письменницької майстерності.

Назвемо найвидатніші постаті літературного процесу 20-х років як М. Хвильовий, В. Підмогильний, М. Зеров, Г. Косинка, М. Куліш, Є. Плужник, які були творцями нового мистецтва слова. Вони закликали до вибагливості критики, підвищення технічних вимог, брати до друку тільки ті твори, які варті друку.

Але дуже швидко відбувається деформація творчого процесу. Причина тому-політизація літератури, проголошення пролетарської позиції в мистецтві. Наприкінці 20-х років відбувається підміна власне естетичних понять ідейно-політичними. Захисники офіційної ідеології не сприймали людей з критичним складом мислення, які висловлювали сумніви стосовно розумного управління партійних діячів літературним процесом. Це призвело до сумних та трагічних наслідків/репресії, розстріли, вилучення з літератури близько 500 українських письменників.

Повернення читачам значної кількості письменників, які працювали за умов тоталітарної системи, чия творчість замовчувалась упродовж десятиліть, потребує нового прочитання та ґрунтового аналізу їхніх творів.

Нового переосмислення та об'єктивного аналізу, враховуючи глибокі суперечності епохи, потребує й багатозначна творчість талановитого письменника, великого майстра психологічної прози, тонкого знавця української мови, суворого реаліста та гострого критика Б. Д. Антоненка-Давидовича. Його життєвий та творчий шлях дуже складний та насичений. Він був свідком і учасником таких історичних подій як революція, громадянська війна, сталінські репресії, хрущовська відлига, часи застою.

Знайомство майбутнього письменника з культурними традиціями українського народу почалося ще в Охтирській гімназії. Саме тоді українська мова все глибше і глибше проникала в його серце, хоча навчання велося лише російською мовою. Після закінчення гімназії навчався на історико-філологічному факультеті Київського університету.

У 1923 року Антоненко-Давидович повністю віддається літературній діяльності. Він багато і плідно працює. В київському журналі “Нова громада” надруковано його перше оповідання “Останні два”, в світ виходять такі книжки, як “Запорошені силуети”/1925/, “Тук-тук...”/1926/, “Синя Волошка”/1927/, “Смерть”/1928/, “Справжній чоловік”/1929/. Центральною темою творів, які увійшли в ці збірки, є громадянська війна. Чимало уваги автор приділяє національному відродженню народу, проблемі українізації.

Звернемось до деяких творів письменника конкретніше. В оповіданні “Синя Волошка” розповідається про діяльність невеликої партійної організації. Головний герой Василь-мрійлива та поетична натура, закохується в “товаришку Саню”, яку про себе називає Синя Волошка. Вона така добра щира, але “таке наївне ще дівча”, і жити заради неї було найбільшим щастям. Та стався провал. Було зарештовано декілька товаришів і викрадено важливі папери. Щоб повернути ці папери, на зборах вирішують послати до білогвардійського офіцера жінку, яка б не тільки вином, а й своїм тілом струїла розум білогвардійця. Цей вибір падає на Синю Волошку. Головний герой веде внутрішню боротьбу зі своєю совістю, але так і не наважується відкрито захистити кохану від такого вчинку. Синя Волошка виконала завдання, але після цього отруїлася, а Василь на все життя залишається з невгамовним стражданням за те, що не зміг врятувати “таке наївне, хороше дівча” від “божевільної офіри”.

Весь твір пройнятий лірико-імпресіоністичним пафосом. Автор вдається до поверхових самоаналізів головного героя. Видно, що він намагається, але не намілюється глибоко проникнути у внутрішній стан героя. Тому більш звертається до описів природи, які подає в аспекті зіставлення із настроєм героя.

В таких творах, як повісті “Тук-тук...” та повість “Смерть”, Антоненко-Давидович порушує актуальну на той час проблему “зайвої” людини. Головний герой повісті “Тук-тук...”-старий телеграфіст Василь Гусятинський, не зумів пристосуватись до нового життя, не зумів поєднати свою внутрішню психологію з революцією. Від того він починає не довіряти людям, сумніватися в своїх силах, потрапляє у безодню душевних протиріч і знаходить вихід

з цієї ситуації тільки через власну смерть.

Найглибше тема смерті розкривається в повісті "Смерть". В цьому творі письменник показує роздвоєння української людини між особистими національним почуттям і більшовицькою дійсністю. Таке роздвоєння Б. Антоненко-Давидович змальовує через психологічний аналіз внутрішнього світу головного героя Костя Горобенка. Він-колішній діяч українського національного руху, а тепер став членом партії більшовиків. Але Горобенко відчуває, що "колеги-партийці" не довіряють йому, вважають його як "комуніста-більшовика-несталим". І герой змушений доводити свою щирість. Мало не в кожному він вбачає контрреволюціонера, агресивно і ворожо ставиться до людей. Його свідомість постійно переживає психологічні страждання та самоаналізи. Поступово Горобенко доходить до висновку-щоб стати справжнім комуністом, треба розстріляти: "За життя я розплатилась тільки кров'ю".

Антоненко-Давидович з великою майстерністю психолога розкриває драматизм і трагізм головного героя. Письменник виступає як психолог, показуючи читачам самий процес духовного переюдження, процес внутрішнього становлення героя. Його майстерність в тому, що він не обвинувачує і не виправдовує свого героя, а виводить його на читацький суд, щоб читачі не тільки пасивно сприймали написане, але й активно брали участь в аналізі розгорнутих подій та вчинків персонажів і робили власні висновки.

Отже, зазначимо, що всі творчі пошуки Б. Д. Антоненко-Давидовича – це прагнення якомога глибше пізнати психіку людини, занурюючись в найпотемніші закутки її свідомості. Ці пошуки можна і оцінювати як шлях від імпресіонізму, що поєднується з ліричним сприйняттям світу, до реалізму, точніше до психологічного реалізму, з глибоким проникненням у внутрішній світ людини.

Посилена увага до національної проблеми українського народу стала причиною цільового та цюкування письменника ідейно-вимогливою критикою. Такі твори, як "Смерть", "Синя Вовчуха", "Тук-тук...", "Справжній чоловік", та багато інших були вилучені з літературного процесу як "ідейно-художні відливи". Антоненко-Давидовича перестають друкувати. Насувалися страшні 30-ті роки. Почалися повальні арешти. Ця доля не минула і Б. Д. Антоненко-Давидовича. 21 рік концентраційних таборів довелося витримати письменнику, але він не втратив своєї національної свідомості, людської гідності, не зламалась його віра в свій народ. Про це свідчать твори другого періоду творчості Антоненка-Давидовича. Цей період став новим етапом його літературної діяльності, але і продовжував попередні творчі здобутки.

Протягом останніх двох років на українському відділенні філологічного факультету ХДУ навчаються студенти-іноземці, що є підставою для корегування навчальної програми курсів з історії української літератури. Виходячи з цього, виникла нагальна потреба у створенні спеціальних курсів, у яких питання, пов'язані з літературним процесом на Україні, були скорельовані до фактичного обсягу навчального завдання для таких студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антоненко-Давидович Б. Про самого себе // Антоненко-Давидович Б. І. Над довгій ниві.- К.: Дніпро, 1967.
2. Бойко Л. Лицар правди і добра // Антоненко-Давидович Б. Смерть. Сибірські і новели. Завищені оцінки.- К.: Рад. Письменник.
3. Бойко Л. Мастер психологічної прози // Рад. Літературознавство.-1982.-№ 11.
4. Гречанюк С. На тлі XX століття: Літ.-критич. Нариси.- К.: Рад. Письменник, 1991.
5. Двадцять років: літературні дискусії, полеміки. Літературно-критичні статті.- К.: Дніпро, 1991.
6. Мельник В. і Агєєва В. Проза 20-х років // Радянське літературознавство.-1989.-№8.
7. Тимошенко Б. Смерть і воскресіння // Антоненко-Давидович Б. Твори: в 2 т.- К.: Дніпро.- 1991.-т.2.
8. Якубовський Ф. Антоненко-Давидович Б. Смерть // Культробітник.-1928.-№ 1.
9. Якубовський Ф. Сильові тенденції творчості Б. Антоненка-Давидовича // Суспільна українська проза.-Х.-К., 1930.-Вип.1.
10. Якубовський Ф. Боротьба за життя / З приводу повісті Бориса Антоненка-Давидовича "Смерть" // Пролетарська правда.- 1928.- 16 грудня.

Ю.М. Коломієц, Т.В. Коломієц

Університет внутрішніх справ

Активні форми і методи роботи зі студентами на семінарах між занять

Вже досить давно говорять і пишуть провідні педагоги про активні форми і методи навчання, але на практиці передові заходи не завжди приживаються і не так часто використовуються викладачами. Це стосується, перш за все семінарів. Якщо звернутися до практики вузу, то слід відмітити, що найчастіше викладач будує свої заняття на формальних принципах. Він уже заздалегіть, знаючи точні й завершені висновки, підводить до них студентів, а останнім нічого не залишається, як механічно повторювати їх та запам'ятовувати. Інколи можна спостерігати іншу картину: викладач "вимучує" відповіді у пасивно нудьгуючих студентів, або навпаки, махнувши рукою на тему заняття, дозволяє групі поговорити на актуальні теми сьогодення, що теж може бути корисним, але не за рахунок навчального часу.

Тому саме активні форми і методи навчання повинні сприяти залученню студента до продуктивної праці, розпалити інтерес до пізнання. Впроваджуючи активні форми навчання в життя, викладач повинен пам'ятати декілька важливих принципів. По-перше, викладач сам (а також слід цього вимагати від студентів) обов'язково має аргументувати свої погляди, визнаючи при цьому й можливість існування іншої, навіть, протилежної точки зору. По-друге, він повинен

тримати під постійним контролем діяльність усієї академічної групи і ні в якому разі не пускати дискусію самопливом. Викладач має брати участь в обговоренні, виводячи цим дискусію на якісно вищий спутінь. По-третє, доцільно чергувати різні форми і методи проведення семінарських занять, тобто активні варіювати з інформативними. По-четверте, якщо необхідно пам'ятати, що всі ці активні методи можна запроваджувати на практиці тільки у випадку конструювання роботи в групі на засадах "співробітництва", а саме такого стилю відносин, який зовсім виключає будь-яку форму примусу з боку викладача і передбачає спільну діяльність педагога і студента у пошуках вирішення навчальних проблем. В-п'яте, викладач має знати, що вибір форми заняття залежить також і від конкретних умов, як то: часу дня, коли заняття відбудеться, рівня знань групи, особистих якостей викладача, ступені досягнення контактності зі студентами.

Серед конкретних форм і методів активного навчання найбільш яскравим, видовищним є семінар з навчально-ігровою імітацією. Сутність цієї форми полягає в тому, що викладач пропонує студентам уявити себе учасниками певної події. Значення такої ділової гри полягає, перш за все, в тому, що вона не вписується в стандартний процес, за допомогою якого в свідомості того, хто навчається, відтворюється своєрідна триада "знання - уміння - навички". Ділова гра формує в її учасників цілісний образ тієї реальності, яка передбачена саме навчально-ігровою ситуацією. Зрозуміло, що такі заняття вимагають від студентів глибоких і ґрунтовних знань. Проте дещо виправити становище можна, даючи 2-3 студентам попередньо конкретні завдання з даної теми. До того ж, в ході дискусії зацікавленість полемікою зростає серед студентів і спонукає їх до інтенсивного пошуку аргументів для захисту і підтвердження висловлених положень. Учасники семінару, як свідчить досвід, згадують і лекційний матеріал, і дані, почерпнуті з періодичної преси, і прочитане в художній літературі.

Ще однією формою активізації роботи на семінарських заняттях може бути прес-конференція - справжня, із запрошенням спеціалістів, або підготовлена власними силами.

Хоча б один раз на рік є сенс проводити зі студентами щось на зразок брейн-рингу з елементами змагань і визначенням переможців. Таке заняття можна провести замість підсумкового з метою закріплення пройденого матеріалу. Подібна форма роботи тільки на перший погляд здається "несерйозною". Насправді ж вона розвиває вміння застосування одержаних знань на практиці. Окрім того, подібні змагання можуть стати своєрідною розрядкою між більш "нудними" заняттями.

Актуальною і корисною в плані активізації процесу навчання може стати практика постановки проблемних питань перед студентами в рамках теми, що вивчається на семінарському занятті. За такої форми роботи недоречно проводити опитування студентів у вигляді простого переказу матеріалу лекції чи підручника, а одразу перейти до обговорення поставленої проблеми.

В процесі провадження активних форм і методів роботи зі студентами постає питання: а чи не ослабнуть через дискусивність контрольні функції семінарського заняття? Для уникнення цього недоліку доцільно час від часу в академічній групі проводити тестові контрольні роботи та експрес-опитування наприкінці семінару.

Окрім того, всі форми активізації навчального процесу покликані інтенсифікувати і самостійну роботу студента. Для того, щоб ця робота стала ефективною, бажано було б до кожної теми навчального курсу додати інформаційний список наукової загальної та спеціальної літератури, художньої літератури та іноземних видань, а також перелік тематики рефератів, наукових доповідей та повідомлень.

Успіх семінарського заняття залежить не тільки від форм та методів роботи, а навіть такої, здавалося б на перший погляд, незначної умови, як розташування студентів в аудиторії під час проведення семінару, що теж позначається на їх ставленні до заняття. Вважається, що найвищий коефіцієнт корисної дії дає робота за "крутлим столом", коли всі присутні бачать один одного.

Спеціалісти радять використовувати на семінарських заняттях твори живопису, поезію, класичну музику. Все це сприяє розвитку фантазії студентів, дає можливість продемонструвати оригінальність мислення, нестандартність в вирішенні проблеми.

До прийомів роботи на семінарі, окрім названих можна віднести також колективні творчі роботи, реферативні повідомлення, інсценування, обговорення проблеми в мікрогрупах, взаємну перевірку знань, складання та розгадування кросвордів.

Незважаючи на те, що, в основному, більшість форм і методів активізації навчального процесу на семінарському занятті розроблена в методичній літературі, не всі педагоги поспішають втілювати їх в життя, надаючи перевагу традиційним прийомам навчання. Можливо вони керуються тими ж аргументами, що й професор голландського університету Сперн Вейланд, який писав: "Майже 30 років я викладаю філософію в голландських університетах. І спираючись на власний досвід, дивлюся на проблему навчання філософськи й іронічно. Я прекрасно розумію, як страждають студенти від нашої організації навчання, однак врешті-решт з'ясовується, що особливої шкоди вона їм не приносить".

Использование персонального компьютера в обучении иностранных студентов

Ученый секретарь: Шалас В.А., доктор физико-математических наук, Харьковский госуниверситет

Рыжкова А.С., Н.Н. Смирнова

Харьковский государственный университет

Теоретические основы создания компьютерных программ, предназначенных для обучения студентов-иностранцев русскому языку на материале специальности.

При подготовке компьютерных программ для обучения студентов-иностранцев русскому языку на материале специальности учащихся, должна быть принята во внимание особенность процесса усвоения иностранного языка как учебного процесса.

Такая система обучения должна учитывать особенности усвоения иностранного языка – языковой подтемы учебного материала, коммуникативные аспекты, а также особенности усвоения тематического материала.

При создании компьютерных программ для обучения студентов-иностранцев русскому языку на материале специальности должны быть учтены особенности усвоения иностранного языка как учебного процесса.

Эту задачу можно решить, если учесть особенности усвоения иностранного языка как учебного процесса. Создание такой теории будет зависеть от особенностей усвоения иностранного языка как учебного процесса. Особенности усвоения иностранного языка как учебного процесса будут зависеть от особенностей усвоения иностранного языка как учебного процесса. Особенности усвоения иностранного языка как учебного процесса будут зависеть от особенностей усвоения иностранного языка как учебного процесса.

Обобщение слов в тематические группы – это способ семантизации, способствующий усвоению нового лексико-грамматического материала.

Использование персонального компьютера в обучении иностранных студентов

Раздел 4

Вышеуказанные требования были реализованы в разработке серии компьютерных программ, предназначенных для обучения студентов-иностранцев русскому языку на материале специальности.

Серию этих программ создали на основе лекций из учебника физики, химии и математики для геометрии. В течение ряда лет эти программы используются на лекционных занятиях и в работе с документами АИД Х. Результаты апробации позволяют считать, что созданные программы соответствуют с учетом вышеуказанных требований, удовлетворяют учебной работе, способствуют усвоению иностранного языка как учебного процесса.

Д.И. Шалас

1. Колесников А.Ф. Проблемы обучения русскому языку. М., 1977.

2. Лежнев А.А. Проблемы коммуникативности в обучении русскому языку. М., 1982.

Шалас В.А., Рыжкова А.С., Смирнова Н.Н.

Харьковский государственный университет

О программе по информатике с элементами информатики на материале информатической подготовки иностранных студентов

Ученым секретарем ЦИИХ Утверждена программа информатической подготовки иностранных студентов "Основы информатики и информатической техники" на 1987-1988 учебный год. Программа рассчитана на 16 недель (13 недель в I-ом семестре и 3 недели во II-ом семестре). Программа рассчитана на 16 недель (13 недель в I-ом семестре и 3 недели во II-ом семестре). Программа рассчитана на 16 недель (13 недель в I-ом семестре и 3 недели во II-ом семестре). Программа рассчитана на 16 недель (13 недель в I-ом семестре и 3 недели во II-ом семестре).

Курс "Основы информатики и информатической техники" рассчитан на 16 недель (13 недель в I-ом семестре и 3 недели во II-ом семестре). Курс рассчитан на 16 недель (13 недель в I-ом семестре и 3 недели во II-ом семестре). Курс рассчитан на 16 недель (13 недель в I-ом семестре и 3 недели во II-ом семестре). Курс рассчитан на 16 недель (13 недель в I-ом семестре и 3 недели во II-ом семестре).

Использование персонального компьютера в обучении иностранных студентов

Руководитель: **Шалаев В.А.**, доцент, зав. кафедрой естественных наук, Харьковский госуниверситет

Рыжкова А.С., Н.И. Скрипина.

Харьковская городская академия городского хозяйства

Теоретические основы создания компьютерных программ, предназначенных для обучения студентов-иностранцев речевому высказыванию на материале специальности.

При подготовке компьютерных программ, создаваемых на материале специальности учащихся, должна быть прежде всего предусмотрена рациональная система контроля и управления учебным процессом.

Такая система обеспечивается основными принципами программированного обучения – шаговой подачей учебного материала, циклическим характером информационных связей, индивидуализацией темпа и уровня обучения.

При создании сценариев компьютерных программ должны быть учтены также психологические закономерности процесса усвоения.

Эту задачу можно решить с помощью теории поэтапного формирования умственных действий. Согласно этой теории ввод нового лексико-грамматического материала осуществляется с помощью системы ориентиров, соблюдается поэтапность формирования речевых навыков и умений. Сценарии этих программ должны создаваться на базе строго отобранного лексико-грамматического материала. Группировка слов должна осуществляться по тематико-ситуативному принципу.

Объединение слов в тематические группы облегчает симантизацию, способствует лучшему запоминанию нового лексико-грамматического материала.

В сценариях этих программ должна быть представлена абстрактно-графическая, предметно-изобразительная и действенная наглядность.

Абстрактно-графическая на этапе ввода системы ориентиров, предметно-изобразительная и действенная в тренировочных и ситуативных упражнениях.

Вышеуказанные требования были реализованы нами при подготовке серии компьютерных программ, предназначенных для обучения студентов-иностранцев языку специальности.

Сценарии этих программ созданы на основе текстов из учебников физики, химии и начертательной геометрии. В течение ряда лет эти программы апробировались на подготовительном и основном факультетах ХГАГХ. Результаты апробации позволяют сделать вывод о том, что компьютерные программы, созданные с учетом вышеуказанных требований, интенсифицируют учебный процесс, служат эффективным средством развития речевых навыков и умений на материале специальности учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колесникова А.Ф. Проблемы обучения русской лексике. – М., 1977.
2. Леонтьев А.А. Принцип коммуниктивности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам. – Русский язык за рубежом. – 1982. – №4.

Плакий В.Т. Шалаев В.А.

Харьковский государственный университет

О программе по математике с элементами информатики на отделении довузовской подготовки иностранных граждан ЦПИГ ХГУ

Ученым Советом ЦПИГ ХГУ утверждены календарно-тематические планы по математике и курсу “Основы информатики и вычислительной техники” на 1997/98 учебный год. При условии, что учебный год содержит 36 недель (18 недель в I-ом семестре и 18 недель во II-ом семестре) планируемое количество учебных часов по математике для медико-биологических специальностей – 92 часа, для инженерных специальностей – 156 часов и для экономических специальностей – 256 часов. Для групп позднего заезда (до 1 декабря) планируемое количество учебных часов по математике уменьшается в среднем на 30% от первоначального плана.

Курс “Основы информатики и вычислительной техники” для всех специальностей вводится во II-ом семестре в объеме 32 учебных часов. Для учебных групп позднего заезда и когда ввод предметов естественно-научного цикла производится в конце I-ого семестра и требует уплотнения учебного материала нами разработан календарно-тематический план по математике с основами информатики. Понятие алгоритма как базовое понятие информатики излагается в вводном курсе, используется при исследовании элементарных функций – линейной, квадратичной и других. Элементы языков программирования Бейсик и Паскаль излагаются в процессе изучения тем “Уравнения и системы уравнений”, “Неравенства”, “Показательная и логарифмическая функция”. Выполнение элементарных программ при помощи ЭВМ на практических занятиях в дисплейном классе позволяет закрепить как базовые знания по математике, так и основные понятия информатики.

Психологічні основи при підході до вивчення математики іноземними учнями за допомогою персональних комп'ютерів на підготовчому відділенні

В процесі навчальної діяльності перед викладачами та іноземними учнями виникає багато проблем, особливо в тих випадках, коли учень не вивчав мови зовсім, чи ще недостатньо її вивчив, але він прагне набувати вищу освіту у нашій державі.

Одним з засобів поліпшення сприйняття навчального матеріалу є застосування в навчальному процесі персональних комп'ютерів (ПК). Для них, за допомогою нових технологій, створюються навчальні програми (наприклад конструктивна серія "Сценарій"). Така робота ведеться в Харківському державному автомобільно-дорожньому технологічному університеті (ХДАДТУ), на кафедрі мовної підготовки з 1991 року (російська мова, як іноземна). Створюється електронний підручник з російської мови. Але, як показує науковий досвід, цього замало. Подальше вдосконалення навчального процесу потребує подальшого впровадження комп'ютерного навчання з предметів (математики, фізики, біології та ін.).

Комп'ютерне сприйняття інформації людиною має свої особливості. В основу процесу пізнання лежить фізіологія людини, її життєвий досвід у різних галузях. Ці особливості обумовлені характером взаємодії учень-комп'ютер.

Побудована і закладена у ПК інформація сприймається з дисплея учнем у вигляді світових хвиль за допомогою аналізатора. Аналізатор є складний нервовий механізм, який починається зовнішнім сприймаючим апаратом (оком) і закінчується у мозку (І. П. Павлов). Вчення про центри І. П. Павлов створював на основі єдності центра та периферії. Аналізатор він розглядав як єдину складноорганізовану динамічну систему, яка складається з рецепторного апарату (периферичний відділ аналізатора), афферентні нейрони та проводячі шляхи (проводниковий відділ) та частка кори напівкулі великого мозку Центральний кінець аналізатора.

Периферичний відділ аналізатора представлено органами почуттів з закладеними в них рецепторами, за допомогою яких людина пізнає оточуючий його всесвіт та отримує інформацію про нього. В центральному відділі аналізатора нервові імпульси набувають нові якості, відбуваються в свідомості у вигляді відчуттів. На основі відчуттів виникають більш складні суб'єктивні образи: сприйняття, уява, мислення.

Після аналізу інформація або сприймається (осідає) в пам'яті, або нехтується, чи відкидається. Існує кілька видів пам'яті, які розподіляють:

- за характером психічної активності, яка є головною у діяльності людини. Пам'ять поділяється на моторну, емоційну, образну та мовне-логічну;
- за характером цілей діяльності-розділяється на довільну та недовільну;
- за тривалістю закріплення та зберігання інформації-на короткочасну, довгострокову та оперативну.

З різних точок зору перевага може віддаватися різноманітним видам психологічної діяльності: моторній, емоційній, сенсорній, інтелектуальній. Кожен з цих видів активності відображується у окремих діях та їх продуктах; в руках, почуттях, образах, мисленні. Обслуговуючі специфічні види пам'яті в психології називають моторну, емоційну, образну та мовне-логічну пам'ять.

Моторна пам'ять забезпечує запам'ятовування, зберігання та сприйняття (Інформації) рухів та їх систем.

Емоційна пам'ять завжди пов'язана з почуттям. Емоції завжди сповіщають людину, яким чином вона спілкується з навколишнім, середовищем.

Образна пам'ять-це пам'ять на уявлення (оточуючого) навколишнього нас світу, а також на голос, запахи та вкуси. Вона буває зоровою, слуховою, відчутною (осязательною), нюхальною.

В склад мовне-логічної пам'яті входять думки людини. Думки не можуть бути без будь якої мови, тому цей вид пам'яті називається не тільки мовне-логічним та й ще і словесно-логічним.

У даній роботі розроблені окремі глави підручника з елементарної математики на основі застосування персонального комп'ютера та використання нового направлення, яке виникло на початку 70-х років у психології-це Нейро-лінгвістичне програмування(Н. Л.П.). Н.Л.П. обґрунтоване та засноване на досвіді як відчизняних так і іноземних психологів, методистів, соціологів, психотерапевтів та ін. Фахівців (Д. Гриндера, Р. Бенд'ра, "Структура магического", "Нейро-лингвистическое программирование", "Из лягушек в принцы", а також М. Еріксон, Д. Делов'є, И. Пьюсольна та ін.).

Нейро-лінгвістичне програмування розвинулось у двох напрямках, як у напрямку психотерапії так і у напрямку психотехніки, що спрямовано на вплив людини з метою коригування його комунікативної активності.

Засіб НЛП- враховує механізм мислення людини, психологію людини, йогоособистий життєвий досвід, який вона хоче передати аудиторії слухачів.

Психотерапевтичний метод-це ефективна, ясна модель людського внутрішнього досвіда та комунікації. У процесі комунікації присутні два компоненти: стиль та зміст. Змістом в комунікації може бути будь яка інформація, яку одна людина у зв'язку з розмовою (лектор), передає другій людині(учневі). Згідно методики НЛП-однією з головних часток є зміст тієї інформації згідно "моделі", яка обґрунтована на власному досвідчені-система репрезентації співрозмовника.

У ХДАДТУ ведуться розробки застосування у навчальному процесі напрямів нейро-лінгвістичного програ-

мування. Яке покладено у процес навчання, до комп'ютерних програм. Ці роботи мають наукову та практичну цінність, як такі що направлені на інтенсифікацію навчального процесу при вивченні математики іноземними слухачами підготовчої відділень.

Дмитриєнко Н.В., Лукашук Т.І., Юфит І.Н.

Харківський автомобільно-дорожній технічний університет

Розробка комп'ютерного підручника з математики для слухачів підготовчих відділень

Підвищення ефективності засвоєння знань з елементарної математики іноземними громадянами на мові держави, у якій вони бажають отримати вищу освіту, є складною проблемою. Одним із напрямів розв'язання цієї проблеми є впровадження персональних комп'ютерів (ПК) в навчальний процес поруч з традиційними методами читання лекцій та проведення практичних занять.

Сприйняття нового навчального матеріалу з екрану монітора комп'ютера має свої особистості. Інформація потрапляє у аналізатор зору (очі), у вигляді електронно-магнітних хвиль, які за допомогою різноманітних динамічних процесів перетворюються і відбиваються на сетчатці очних яблук, де інформація зберігається на протязі однієї хвилини у вигляді об'єктів (сенсорна короткочасна пам'ять). За цей час за допомогою зорових нервів (зображення) інформація передається в оболонку головного мозку, де відбувається аналіз та фільтрація інформації. Одночасно (рівночасно) створення у комп'ютерних програмах психологічного, методичного, педагогічного та іншого комфорту на екрані монітору впливає на процес засвоєння матеріалу, поліпшує обсяг сприйняття навчальної інформації, робить процес навчання в певній мірі керованим. При цьому сприйняття йде вже на підсвідомому рівні.

При проведенні практичних занять швидкодія ПК дозволяє багаторазово перевіряти результат розв'язання задачі, диференційовано підходити до кожного слухача, враховувати рівень його підготовки. У Харківському державному автомобільно-дорожньому технічному університеті ведуться роботи по впровадженню персональних комп'ютерів на основі нейро-лінгвістичного програмування при вивченні елементарної математики іноземними учнями, слухачами підготовчого відділення. Ці роботи виконуються за такою схемою:

1) Складається алгоритм проведення заняття, 2) відбирається оболонка або мова складання комп'ютерної програми, 3) складається текст матеріалу, який вивчається за навчальною програмою, 4) проводиться відбір критеріїв оцінки знань слухачів (контроль), 5) проводиться аналіз процесу засвоєння навчального матеріалу.

Для розробки комп'ютерного підручника (на першому етапі – це окремі контролюючі програми по різних темах) взято, як оболонку Візуальний конструктор комп'ютерних програм “Сценарій”, розроблений інститутом імітаційних технологій, м. Санкт-петербург. Можливості “Сценарія” дозволяють враховувати або обмежувати, у разі потреби, час, який потрібен для розв'язання тієї чи іншої задачі. Ця оболонка дозволяє вводити завдання різного рівня складності (враховувати вагу), повертання при відповіді назад (аналогічні письмові відповіді). Графічний редактор дозволяє робити різні малюнки, тексти, графіки, впроваджувати елементи анімації, підключати зовнішні пристрої та має ще багато інших можливостей. Відповідь приймається чи то у текстовий формі, чи то у вигляді діаграм, чи графіків, за допомогою вибору правильної відповіді.

В даній роботі наведено приклад по засвоєнню теми “Дійсні числа”. Інформація вводиться у комп'ютерну програму фахіфцем у вигляді двох впорядкованих множин M_1 та M_2 , між елементами якої встановлення взаємно-однозначна відповідність. Кожна з множин може одночасно включати інформацію тільки одного типу: текст, формули, або образ. Наприклад:

1) Напишіть окремо натуральні числа:

-105,-3,-1,0,2,17,29,1152;

2) Напишіть окремо парні числа:

-27,-25,-6,-3,0,1,2,17,32,1206;

3) Напишіть окремо непарні числа:

-103,-98,-33,-5,-4,0,8,10,22,-23;

4) Знайдіть найменше спільне кратне числам:

(6,15,40,54)

5) Знайдіть найбільший спільний подільник чисел:

(56,104)

6) Виконати дії:

Оцінка результатів може враховувати кількість підходів до отримання правильної відповіді (підключається лічильник відповідей). При такому підході стає можливим розробка закону засвоєння тієї чи іншої теми і далі прогнозування та управління самим процесом засвоєння матеріалу за допомогою персонального комп'ютера.

Об'єднані в одне ціле наробки по темах: дійсні числа, тотожні алгебраїчні перетворення, лінійні рівняння, системи лінійних рівнянь, квадратичні рівняння, показникові, логарифмічні рівняння, тригонометричні рівняння, нерівності, елементарні функції. Границі та похідні і є комп'ютерний підручник з елементарної математики для іноземних слухачів підготовчих відділень.

Ця робота має наукову та практичну цінність. Її призначення є підвищення ефективності засвоєння знань на російській або українській мовах з елементарної математики іноземними слухачами підготовчих відділень.

В. Д. Мороз

Харківський машинобудівний коледж

Підвищення ефективності навчально-виховного процесу в коледжі при використанні рейтингової системи оцінки знань студентів.

Після досить тривалих наукових і практичних пошуків і досліджень в 1991 році в Харківському машинобудівному коледжі було розпочато експеримент з застосування принципово нових для нашої системи освіти показників успішності і якості підготовки спеціалістів- рейтингів. При цьому було прийнято, що рейтингові показники будуть існувати поряд з традиційною п'ятибальною системою оцінки знань, умінь і навичок студентів.

Основними причинами, які спонукали активний пошук більш ефективних методів оцінок, стали:

по- перше, уже традиційно байдуже ставлення студентів(особливо- студентів-заочників) до результатів навчання, їх задоволеність задовільною оцінкою, що не могло вже бути достатнім для умов розвитку суспільства, науки і виробництва;

по- друге, викладачі коледжів і технікумів постійно відчували недосконалість традиційної системи оцінок, їх жорстокість, а звідси- і недостатню стимулюючу роль;

по- третє, в ході навчання неоціненими залишаються значна більшість форм навчальної діяльності студентів- лабораторні, практичні і домашні контрольні роботи, які вимагають неабияких інтелектуальних зусиль і є дуже важливими для формування майбутнього спеціаліста.

Виходячи з цих позицій, як недоліків існуючої системи оцінок, ми прийшли до висновку про необхідність сформувати систему оцінювання результатів навчальної діяльності студентів, при реалізації якої всі ці недоліки були б максимально усунені.

З цією метою проведена робота по оптимізації критеріального підходу до оцінки в розрізі навчальних дисциплін, форм організації навчального процесу і контрольних позицій. В цій роботі взяли участь 87 експертів- викладачів коледжу і працівників підприємств. За їх допомогою було визначено рейтинг (значимість виражену числом) кожної дисципліни в підготовці спеціаліста того чи іншого профілю, а також питома вага оцінок за результатами лабораторних і практичних робіт, домашніх контрольних завдань, курсових робіт і проектів, виробничої практики, екзаменів і дипломних проектів в загальній оцінці якості підготовки фахівця. Таким чином було створено математичну модель рейтингової системи для всього навчального плану, включаючи всі контрольні позиції кожної навчальної дисципліни. На основі цієї моделі були встановлені числові значення рейтингів для кожного балу оцінки чи заліку.

В організаційному плані експеримент розпочато виданням методичних рекомендацій по застосуванню рейтингових показників і таблиць цих показників. Ці матеріали було роздано викладачам і студентам.

За матеріалами експерименту було одержано дозвіл на його проведення від Міністерства освіти України.

Це був перший етап експерименту.

На другому етапі проводилась широка роз'яснювача робота серед студентів, навчання викладачів і практична реалізація самої системи. Напочатку в експеримент було включено дві спеціальності "Обробка матеріалів на верстатах і автоматичних лініях"(ОВА) і "Стандартизація та сертифікація"(СІС). А вже в 1992 році експеримент проводився на всіх шести спеціальностях.

Хід організаційної і методичної роботи щорічно обговорювався на засіданнях педагогічної ради, де вносилися корективи в організаційні моменти експерименту.

В 1995-96 роках в процесі глибокого аналізу ходу експерименту і попередніх його результатів були внесені корективи в Положення про рейтингову систему оцінки якості підготовки спеціалістів і таблиці рейтингових показників. Цим завершився другий етап експерименту і робота перейшла в фазу реалізації його результатів, що передбачало оцінку знань і умінь студентів на основі педагогічно обгрунтованої математичної моделі рейтингової системи.

Ця математична модель дозволила розробити конкретні рейтингові показники з кожної контрольної позиції, а також визначити граничний критерій задовільної якості фахівця.

Рейтингові показники формувалися за принципом рівних інтервалів. Якщо максимальний рейтинг для якоїсь позиції був рівним N, то інтервал для кожної з позитивних оцінок рівний $N/3$. Для тих контрольних позицій, які не мають диференційованої оцінки, встановлювався єдиний числовий інтервал, в якому максимум і мінімум повинен вибрати викладач в залежності від якості виконання конкретного навчального завдання.

Для визначення граничного критерію якості підготовки спеціаліста прийнято узагальнену функцію бажаності Харрінгтона. В основу цієї функції покладено перетворення натуральних значень в безрозмірну шкалу бажаності. Її призначення – встановлення відповідності натуральних параметрів (балів) психологічним. Виходячи з параметрів функції бажаності, ми прийняли як критерій граничної суми рейтингів для хорошої якості спеціаліста 0.63 від максимуму можливої суми рейтингів. Нижче цієї суми – значить, що якість підготовки спеціаліста не відповідає вимогам, і він не може одержати кваліфікацію і диплом про закінчення коледжу.

Таким чином було визначено, що для диплома з відзнакою необхідно набрати в сумі рейтинг не менше 0.8 від максимального.

Постійні спостереження та аналіз проміжних результатів експерименту показали, що значно підвищилась відповідальність студентів за результати навчання, що підтверджується динамікою якісних показників успішності.

Спеціальності	1992-1993 н.рік	1993-1994 н.рік	1994-1995 н.рік	1995-1996 н.рік
ОВА	72.1%	77.1%	83.0 %	82.9%
СІС	71.0 %	70.6 %	80.1 %	80.9 %
ЕП	63.3 %	69.3 %	86.3 %	86.7 %
КД	70.1 %	73.7 %	88.5 %	84.4 %
МЕП	60.3 %	73.3 %	82.0 %	81.7 %
БУ	74.6 %	75.5 %	85.9 %	80.0 %

Кореляційний аналіз одержаних результатів підтвердив, що успішність за традиційними оцінками в значній мірі пов'язана з рейтинговими показниками. Коефіцієнти зв'язку Q і Ф знаходяться в межах від 0.65 до 1.0, що свідчить про тісний взаємозв'язок, а значить і про об'єктивність рейтингової оцінки.

Суттєвим є той факт, що рейтингові показники іспитів і диференційованих заліків становлять 21 – 24 % від загальної суми рейтингів. А це значить- рейтингова система враховує більше постійну навчальну роботу впродовж всього періоду навчання, а не тільки результати семестрових іспитів.

Для перевірки достовірності даних експерименту були обраховані середня оцінка успішності і інтервал допустимих п'ятибальних оцінок в рейтинговій системі. Середні оцінки з усіх спеціальностей знаходяться в межах від 4.08 до 4.31, а інтервал допустимих п'ятибальних оцінок від 3+ до 5-, що повністю відповідає також традиційним нашим поняттям про допустимий рівень знань і умінь студентів.

Цікавим став той факт, що студенти, які навчалися за рейтинговою системою оцінки знань, відносяться до неї з більшою мірою бажаності ніж до традиційної бальної. Наші соціологічні опитування студентів показують, що жоден з них не виразив негативного ставлення до рейтингової системи, а 98.7 % наполягають на заміні традиційної системи оцінки на рейтингову.

Висновки:

1. Експеримент довів, що рейтингова система оцінки якості підготовки спеціалістів є більш гнучкою і ефективною в стимулюванні навчальної діяльності студентів. Вона повністю відповідає дидактичним принципам і вимогам до сучасного навчально-виховного процесу.

2. Прийняті принципи побудови системи рейтингових показників співпадають з реальними умовами і діючими вимогами до рівня підготовки спеціалістів. Більш того, вони відповідають баченню студентами принципів і підходів до оцінки результатів їх навчальної праці.

3. Науково-методичні принципи і методика розробки і впровадження рейтингової системи оцінки якості підготовки молодших спеціалістів може бути повторена в умовах інших навчальних закладів різних профілів.

4. Результати експерименту доцільно ввести в практику роботи коледжів і технікумів.

Тростинская О.Н., Ильина Л.Э.

Харьковский государственный университет

Обучение иностранных студентов языку радио- и телепрограмм.

Совершенствование процесса обучения невозможно без полного и всестороннего учета потребностей обучаемого. Опросы студентов 1-2 курсов, обучающихся на различных факультетах ХГУ, показали, что основным мотивом при изучении русского языка является получение специальности. Следовательно, ведущей формой работы на занятиях по русскому языку должно быть обучение видам речевой деятельности, входящим в учебно-профессиональную сферу общения.

Однако, при выборе аспектов изучения русского языка на занятиях студенты не ограничиваются только языком специальности. На общем фоне довольно низкой оценки студентами потребностей в общественно-политической и социо-культурной сферой общения неожиданно высоко студентами оценена необходимость в слушании и понимании радио- и, особенно, телепередач. Интерес студентов к этому виду речевой деятельности подтверждает и то, что четвертая часть опрошенных выбрала для посещения спецкурс "Публицистический стиль средств массовой информации". Очевидно, студенты не хотят замыкаться в узкой сфере профессиональных интересов. Их волнует общественно-политическая обстановка, события, происходящие в стране и мире, причем основную информацию о них они хотят получать через радио и телевидение. К сожалению, на занятиях по русскому языку студенты практически не обучаются пониманию радио- и телепередач. Из всех видов массовой коммуникации в учебных программах по русскому языку основное внимание традиционно уделялось языку газет, что в наше время развивающихся информационных контактов и средств связи явно не достаточно.

Учет интересов студентов в овладении огромным количеством информации, поступающей через радио и телевидение, требует активного привлечения технических средств обучения на занятия по русскому языку, изучения и описания языка массовой коммуникации, создания системы пособий и видео- и аудиопрограмм для обучения этому виду речевой деятельности.

Кроме информационно-познавательной стороны использование радио- и телепрограмм на занятиях по русскому языку имеет и дидактическую ценность. Восприятие речи в темпе, рассчитанном на носителя языка,

Таким образом, обучение языку радио- и телепрограмм должно стать одной из форм работы на занятиях по русскому языку.

Таким образом, обучение языку радио- и телепрограмм должно стать одной из форм работы на занятиях по русскому языку.

Содержание

Викладання української мови в вузі

Данкіна Л.С. Розвиток мовленнєвої діяльності студентів у процесі вивчення спецкурсу з ділового мовлення.....	3
Дроздова І.П. Вплив мовно-культурного середовища на процес викладання української мови у вищій школі східного регіону України.....	3
Архипенко Л.М. Проблема системності термінології при викладанні мови спеціальності у вищому навчальному закладі (економічний профіль).....	5
Гавриш І.В. Науково-технічний стиль сучасної української літературної мови (соціолінгвістичний та методичний аспекти).....	6
Міхайлова Т.В. Термінологія в системі вузівської підготовки фахівця технічного профілю.....	8
Данкіна Л.С., Чистякова Г.М. Деякі особливості вивчення української мови.....	10
Кудряшова М.В. Вивчення українських символів як основи поетичних образів.....	11
Дроздова І.П., Жигло О.О. Фразеологізми як засоби формування усної мови студентів на практичних заняттях з української мови.....	13
Мельнік О.Л. Робота студентів у науковому семінарі “Фразеологія як чинник творення гумору та сатири”.....	13
Золотарьова І.М., Кір'янова О.В. Навчальний переклад як засіб попередження інтерференції української та російської мов.....	14
Селіверстова Л.І. Поетичний ономастикон Яра Славутича як засіб інтернаціоналізації української поезії.....	14
Чэнь Юнфан Приемы комического в украинской журналистике.....	16
Бабай Л.В. Вивчення мови та літератури - один із шляхів формування національної самосвідомості.....	17

Преподавание иностранных языков в вузе.

Лихинин М.В. Эмоционально-оценочное использование этнонимов в языковой картине мира.....	17
Махнева Е.Ю. Особенности функционирования лексических заимствований из американского варианта английского языка в системе современного немецкого языка.....	21
Маевская Л.Д. Профессиональное общение как акт коммуникативной культуры.....	23
Белогуб А.А. Научно-технический текст на занятиях по немецкому языку в неязыковом вузе.....	24
Безрукавая Ю.В. Варваризмы в журнальной статье как типе текста (на материале английского, русского, украинского языков).....	26
Верезуб Е.Н. Учёт закономерностей памяти при обучении иностранному языку.....	28
Чистякова А.Б., Лысых В.Г. Из опыта преподавания третьего иностранного языка.....	29
Бурнос О.І., Заболотна Л.Г. Про деякі педагогічні принципи навчання студентів латинської мови та медичної термінології англійською мовою.....	30
Крапива Ю.В. Особенности импликации в журнальной заметке (на примере английского языка).....	30

Преподавание русского языка в вузе.

Божко Н.М. Классификация именной лексики как попытка раскрытия объективной системы членения мира.....	33
Евдокимова Е.А. К вопросу о реконструктивной текстовой деятельности студентов.....	34
Матлина М.М. Текстовые преобразования высказываний на базе словообразовательных отношений.....	35
Гуслистая Л.А., Малыгина С.В. Аксеологические стратегии в современной прагматике.....	37
Быкова Л.А., Моспан Е.П. Портативные аналоги числовых отношений в имени существительном и средства их выражения.....	39
Баранова Л.А. Слова с НЕ: проблемы орфографические и лексикографические.....	41
Немцева В.В. Умен ли умный и глуп ли глупый (пример динамики коннотативно-прагматических свойств уменьшительных суффиксов).....	43

Преподавание русского языка как иностранного в нефилологическом вузе.

Петренко И.П. Использование структуры TOEFL для проверки знаний иностранных студентов по русскому языку.....	44
--	----

Винниченко Н.А. Корреляционный анализ психологических характеристик обучаемых.....	46
Алексеев Т.Н., Максименко Л.М. Особенности формирования языковой личности студентов 1 курса естественно-научного профиля.....	46
Крутовая И.Ф. Грамматические средства и учебно-познавательные задачи в процессе формирования познавательной мотивации иностранных студентов - нефилологов.....	47
Юрова В.Д., Костюкова Н.В. Принцип создания коммуникативного профессионально-ориентированного курса для студентов-иностранцев.....	48
Давыдова А.Н., Копылова Е.В. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции — цель обучения русскому языку как иностранному студентов экономических специальностей.....	49
Пиротти Н.В. Методическая организация лексики в процессе формирования профессиональной компетенции студентов экономических специальностей.....	50
Васильева И. Г. К вопросу о ситуативности организации лексического материала в процессе обучения общению на начальном этапе.....	50
Карцева М.Д. Обучение устной научной речи на материале языка специальности.....	51
Вештак И.И. Роль конспектирования в создании психологических основ управления учебной деятельностью студентов на ПФ.....	52
Гэн Юаньфэн Реферирование научных текстов.....	52
Зубарева В.А., Пушкарева Е.Н., Снегурова Т.А. Обучение дискуссии как одной из форм устного общения.....	53
Белозерова Е.В. К вопросу об описании подязыков узких технических специальностей.....	54
Билык В.Н., Корнилова В.А. Пути интенсификации учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся.....	54
Кононенко Н.В. О возможностях использования специфики математических способностей при обучении РКИ.....	55
Захарова И.Н., Чистякова А.Н. Об использовании клише при обучении речевой деятельности на продвинутом этапе обучения.....	56
Стремоухова И.В., Зембинская Т.Н. Некоторые трудности обучения китайских студентов русскому языку на начальном этапе.....	57
Красовская Л.П. Одна из форм реализации коммуникативно-ориентированной методики при создании учебных материалов для стажеров.....	58
Бей Л. Б. Формы научного общения и их место в системе обучения иностранных аспирантов.....	59
Санина Л. П. Система работы с текстом при взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности (ВРД).....	60
Волошан Г. А. К вопросу о взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности.....	60
Ушакова Н.И. Универсальные задачи в обучении смысловому восприятию речевого сообщения.....	61
Остапенко С.П., Тростинская О. Н. Некоторые особенности обучения языку специальности иностранных студентов-фармацевтов.....	63
Левницкая Л.Г. Некоторые пути интенсификации учебного процесса в условиях краткосрочного обучения.....	64
Удоденко Л.М., Красовская Л.П. Комплексная организация учебного материала в коррекционном курсе.....	65
Чжэн Вэньдун Фонетические трудности при изучении русского языка в китайской аудитории.....	66
Цапко Т. П. К вопросу лексической интерференции при изучении русского языка как иностранного франкоговорящими студентами.....	66
Чистякова А. Б. Особенности преподавания русского языка в испано- и франкоговорящей аудитории.....	68
Бескровная Л. И., Киселева Т. Г. Об использовании материалов по словообразованию на начальном этапе обучения русскому языку.....	70
Чистякова А. Б., Джурко Э. Н., Новикова О. И., Ткач Е.Е. Принципы создания самоучителя по русскому языку для иностранных студентов.....	71
Яворовская Л. Н., Чуйкова А. П. Использование игровых форм при обучении русскому языку как иностранному.....	72
Ильина Л.Э, Тростинская О.Н. Особенности изучения курса “Зарубежная литература” иностранными студентами I курса.....	73

Культурологический аспект в преподавании языков в вузе

Богуславский В.М. Религиозность и образ жизни украинского народа.....	74
Каленченко О. Н. Межзвездные полеты в русской литературе рубежа веков.....	75
Хомякова О.В., Жигло О.А. Выборочное чтение как один из способов работы с художественным текстом.....	78
Ильина Л.Э. К вопросу о необходимости изучения художественных произведений зарубежных авторов на занятиях русского языка в иностранной аудитории.....	78
Брусенцова О.Д. Изучение эволюции творчества А. С. Пушкина в группах иностранных стажеров-филологов.....	79
Цзян Цзунлиан Размышления о Чехове и его пьесе “Вишневый сад”.....	80
Куплевацкая Л. А. Притча о Фоме - неверующем в структуре романа Ф.М. Достоевского “Братья Карамазовы”.....	81
Гэн Юаньфэн Притча “Поэт” Г. Гессе как средство воплощения авторской позиции.....	82
Соина И. Ю. Некоторые аспекты проблемы изучения средств экспрессивного синтаксиса стихотворных произве-	

дений.....	82
Пугачева И. О. Диалогообразующая "ценность" вопросов в стихотворном тексте.....	84
Чжэн Вэньдун Звуковая метафора в стихах А. Блока и М. Цветаевой.....	87
Доценко Н. П. Лингвокультурологический анализ газетно-публицистических текстов на занятиях с иностранными стажерами-филологами.	89
Брусенцова О. Д. Каламбур в журналистике.....	90
Чэнь Юнфан Изучение украинской и русской журналистики в Китае.....	90
Міхєєва В.В. До питання про стійкість етнічної традиції в одязі болгар України та Молдови.....	90

Социально-экономические науки в вузовском обучении иностранцев.

Дудка М. І. Викладання історії України іноземним студентам.....	92
Куделко С. М., Лупенко В. Д. Украинская история и культура.....	92
Корнілова В.О., Бортнік Л.А., Степаненко Т. Л., Федоренко Л. В. Національне виховання студентської молоді: проблеми та перспективи.....	93
Алексеев А. П. Преподавание философии иностранным студентам: трудности и противоречия.....	94
Грицюк В. Е., Гудзенко О.Ф. Изучение курса "География стран мира" студентами-иностранцами гуманитарных специальностей.....	95
Добрунова Л. Є. "Місцеві вибори: історія та сучасність" — спецкурс для іноземних студентів.....	95
Шкодін І.В. Вивчення історії української економічної думки студентами вищих навчальних закладів.....	96
Воробйов Є.М., Корнілов О.В. Проблеми гуманізації та гуманітаризації економічної освіти.....	97
Соболев Б. Б. Спецкурс для иностранных студентов "Перспективы развития рынка банковских услуг".....	97
Соболев Б. Б. Материалы к спецкурсу для иностранных студентов "Работа банков по снижению кредитных рисков".....	98
Цзян Ли Опыт создания страноведческого курса "Перспективы развития торгово-экономического сотрудничества между Китаем и Украиной".....	100
Цзян Ли Предмет и задачи курса «Экономика Китая». Новая особенность и тенденция развития Китайского народного хозяйства.....	101
Бєняєва Л.В. Практические методы общения в курсе экономической географии.....	102
Егорова., Решетняк Н.Б., Тимченко И.Е. Сочетание индивидуального и кооперативного методов обучения иностранных студентов экономике.....	102
Шевчук В.О. Клієнтелізм і проблема модернізації в інтернаціональній аудиторії.....	103
Маркелова С.Н. Краткий анализ деятельности ВУНАВ.....	104
Гончар І.М. Творчі пошуки Б.Д.Антоненка-Давиденка в 20-ті роки - спецкурс з української літератури для іноземців.....	105
Коломієць Ю.М., Коломієць Т.В. Активні форми і методи роботи зі студентами на семінарських заняттях.....	106

Использование персонального компьютера в обучении иностранных студентов

Рыжкова А.С., Скрыпина Н.И. Теоретические основы создания компьютерных программ, предназначенных для обучения студентов-иностранцев речевому высказыванию на материалах специальности.....	108
Плаксий В.Т., Шалаев В.А. О программе по математике с элементами информатики на отделении довузовской подготовки иностранных граждан ЦПИГ ХГУ.....	108
Дмитрисенко Н.В., Лукашук Т.І. Психологічні основи при підході до вивчення математики іноземними учнями за допомогою персональних комп'ютерів на підготовчому відділенні.....	109
Дмитрисенко Н.В., Лукашук Т.І., Юфіт І.Н. Разработка комп'ютерного підручника з математики для слухачів підготовчих відділень.....	110
Мороз В.Д. Підвищення ефективності навчально-виховного процесу в коледжі при використанні рейтингової системи оцінки знань студентів.....	111
Тростинская О.Н., Ильина Л.Э. Обучение иностранных студентов языку радио-телепрограмм.....	112

