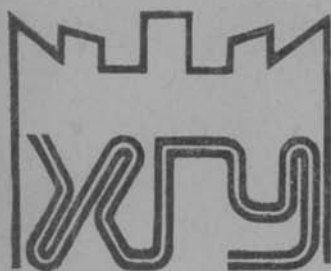


К-14038

П 317977

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ КОМИТЕТ СССР
ПО НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

ISSN 0453-8048



**ХАРЬКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

331 '89

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ**

«Выща школа»

70 к.



V.N. Karazin Kharkiv National University



00296923

3

№ 0453-8048. Вестн. Харьк. ун-та. 1989. № 331.
теория и практика обучения иностран. учащихся, 1—72.



ГОСУДАРСТВЕННЫЙ КОМИТЕТ СССР
ПО НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ



ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 331

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Основан в 1985 г.

92

Харьков
Издательство при Харьковском
государственном университете
издательского объединения
«Выща школа»
1989

В вестнике освещаются теоретические и практические вопросы преподавания русского языка и общенаучных дисциплин иностранным учащимся на начальном и продвинутом этапах обучения.

Для преподавателей вузов, работающих с иностранными учащимися.

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

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

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

Издано по заказу Харьковского университета

К-14038

4309000000-027
В М226(04)-89 Заказное

© Харьковский государственный университет, 1989

Центральная библиотека

217 077

ГЛАГОЛЫ С НОМИНАТИВНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ ДВИЖЕНИЯ
В НАУЧНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ
(В. И. ЛЕНИН «ЧТО ДЕЛАТЬ?»)

Язык произведений В. И. Ленина привлекает внимание исследователей не только при решении общетеоретических вопросов, но и при разработке «отраслей языкознания, которые связаны с экстралингвистическим аспектом, с функциональной стороной развития языка» [2, с. 17].

Наша цель — изучение особенностей функционирования «общезыковой» глагольной лексики в научно-публицистическом подязыке с последующим преломлением материала в решении лингводидактических задач. В статье исследуется работа В. И. Ленина «Что делать?» как образец научно-публицистической речевой разновидности литературного языка и авторского стиля. Знание специфики функционирования «общезыковых» средств в источниках научной публицистики является необходимым условием достаточной языковой подготовки студентов-иностранцев, обучающихся в вузах.

Рассмотрим словообразовательное гнездо супплетивной пары **идти-ходить** с префиксами. Наблюдения показывают, что глаголы движения в научно-публицистическом тексте отличаются весьма разнообразными значениями и их оттенками, выражающими отвлеченные понятия общественно-политической сферы. Особенностью семантической структуры таких многозначных по характеру слов является то, что их значения не столько организованы внутренними отношениями («рассеянный» тип полисемии), сколько создаются и проявляются контекстом. Контекстуальные глаголы существуют на основе синонимических отношений с глагольными словами неконкретной семантики, ни в одном своем значении не содержащими семы «физическое движение». Характерный для таких глаголов строевой морф — приставка, сохраняя видовую функцию, преимущественно десемантизируется или получает значение, не свойственное ей в составе глаголов в их конкретном номинативном значении.

В префиксальных глаголах движения основная сема направленности уточняется префиксами в сочетании с соотносительными предлогами. Так, глагол **входить** в форме несовершенного вида реализует такие значения и их оттенки: «включаться в состав чего-л.»: «...мы непременно должны обратить самое серьезное внимание... на создание «военных организаций», входящих в нашу партию» [1, с. 129. Сноска]. Как явствует из контекста, глагол **входить** в указанном значении не предполагает необходимости и обязательности «вхождения» «военных организаций» в состав партии: без них она как целое существует. Иное наблюдаем в контексте («...демократизм входит, как часть в целое, в это понятие товарищества!») [1, с. 142], где глагол **входить** выражает

«вхождение» обязательное. Очевидно, это семантическое различие послужило основанием для выделения рассматриваемого значения глагола **входить** как «оттенок» первого — «становиться, быть составной частью чего-л.» [3].

Глагол **входить**, распространяясь существительными, обозначающими действие, имеет значение: «включаться в осуществление этого действия»: «Мы не станем, конечно, **входить** в разбор отдельных возражений Б. Кричевского и Мартынова против «Зари» и «Искры» [1, с. 46]; «...администрация «Союза»... изменила свое решение и не желает **входить** в сношения с «Искрой» [1, с. 191].

Распространенный словосочетанием глагол **входить** получает значение: «вникать во что-л., разбираться в чем-л.»: «Мы <...> отказались в то же время **входить** в подробности раскола...» [1, с. 184].

Глаголы с префиксом **вы-** **выйти** (**выходить**), передавая в переносном употреблении первое значение «перестать участвовать в чем-л. или перестать быть членом чего-л.», образно распространяются существительным непосредственного значения: «Из трех членов этой группы только один вышел из «Союза»...» [1, с. 191]. В контекстах с референтом-нелицом (книга, газета, журнал, статья) **выходить** имеет значение «появляться»: «Так говорит «Ответ», вышедший в 1900 году» [1, с. 45. Сноска]. «А первый номер «Р. Д.» (с рецензией) вышел в апреле 1899 года» [1, с. 45. Сноска]. «А эта работа *немыслима* в современной России без общерусской, очень часто *выходящей* газеты» [1, с. 177]. Рассматриваем это значение как образное, переносное, как отвлечение от конкретного «**выходить** изнутри наружу». Следует отметить, что «изнутри» здесь как бы «погашено», не выражено; эксплицирована лишь направленность «наружу». По-видимому, этим объясняется не совсем точное определение данного значения в «Словаре русского языка» [3]. «Быть выпущенным, изданным», которое мы считаем возможным заменить другим — «появляться (появиться)». Характерно, что глаголы **выходить** (**выйти**) являются непереходными и вообще лишены возможности иметь страдательное значение, давать страдательные причастия.

В «Словаре русского языка» не объясняется значение глагола **выйти** в сочетаниях вполне устойчивого типа: «...выйдет само собой...» [1, с. 71], «...вышло как-то стихийно» [1, с. 170]. В них, как представляется, глагол десемантизирован, его значение можно определить семантическим признаком «получиться». Характерно, что и приставка здесь утратила свою лексическую семантику: она выражает лишь видовое значение.

Характерным случаем употребления глагола **выходить** в работе «Что делать?» является его функционирование в форме третьего лица единственного числа настоящего времени в качестве одночленного предложения с зависимыми от него придаточными предикативными частями, также в значении «получается»: По «мартыновской терминологии» выходит, что Каутский...

[1, с. 67]. «Выходит, будто рост неравенства порождается только ростом (повышением) *эксплуатации* наемного рабочего...» [1, с. 197]. В данном случае значение отношения проявляется особенно ярко. Показательно отсутствие зависимых слов с предложением **из**, что обязательно при употреблении **выходит** в значении движения (вы-..., из...).

Полная утрата признака «движение» характеризует пару **выйти** — **выходить** и в функции связки в именном сказуемом: «... «новое критическое» направление в социал-демократии вышло как-то сразу вполне законченным, точно Минерва из головы Юпитера» [1, с. 7—8]. «Но мы твердо верим,... что из кризиса русская социал-демократия найдет окрепшей и возмужавшей...» [1, с. 183]. Как и в предыдущем случае, **выходить** можно истолковать как «получаться», однако в еще более десемантизированном виде.

Показанное в «Словаре русского языка» сочетание **выйти из положения** в значении «найти способ, суметь избавиться от затруднений» на исследуемом материале можно конкретизировать в содержании «преодолеть». Ср.: «...победоносно выйти из них» [1, с. 28]. (Из тяжелых испытаний — Л. Б.), т. е. фактически «преодолеть» их. Этот же словарь дает и устойчивого типа сочетание **выйти за пределы чего-либо** в значении «преступить установленные нормы чего-л., превысить дозволенное». В тексте «Что делать?» такое сочетание имеет иное содержание: «...на собраниях с рабочими беседа не выходит ...за пределы тех же тем...» [1, с. 80]. Здесь **не выходить за пределы тем** имеет значение «ограничиваться, замыкать действие на теме», не отмеченное словарем.

Как известно, с префиксом **пере-** в локальном значении обычно образуются глаголы только однонаправленного движения, например **идти-перейти**. В составе глаголов разнонаправленного движения **пере-** имеет дистрибутивное значение [4, с. 223]. В рассматриваемой работе находим, что с префиксом **пере-** функционируют оба глагола пары **перейти-переходить** и выступают в значении обобщенного интеллектуального действия как грамматические показатели вида. Сочетаясь со словоформами в дательном и винительном падежах, которыми они управляют посредством предлогов **к** и **на**, глаголы **перейти** — **переходить** имеют значение: «оставив одно, приступить к чему-л. другому». Более обобщенное значение глагола наблюдаем в тексте: «Мы... приветствовали <...> земский съезд, поощряя земцев перейти к борьбе от униженных ходатайств...» [1, с. 94]. «Минуя статью редактора «Раб. Дела» Б. Кричевского в № 7..., перейдем прямо к № 10 «Р. Дела» [1, с. 46]. Показательно отсутствие предлога **от** и в текстах с глаголом **переходить** в значении «начать действовать по-иному»: «...те же люди <...> переходят, наконец, к открытым военным действиям...» [1, с. 101]; «...чтобы он умел вовремя перейти на нелегальное положение...» [1, с. 133]; «...люди привыкли бы переходить целиком на содержание партии, делаться профессиональными революционерами...» [1, с. 171].

Из-за отсутствия места не рассматриваются глаголы с префиксами под-, ис-, до- и др., также встречающиеся в тексте «Что делать?» с теми же характеристиками, что и описанные.

Синтагматические особенности, валентностно-сочетаемостные возможности рассматриваемых глаголов реализуются в соответствии с их значением, словообразовательной характеристикой, а также в связи с содержанием слов-распространителей, выполняющих совместно с ними заданные коммуникативные цели в научно-публицистической речевой разновидности литературного языка.

Список литературы: 1. Ленин В. И. Что делать? Полн. собр. соч. Т. 6. С. 1—192.
2. Бельчиков Ю. А. Значение трудов В. И. Ленина для изучения истории русского литературного языка XIX—XX вв. // *Вопр. языкознания*. 1970. № 2. С. 17—28.
3. *Словарь русского языка*: В 4-х т. М., 1981—1984 гг. 4. Улуханов И. С. Словообразовательная семантика в русском языке. М., 1977. С. 223.

Поступила в редколлегию 22.11.87.

О. С. РЯЗАНОВА

ИЗ ОПЫТА СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА СИНТАКСИЧЕСКИХ СТРУКТУР С ГЛАГОЛАМИ- ПРЕДИКАТАМИ, ВЫРАЖАЮЩИМИ ЧУВСТВА

Чувства людей разнообразны, и в речи они выражаются различными способами. Конструкции с глаголами-предикатами, выражающими чувства, довольно часты в речи, а конструирование предложений с этими глаголами представляет значительную трудность для иностранных студентов, изучающих русский язык.

Анализ предложений-высказываний, в которых указанные глаголы-предикаты выступают в роли семантического и структурного центра, показывает, что семантическая структура таких предложений строится по двум «типовым проектам».

Первый тип: лицо, испытывающее чувство (А), его чувство (Р), объект чувства (О): Дети уважают старших. Мы всегда чувствовали заботу нашего государства. Художник глубоко чувствует связь человека с природой.

Второй тип: предмет (в том числе лицо), обладающий некоторым свойством, или лицо, производящее действие (А), его свойство или действие (В), эмоциональное воздействие (Р) и объект воздействия, т. е. лицо, у которого вызывается определенное эмоциональное состояние (О): Он своим поведением возмутил всех; Его поведение возмутило всех. Москвичи просто поразили меня своей любовью к искусству.

Семантическая структура первого типа предельно проста: субъект (А) — предикат (Р) — объект (О). Формы выражения семантических компонентов такой структуры типичны для русского языка: субъект выражен именительным падежом имени, предикат — личным глаголом, объект чаще всего — винительным па-

дежом. Например: **Он любит музыку. Народы ненавидят войну. Мужчины презирают тусов и др.**

Преподавателю-практику следует лишь не упустить из виду, что объект, на который направлено чувство человека, не всегда выражается винительным беспредложным. Здесь возможны и другие формы выражения: симпатизировать кому, дорожить кем-чем, доверять кому, завидовать кому-чему, тревожиться за кого — за что, обидеться на кого — на что и др. Например: **Жители Харькова любят свой город и гордятся им. Я завидую друзьям, потому что они уже выбрали специальность.**

Специальной тренировки требует употребление структуры типа **Мне нравится город**, где субъект выражен дательным падежом, а объект — именительным. Столь непривычные формы выражения указанных компонентов порождают на начальном этапе обучения русскому языку многочисленные ошибки в речи иностранных учащихся. Поэтому уже на данном этапе обучения полезно ввести понятия симметрии и асимметрии в построении русских предложений-высказываний.

Семантическая структура второго типа гораздо сложнее. Но это тоже типичная для языка семантическая структура, которую в литературе обычно именуют каузативной. Для нее характерны компоненты с так называемым диффузным значением, т. е. один и тот же компонент является носителем не одного, а двух смыслов. Например, в высказывании **Своим поведением он возмутил всех** компонент, выраженный словом **он** (в нашей схеме обозначен символом А), одновременно является и носителем определенного поведения и тем лицом, которое оказало некое эмоциональное воздействие на других. Таким же двойственным значением обладает в этом предложении объект, выраженный словосформой **всех**: это и объект воздействия лица А, и субъект некоего эмоционального состояния. Позицию подлежащего в таком предложении может занимать и компонент А, и компонент В: **Москвичи поразили меня своей любовью к искусству — Любовь москвичей к искусству поразила меня.** Данное обстоятельство позволяет преподавателю создать ряд упражнений на трансформацию указанных структур.

Еще большие возможности для построения трансформационных упражнений создает соотнесенность каузативных и некаузативных предикатов чувств: интересоваться — интересоваться; поражать/поразить — поражаться/быть пораженным; возмущать/возмутить — возмущаться/быть возмущенным и т. п. Например: **Литература интересует его — Он интересуется литературой; Выставка восхитила нас — Мы восхищены выставкой; Дети волнуют родителей — Родители волнуются о детях и т. п.**

Изучение указанных структур очень удачно сочетается с изучением морфологических тем «Причастие» и «Пассивные конструкции».

ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ ОБРАЗ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ
В ГАЗЕТНОМ КОНТЕКСТЕ

При знакомстве иностранных студентов с такой разновидностью газетно-публицистического стиля, как газетные сообщения внешнеполитического характера, одной из важных лингводидактических проблем является обучение учащихся пониманию специфики образного строя газетной речи.

Использование тропов возможно не только в художественной литературе. Образность применяется в различных функциональных стилях, получая то или иное качественное своеобразие. Их функциональных стилей наиболее пронизан для тропов публицистический, где слово часто выполняет ту же эстетическую функцию, что и в художественных произведениях. Однако качественное отличие состоит в том, что целью метафоризации в данном случае является доведение до массового читателя объективной и всесторонней информации, а не «индивидуально-образное видение мира и поэтическое самовыражение» [6, с. 166].

В течение последних лет исследователями газетно-публицистического стиля подмечено наличие в текстах международной публицистики большого количества иностилевой лексики, семантически непосредственно не связанной с реалиями внешней политики (например, подмости, литавры, метастаз, фасад, корни, мускулатура, финт, реанимация, фарватер, торпедировать и т. п.). В большинстве работ эти лексические единицы определялись как «идеологизированные устойчивые словесные комплексы» [2], «развернутые метафоры» [5], «экспрессивно-оценочные единицы» [7], «метафорическое использование различной терминологии» [4, с. 192] и тематически классифицировались, главным образом, соответственно роду человеческой деятельности (спортивная, медицинская, военная, искусствоведческая и т. д.). Другими словами, внимание исследователей концентрировалось на формальных семантических особенностях переносного словоупотребления.

На сегодняшний день наиболее перспективной представляется точка зрения, которая основывается на изучении слова и образа в их единстве, ведь «отношение содержания и формы — это не отношение целого и части, ядра и оболочки, внутреннего и внешнего, количества и качества; это отношение противоположностей, переходящих друг в друга» [1, с. 104].

Говоря иначе, употребление иностилевых лексических средств с переносным значением в «чуждом» для них контексте — это не проявление стремления автора к избыточной художественной выразительности или изысканности описания, а коммуникативно мотивированное и функционально значимое обозначение реально существующих представлений и понятий.

Многие исследователи (М. С. Черепанов, Л. Б. Переверзев и др.) признают в публицистике образное начало лишь на уровне

отдельного тропа, считая логико-понятийную форму изображения действительности единственной в публицистическом творчестве. Другие (например В. И. Здорова) стремятся свести все многообразие образных решений в публицистике в ряд специфических абстрагированных композиционно-структурных схем — образов-картин, образов-тезисов, образов-эмоций, образов-персонажей и т. п. [3, с. 96—112], т. е. иными словами исследуется лишь форма, оболочка образа вне конкретной его семантики и контекстуальных связей.

Сущность публицистического образа и приемы его реализации в газетном контексте могут быть определены, по нашему убеждению, лишь с учетом тематической направленности публицистического материала (международная или внутренняя политика), его жанров и рубрик. Так, например, анализ внешнеполитического раздела доклада М. С. Горбачева «Октябрь и перестройка: революция продолжается» 2 ноября 1987 года позволяет выделить не только большое количество различных образных средств, но и определить те принципы, на основе которых реализуется информационно-воздействующая функция политической публицистики. Тематически однородная направленность этого раздела доклада (история развития нашего общества) мотивирует большую насыщенность текста лексическими единицами с одним общим семантическим значением «движения».

В результате анализа образных структур выделяются ключевые лексемы: движение, направление, поворот, курс, шаг, выход, подход, этап, рубеж, которые поляризуют вокруг себя именные и глагольные конструкции с синонимичными или близкими по значению понятиями.

Таким образом, создается разветвленная образная структура, своеобразный «сверхобраз», где развитие советского общества уподобляется непрерывному мощному движению вперед по определенному маршруту со всеми внешними лексико-семантическими атрибутами этого движения. Знакомство иностранных учащихся со структурой и функционированием подобных публицистических образов позволяет перейти в лингводидактической практике от конкретного комментария каждого отдельного образного элемента в газетном сообщении к пониманию содержания крупных смысловых блоков и всего газетного текста в целом.

Список литературы: 1. Бушмин А. С. Методические вопросы литературоведческих исследований. Л., 1969. 130 с. 2. Григорьева Д. М. Идеологизированные устойчивые словесные комплексы именного типа в газетно-публицистической речи: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Львов, 1987. 23 с. 3. Здорова В. И. Слово тоже есть дело. Некоторые вопросы теории публицистики. М., 1979. 160 с. 4. Кожина М. Н. Стилистика русского языка. М., 1983. 230 с. 5. Косогова Л. И. Развернутая метафора в английской буржуазной публицистике: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1985. 23 с. 6. Костомаров В. Г. Русский язык на газетной полосе. М., 1971. 130 с. 7. Стефан В. Ингерентная и адгерентная экспрессивно-оценочная политическая лексика и фразеология современного русского языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д, 1984. 23 с.

Поступила в редколлегию 17.11.87

К ПРОБЛЕМЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ДИДАКТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

В методике преподавания русского языка как иностранного исходной единицей обучения диалогической речи принято считать диалогическое единство [5, с. 108—109]. Применительно к каждому этапу обучения выделяются определенные типы диалогических единств, которыми должны овладеть учащиеся. Однако по вопросу о единице обучения диалогу существуют и другие мнения. В частности, Д. И. Изаренков, отстаивая ситуативный подход, считает единицей обучения диалогу саму ситуацию, его порождающую [3].

Попытку выделить единицу обучения диалогической речи сделала С. Г. Борзенко [2]. Результатом функционально-коммуникативного моделирования диалога явилось представление сферы общения «врач—пациент» в виде набора фреймов. Обучение ведению диалога в данной сфере С. Г. Борзенко предлагает вести именно на основе таких функционально-коммуникативных моделей. Безусловно, это весьма продуктивный путь, ибо здесь учтена динамика порождения диалога и возможная вариативность реплик. Однако предложенные С. Г. Борзенко фреймы все же обладают некоторой «громоздкостью», из-за чего непосредственное использование их в учебном процессе затруднено.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что разными исследователями уже предпринимались попытки выделить принципиально новые единицы диалога. Традиционный подход к этой проблеме страдает тем, что не учитывает динамической природы диалога. Диалогическое единство представляет собой единицу диалога-продукта. В настоящее время исследователи пришли к осознанию необходимости рассмотрения диалога в динамике его порождения. Соответственно и единицы диалога должны выделяться с этих позиций.

По-видимому, в диалоге нет таких единиц, к которым мы привыкли внутри ядра языка-системы. И мы не должны бояться того, что у нас могут появиться совершенно новые единицы системы языка.

Вопрос о единицах обучения сложен онтологически, так как сам процесс обучения представляет собой ненаблюдаемый феномен. Осознаваемыми здесь являются только тексты (в широком понимании), стимулы, которые посылает учитель учащемуся, и ответы учащегося. Само же обучение, сам процесс усвоения, процесс интериоризации предмета обучения у ученика не наблюдаем. Мы можем судить об этом по некоторым данным, представляющим собой реакцию. Обучение языку — некоторая особая ситуация, потому что, хотя мы не наблюдаем сами психологические процессы, мы наблюдаем деятельность учащегося в определенных

коммуникативных ситуациях, в которых он решает определенные коммуникативные задачи.

Если обучаемый в данной ситуации продуцирует адекватную реакцию, то обучение считается успешным. Пока между ситуацией и реакцией существует изоморфизм (в так называемых стереотипах общения), обучение только с опорой на коммуникативную ситуацию может вестись достаточно эффективно. Когда же такого изоморфизма не получается, тогда все становится сложнее. В этих случаях (а они не редки) осознается необходимость поиска новых единиц обучения диалогической речи.

А. А. Леонтьев писал о том, что в лингводидактике существует определенный атомистический подход к единицам: и к лингвистическим, и к дидактическим [4]. А единица может быть и процессом, и «волной», и структурой, и отношением. С этой точки зрения интересными представляются содержательные интерпретации математической теории размытых (нечетких) множеств [6]. Для нас возможны такие рассуждения: единицы обучения — это не атомы, молекулы в старом понимании единиц, а какие-то нечеткие волны, интервалы.

Здесь необходимо коснуться проблемы соотношения формы и функции. Традиционно существуют две тенденции: описание от формы к функции и от функции — к форме. В первом случае фиксируется форма и прослеживается ее функционирование. Во втором — наоборот: фиксируется функция и затем выделяются формальные средства ее выражения. Перед нами же стоит задача соединения формальных и функциональных характеристик при описании и моделировании диалога в учебных, дидактических целях.

В прикладном языкознании уже предпринимались попытки инвентаризации формальных средств для выражения той или иной коммуникативной функции (например, в работах Н. Ю. Шведовой, О. Б. Сиротининой, Е. А. Земской, О. А. Лаптевой и других исследователей). Этот принцип используется и сейчас при составлении разговорников. Однако такое возможно только для ограниченных коммуникативных ситуаций, только в стереотипных (стандартных) диалогах. В значительной степени в такого рода диалогах подобный изоморфизм создается за счет того, что в качестве форм выступает либо этикет, либо так называемые этикетоподобные стереотипы. В реальных же диалогах, не ограниченных тематикой или ситуацией общения, эти этикетоподобные, клишированные формулы уже не являются единственной формой выражения. Их функция заключается только в маркировке интенциональной структуры диалога.

Во время одного из обсуждений данной проблемы А. В. Арутюновым и А. Р. Балаяном была высказана по этому поводу идея о том, что эти маркеры (примем пока такое рабочее название рассматриваемых клишированных языковых образований) могут быть отправным моментом для соединения формы и функции в лингводидактическом описании диалога.

Выделения таких речевых сигналов, определяющих логико-смысловую структуру текстов, само по себе не принципиально ново. Вспомним, к примеру, список «слов-сигналов», приведенный в статье Ф. Д. Бесценной [1]. В этом случае выделяются ориентиры в научном тексте. Подобные явления рассматривались и в работах других авторов.

В нашем случае определение маркера в диалогической реплике еще требует уточнения. Пока априорно можно предположить, что маркер — это скорее всего единица фразеологического или лексического уровня. Обычно он находится в начале (реже — в конце) реплики или высказывания, но возможны и другие варианты.

В качестве примера приведем некоторые маркеры, выделенные нами в тексте реального диалога экономистов: «у меня есть вопрос», «какие ...?», «я поясню», «вот скажем», «значит», «так вот в связи с этим я и задаю вопрос», «ну вы имеете в виду», «ну я приведу вам» и т. п. Эти маркеры отражают и обозначают логико-смысловую и интенциональную структуру данного диалога. Их функция в диалоге состоит только в этом, они не имеют «обычной» семантики.

Как уже было сказано, на первый взгляд выделение подобных маркеров не кажется новым. Тем более — с точки зрения методиста. Такие попытки уже предпринимались. Но дело в том, что все обучение использованию клишированных образований сводилось только к запоминанию их списков. Считалось и сейчас считается, что этого достаточно.

Вспомним о том, что мы говорим о диалоге в его динамике. Развертывание интеракции в диаде зависит от многих факторов (не будем вдаваться в их перечисление, в данном случае это не существенно). Поэтому, очевидно, есть смысл проследить соотношение маркеров с дальнейшим продолжением реплики, со свободными, т. е. немаркированными формами.

Исходя из перспектив рассматриваемой нами проблемы, можно предположить, что определенный лингводидактический интерес будет представлять описание дистрибуции маркеров как одного из новых аспектов языковой формы.

Основным «достоинством» маркеров является то, что они сочетают в себе форму и функцию в диалогической реплике. С одной стороны, маркер функционален, так как он указывает на ту или иную коммуникативную интенцию, выполняет функцию интенциональной маркировки. С другой стороны, как уже говорилось, дистрибуция маркеров в диалогическом тексте вполне может считаться одним из новых аспектов языковой формы. Как носители языка, мы интроспективно можем утверждать, что дистрибуция маркеров представляет собой некоторую устойчивость. А если это устойчиво, воспроизводимо, значит, — это уже форма.

Однако об интроспекции здесь правомерно говорить только как о некотором исходном моменте. Эту устойчивость необходимо

проследить на большом корпусе исследовательского материала. Только тогда мы сможем доказать, что дистрибуция маркеров — это форма. Ведь всякая форма тогда форма, когда она предсказуема.

Таким образом, уже на новом уровне мы вышли к обсуждению проблемы единиц обучения диалогу. По-видимому, таковыми могут быть устойчивые сочетания маркеров с различными интенциональными ходами. Кроме того, здесь появляется интересная возможность пронаблюдать комбинаторику маркеров относительно разных функциональных продолжений.

Список литературы: 1. Бесценная Ф. Д. Некоторые методы работы с текстом научного стиля речи, связанные с его композиционно-смысловой структурой// *Вопр. преподавания русского языка иностранным учащимся*. М., 1976. С. 75—85. 2. Борзенко С. Г. Обучение иностранных студентов-медиков профессиональному общению на русском языке: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1983. 205 с. Машинопись. 3. Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи. 2-е изд., испр. М., 1986. 160 с. 4. Леонтьев А. А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания// *Вопр. порождения речи и обучения языку*. М., 1967. С. 6—16. 5. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе/Дергачева Г. И. и др. М., 1983. 168 с. 6. Поспелов Д. А. Фантазия и наука: на пути к искусственному интеллекту М., 1982. 220 с.

Поступила в редколлегию 15.11.87

О. В. ПЕТРУШОВА, канд. филол. наук

К ВОПРОСУ О СИСТЕМНОМ ИЗУЧЕНИИ ГЛАГОЛОВ

В плане системного изучения языковых единиц большой интерес представляет глагол прежде всего потому, что он является информативным и конструктивным центром высказывания. По определению академика В. В. Виноградова, глагол — самая емкая и самая сложная грамматическая категория. Сложность ее определяется тесным переплетением и взаимодействием лексических и грамматических значений, разнообразием грамматических категорий и форм, богатством парадигматических и синтагматических связей, наложением на понятийное содержание коннотативных значений и т. д.

Системное изучение этого лексического пласта дает более четкое представление о семантических особенностях глаголов, их функционировании, о связях и взаимоотношениях между отдельными единицами или целыми группами.

В данной статье рассматриваются возможности использования системного описания глаголов в практике обучения русскому языку как иностранному. В этом аспекте предметом системного анализа является тот минимум глаголов, которым должны овладеть студенты подготовительного факультета. Ограниченный объем лексики существенно не влияет на классификацию русских глаголов, основанную на трех принципах: денотативном, парадигмати-

ческом и синтагматическом¹. Эти принципы дают возможность не только выделить тематические группы, но и определить более тесные связи внутри групп, установить ядерные модели и их трансформации.

Например, большая группа глаголов психической деятельности делится на глаголы, связанные с областью чувств, и глаголы, связанные с областью мышления (глаголы интеллектуальной деятельности). Тематический класс глаголов интеллектуальной деятельности составляют глаголы мышления, понимания, знания, памяти. В каждой из этих групп важно выявить не только семантическое сходство (интегральный признак группы), но и различия — дифференциальные признаки, которые делают необходимым и оправданным существование в языке данного слова.

Так, внутри семантического поля глаголов знания выделяется два направления по признаку «характер приобретения знаний» в зависимости от того, является этот процесс двусторонним или односторонним.

Первое направление объединяет глаголы **учиться, научиться, выучиться, обучаться — обучиться**. Многозначность ядерного глагола этой группы (учиться) определяет дальнейшую дифференциацию лексем и особенности их употребления.

Учиться — «делать что-либо с целью приобретения каких-либо знаний, умений, навыков». Это значение реализуется в конструкциях **учиться чему? учиться что делать?** (учиться плаванию, учиться плавать). Результат процесса выражается видовыми коррелятами **научиться, выучиться**. Синонимами являются **обучаться — обучиться, упражняться, тренироваться**.

Учиться — «получать образование, находиться на учебе где-либо» употребляется в контексте с обстоятельством места (**учиться где?**). Ему синонимичны **обучаться и заниматься** (в одном из значений). Завершение процесса выражается чаще описательно: **закончить учебу, получить образование, реже — выучиться (на кого?)**.

Этим глаголам соответствует параллельная каузативная группа с инвариантным значением «передавать, сообщать кому-либо знания, умения, навыки, добываясь их усвоения адресатом» — **учить, научить, выучить** и т. д.

Глаголы второго направления обозначают приобретение знаний как односторонний процесс. В свою очередь, они делятся на 2 группы: 1) глаголы, выражающие значение «усваивать готовые знания» — **учить—выучить, изучать—изучить, усваивать—усвоить**, которые обязательно имеют объект (грамматически в форме В. п.); 2) глаголы, выражающие значение «получать знания, добываясь знаний», предполагающие наличие семантического признака «способ (или метод) получения знаний», который является дифференциальным признаком целого ряда глаголов (исследовать, анализировать, рассматривать и т. д.) и в некоторых слу-

¹ Васильев Л. М. Семантика русского глагола. М., 1981. 80 с.

чаях реализуется грамматически: сравнивать что с чем?, наблюдать за чем?

Приведенные примеры — иллюстрация возможного исследования групп глаголов, подробное описание глаголов группы знания не входит в задачи статьи.

Обладая представлением о семантических группах глаголов, преподаватель может более точно и правильно дать толкование вводимых слов, показать сходство и различие новых глаголов по сравнению с уже известными.

Презентация системности на уроках может осуществляться разными способами. Если глаголы семантически связаны друг с другом, то по мере изучения новых слов необходимо вспомнить употребление уже известных глаголов, показать особенности их функционирования (напр., учиться в университете; учить слова; изучать предмет и т. д.); в случае синонимических употреблений определить границы их взаимозаменяемости, их ДП: напр., **иметь** и **обладать** в конструкции глагол+объект (неодуш. предмет или признак, качество) могут взаимозаменяться (иметь библиотеку—обладать библиотекой; иметь запах — обладать запахом), но невозможно употребление глагола **обладать** в контексте с объектом — одуш. сущ. (иметь мать, отца, детей). Преподаватель таким образом выстраивает систему семантической группы. Возможно использование разнообразных типов упражнений, напр.: 1) выделить рассматриваемые глаголы в контексте, обратить внимание на особенности употребления; 2) вставить нужные глаголы в предложенный контекст; 3) заменить глагол синонимом; 4) употребить правильную грамматическую форму после глагола и т. д.

В других случаях, когда глаголы семантически более автономны, но тематически связаны, можно на этапе обобщения, повторения дать системное представление об этой группе в целом. Напр., глаголы со значением изменения можно объединить в несколько групп: обозначающие 1) количественные изменения (уменьшаться, увеличиваться, удлиняться, расширяться, повышаться и т. д.); 2) качественные изменения (улучшаться, уплотняться, укрепляться, углубляться и т. д.); 3) изменения состояния и формы (разделяться, расчлняться, рассекаться и т. д.); 4) изменения, вызывающие нарушение целостности (нарушаться, повреждаться, ломаться, разбиваться, разрушаться и т. д.). Для большинства глаголов этих групп характерны параллельные каузативные глаголы, которые выражают действие субъекта, осуществляющего изменения, или причину изменения (улучшать, укреплять, замораживать, нагревать и т. д.). Для первой и второй групп значение определяется через глагол **становиться/стать** и степень сравнения; возможны антонимичные пары: улучшаться — ухудшаться, расширяться — сужаться и т. д.

Возникает вопрос, каким образом сделать систематизацию глаголов наглядной, доступной для использования. Удобной фор-

мой первичной систематизации представляется картотека, включающая перечень глаголов в алфавитном порядке. Каждая карточка содержит следующие сведения: глагол, его значение, актуальное для данного курса, контекст; название семантической группы, слова-синонимы; ядерная модель и модификации. У многозначного глагола на одной карточке указать все (актуальные) значения, а на следующих — расписать их по образцу. Чтобы лучше ориентироваться в картотеке, к ней можно приложить схемы по семантическим группам.

Такая форма систематизации дает возможность легко и быстро отыскать нужный глагол и получить информацию о нем.

Она удобна тем, что может постоянно пополняться и корректироваться. Картотека может быть материалом для дальнейших научно-методических исследований: для написания более обстоятельных методических разработок по отдельным семантическим группам, для сопоставления семантических полей русского языка с другими языками и т. д.

Поступила в редколлегию 26.10.87

Д. И. РУДЕНКО, канд. филол. наук

О ПРИЗНАКОВЫХ ЗНАЧЕНИЯХ МНОЖЕСТВЕННОГО ЧИСЛА

Как известно, значение форм множественного числа в русском языке в ряде употреблений не сводится к собственно количественным («больше чем один») смыслам. В качестве наиболее типичных явлений подобного рода обычно рассматриваются существительные *pluralia tantum* (анализ семантики данных имен с точки зрения их отражательных функций см. [8]). В данной статье, однако, предметом анализа являются такие случаи выражения множественным числом дополнительных, неколичественных значений, когда они передаются двучисловым именем, не утратившим числовой соотносительности (т. е. общим, или конкретным [9]). Интересующий нас круг явлений покрывается понятиями «множественного числа гиперболического», «немаркированного множественного числа», «множественного существования», «пейоративного множественного».

А. А. Потебня, например, выделял так называемое «множественное гиперболическое» — множественное числа существительных, употребляющееся для «возвеличения, идеализации единичного предмета» [5, с. 8]. В случаях такого типа множественное число относится реально к одному объекту, что становится источником возникновения эмоционально-оценочных смыслов, в частности оценки «важно» («это важно»), которая выражает не ча-

стные оценочные признаки («хорошо» или «плохо»), а значимость объекта как таковую (о гносеологической природе данного значения см. [7]). С помощью «множественного гиперболического» оценка «важно» приписывается как самому объекту, обозначаемому именем в данной форме, так и всей ситуации, в которой он представлен. Ср.: *Он уже на велосипедах катается* (разговорная речь; об одном велосипеде [3, с. 10]); *Что это у вас дети телевизор по ночам смотрят?* (разговорная речь; об одном ребенке [10, с. 136]); — *Что это вы, — сказал с упреком Леонтий Назарович. — Знаменитых своих земляков забываете* (К. Паустовский, об одном человеке).

Действительно, множество, особенно множество большого объема психологически часто является более значимым объектом, чем единичный предмет. То, какое влияние — положительное или отрицательное — окажет такой объект на человека, может быть заранее не известно. Однако в целом объекты данного типа в несколько большей мере, чем объекты единичные предрасположены становиться предметами оценки, т. е. занимать существенное место в человеческой практике. Как отмечает, например, философ В. Брожик, высокую ценностную валентность могут иметь ценности, которые по их внутренним свойствам не относятся к числу самых ценных, но которых человеку требуется много [1, с. 217].

31707X
Интересно сопоставить «множественное гиперболическое» с «немаркированным множественным числом», которое определяется как употребление множественного числа в тех случаях, когда имеется в виду один объект или число объектов несущественно [4, с. 154, 155; 6]. В сферу последней числовой формы включают случаи типа *У меня гости: дочка скобеевского доктора приехала* (А. Фадеев). *Пастухов, опять усаживаясь, обратился к Наде:* — *У нас есть молчаливники. Вот вы* (К. Федин). *В вагоне у нас новые пассажиры: молодая женщина с чемоданом* (разговорная речь, пример из [4, с. 159]). *Сегодня не было писем*. В приведенных высказываниях множественное число отнесено к единичным объектам и даже (в последнем случае) к нулю объектов. Однако оценка «важно» в предложениях такого типа часто не возникает.

И. И. Ревзин отметил, что в подобных употреблениях основным (возможно, даже единственным) значением формы множественного числа является значение неопределенности [6]. Однако эта неопределенность является достаточно условной — и в смысле неопределенности количественной, и в смысле неизвестности объекта кому-либо из коммуникативных партнеров. «Немаркированное множественное число» может прилагаться к объекту, идентифицированному и для слушателя, и тем более для говорящего, причем часто идентифицированному с помощью средств одного предложения. Ср., в частности, невозможность высказываний типа **У него какие-то гости: дочка доктора приехала*. **Какие-то советские писатели ездили за границу. Это был мой любимый поэт*.

Е. В. Падучева указывает на возможность выделения у множественного числа значения существования. По мнению исследователя, оно проявляется в предложениях типа *Там есть болота* (которое может быть употреблено и для обозначения факта существования одного объекта); *У меня гости*; *У него нет детей* (в данном случае следует говорить о «несуществовании», что не меняет существа дела). Во многих случаях метаязыковые понятия о семах существования, с одной стороны, и неопределенности, с другой, могут быть отнесены к одному и тому же значению. Действительно, обычно объект рассматривается с точки зрения его основных свойств, т. е. самого его существования (обоснование признаков трактовки существования см. [11]) в тех случаях, когда он не может быть идентифицирован или идентификация его не представляется говорящему необходимой. В то же время нельзя трактовать значение существования лишь в качестве проявления значения неопределенности. Даже вполне определенный объект может рассматриваться прежде всего не как нечто индивидуальное, а как член класса (подкласса) с теми или иными общими признаками.

Значение «условной неопределенности», собственно существования у множественного числа возникает главным образом в тех случаях, когда форма однозначно отнесена к единичному предмету, который может быть идентифицирован с большим успехом, чем предмет, существующий во множестве. Единичность объекта составляет внеязыковую предпосылку его определенности и позволяет с помощью формы «множественного существования» семантически выдвинуть на первый план те или иные его общие, основные, а не частные (количественные) признаки.

Множественное число, обозначающее единичный объект, таким образом, тяготеет к «классу-абстракции», т. е. сигнификативному или коннотативному наполнению слова [7], способствует экспликации данного содержания и, следовательно, обладает признаковой направленностью. Однако собственно оценочные смыслы («множественное гиперболическое») у формы реализуются не всегда. Возникновение их маловероятно, например, в тех случаях, когда объект, именуемый с помощью формы множественного числа, не является контекстуально определенным, тем более, когда с точностью неизвестно, каково количество этих объектов.

В качестве диагностического контекста эксплицирующего оценку «важно» у имен в форме множественного числа, можно использовать следующий диалог: — *Он процветает, получил квартиру, готовит к печати монографию и, как говорят, дружит с министрами. — Ну уж не с министрами, а всего лишь с одним министром, тем самым, который перевел его.* (Н. Самвелян). Реальное положение дел (оно отражено в последней реплике) известно, по контексту, обоим собеседникам. Экспрессивные формы *ну уж, всего лишь* передают значение, которое можно сформулировать в виде «не думай, что (на самом деле) так важно».

Действительно, высказывания типа *В вагоне новые пассажиры: молодая женщина с чемоданом. У меня гости: знакомый приехал* вряд ли могут (за пределами особых случаев) породить такие реплики, как *Ну нет, не пассажиры (гости), а всего лишь один пассажир (гость)*. Ср., с другой стороны, возможность диалога: — *У него в гостях бывают поэты (академики)*. — *Ну, не поэты (академики), а всего лишь один поэт (академик)*.

Способность слова во множественном числе приобретать оценку «важно» может также определяться через невозможность употребить его в контексте типа: — *Он дружит со всякими проходимицами. — С кем? — С Х-ом* (смысл «с одним»). Для большинства носителей языка будут малоприемлемыми высказывания типа *Он дружит со всякими* (с какими-то) *министрами, поэтами, профессорами*: слова *всякий, какой-то* в данных случаях передают оценку объектов как малозначимых, которая, однако, не вполне сочетается с семантикой самих имен. «Множественное гиперболическое», таким образом, выявляет оценку «важно», коннотативно существующую у некоторых лексических единиц (*профессор, директор, министр, поэт, ученый* и т. п.).

Языковой прием «возвышения» единичного объекта через обозначение его с помощью формы множественного числа имеет и обратную сторону — множественное число может «приniżать» значимость единичного объекта, как бы утрачивающего свою индивидуальность (это — «пейоративное множественное»). Оценку такого типа поддерживают прежде всего определители типа *всякий, разный, какой-то*, способные в ряде контекстов передавать оттенок пренебрежительности (фактический материал см. [3, 4, 10]). Негативные оценочные смыслы, не эксплицируемые микроконтекстом, обычно возникают тогда, когда употребление формы множественного числа от имени по формальным причинам является не вполне нормативным (имена *singularia tantum*) или когда из знаний о мире (подчеркнем: не просто из контекста) очевидно выводится единичность объекта. Ср.: *Вы тут обедали, а нас по милициям водили* (А. Макаренко); *Мы коньяки за двадцать рублей не пьем* (В. Липатов); *Чему тебя в университетах учили; Хватит по заграницам развезжать* и т. п.

Рассмотренный материал показывает, что формы множественного числа в ряде случаев могут выражать признаковые смыслы, характеризующие те или иные «внутренние» свойства объектов, но не их собственно денотативные, количественные особенности. Числовая форма в подобных случаях не имеет чисто отражательного характера (общий анализ отражательной природы явлений, входящих в сферу категории числа, с. [9]). Поскольку признаковые значения множественного числа обладают широкой сферой реализации, представлены в разговорной речи, публицистике, языке художественной литературы, описание данных значений имеет ценность для коммуникативно ориентированной методики преподавания русского языка как иностранного.

Список литературы: 1. Брожик В. Марксистская теория оценки/Пер. со словацк. М., 1982. 260 с. 2. Зализняк А. А., Падучева Е. В. О контекстной синонимии единственного и множественного числа существительных//Информационные вопр. семиотики, лингвистики и автоматического перевода. 1974. Вып. 4. С. 30—35. 3. Захарова Е. П. Род и число в разговорной речи: Автореф. дис... канд. филол. наук. Саратов, 1984. 19 с. 4. Морфология и синтаксис современного русского литературного языка/Под ред. Панова М. В. М., 1968. 368 с. 5. Потебня А. А. Значения множественного числа в русском языке. Воронеж, 1888. 76 с. 6. Ревзин И. И. Так называемое «немаркированное множественное число» в современном русском языке//Вопр. языкознания. 1969. № 3. С. 102—109. 7. Руденко Д. И. Понятие «класс» и модальность «оценки» в семантике языка//Изв. АН СССР. Сер. лит-ры и яз. 1983. 42. № 2. С. 151—162. 8. Руденко Д. И. О семантике имен *pluralia tantum*//Семантика в преподавании русского языка как иностранного. Х., 1987. С. 64—67. 9. Руденко Д. И. Общее имя как явление естественного языка//Изв. АН СССР. Сер. лит-ры и яз. 1986. 45. № 1. С. 40—51. 10. Русская разговорная речь: Фонетика. Морфология. Лексика. Жест/Отв. ред. Земская Е. А. М., 1983. 238 с. 11. Селиверстова О. Н. Понятия «множество» и «пространство» в семантике синтаксиса//Изв. АН СССР. Сер. лит-ры и яз. 1983. 42. № 2. С. 142—150.

Поступила в редколлегию 16.11.87

Э. Н. ДЖУРКО, Н. Г. КЛЕПИКОВА

РЕАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ В ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМ ПОСОБИИ «ЗНАКОМЬТЕСЬ — ХАРЬКОВ!»

Иностранные учащиеся, обучающиеся на подготовительных факультетах вузов СССР, проявляют большой интерес к советской действительности, к советским людям, к истории нашей страны, к достижениям в области экономики, культуры, науки.

Город, в котором учатся иностранные учащиеся, становится тем территориальным социумом, в языковом коллективе которого иностранные учащиеся становятся субъектами и объектами новых для них отношений, приобщаются к другой национальной культуре.

Учет условий обучения способствует ускорению практически-бытовой и социально-психологической аккультурации обучаемых, позволяет полнее использовать их реальные потребности в процессе коммуникации, тем самым усиливая мотивацию их учебной деятельности.

По мере того как учащиеся осознают, что общение в конкретных жизненных условиях дает возможность опереться на знание реальных фактов, событий, связанных с местом их обучения, у них появляется дополнительный стимул к изучению русского языка.

В практику преподавания русского языка как иностранного вошло ознакомление иностранных учащихся с современной советской действительностью через русский язык в процессе его изучения. Обучение языку как форме выражения, как средству ком-

муникации в языковой среде тесно связано с проблемой отбора страноведческого материала.

Одним из источников подбора страноведческого материала, введения и закрепления сведений из истории и современной жизни нашей страны являются учебно-познавательные экскурсии.

Проводимые параллельно с изучаемыми страноведческими темами экскурсии становятся иллюстрацией к информации, полученной учащимися на уроке, и помогают более эффективно решать учебные и познавательные задачи, способствующие интенсификации обучения речевому общению в условиях языковой среды.

Начатая на уроке и продолженная на экскурсии семантизация лексических единиц, где с помощью местных страноведческих реалий могут быть семантизированы слова и словосочетания, способствует более полному и глубокому пониманию обучающимися новых для них явлений окружающей среды.

На подготовительном факультете ХГУ учебно-ознакомительные экскурсии включены в план учебно-воспитательной работы с иностранными учащимися. Тематика экскурсий определялась в соответствии с планом учебной работы и предполагает широкое знакомство с культурными ценностями Харькова, его историческими местами, заводами, школами, институтами и т. д.

Общестрановедческая работа по темам, определенным учебно-воспитательным планом, включает следующие формы деятельности: отбор страноведческого материала; составление методразработок учебно-ознакомительных экскурсий; внеаудиторную работу (беседы по данной теме, просмотр слайдофильмов и диафильмов, знакомство с альбомами, фотодокументами, схемами экскурсий); проведение экскурсий.

Требование обязательной соотнесенности этой работы с учебной программой и материалом учебника предполагает поэтапное подключение местной информации с учетом коммуникативной компетенции учащихся.

Аккультурация иностранного студента означает его ориентацию в «геометрии» города, усвоение правил общественного поведения, языковую коммуникацию в типичных ситуациях, знакомство с общественно-политическими и культурно-историческими ценностями города. Имеющая страноведческую ценность тема «город» вводится как одна из ведущих тем во многих страноведческих пособиях, что определяется методической установкой — оправданностью, целесообразностью и комплексным лингвострановедческим преподаванием языка на всех этапах обучения.

Работа над темой «Харьков» проводится в русле страноведческой и лингвострановедческой методики. На I этапе общестрановедческая информация подается на языках-посредниках и опережает лингвострановедческую работу, затем некоторое время они ведутся параллельно, в последующем вся информация дается на русском языке с предварительным введением необходимой лексики.

Подготовленный сборник методических материалов к проведению учебно-ознакомительных экскурсий носит название «Знакомьтесь—Харьков!». Его целью является знакомство иностранных учащихся с темой «Харьков» — сквозной страноведческой темой I семестра с параллельным изучением падежной системы русского языка. Методические материалы включают рекомендации к предэкскурсионной работе, к проведению экскурсий и послеэкскурсионной работе по закреплению полученной страноведческой информации. В состав данного сборника вошли следующие темы:

I. 1. Первое знакомство с университетом и подготовительным факультетом. 2. Знакомство с микрорайоном (университет — общежитие). 3. Знакомство с центром города (площадь Дзержинского — ул. Сумская — площадь Советской Украины — Пролетарская площадь — Исторический музей). 4. Знакомство с садом Шевченко и зоопарком. 5. Харьковский метрополитен. 6. Харьков — город, в котором мы живем и учимся (обзорная автобусная экскурсия).

II. Харьков — город-труженик. 1. Харьковский тракторный завод. 2. Завод «Электротяжмаш».

III. Народное образование в Харькове. 1. Детский сад. 2. Общеобразовательная школа. 3. Центр эстетического воспитания детей (музыкальная, хореографическая, художественная школы). 4. Учебно-производственный комбинат школ города. 5. Дворец пионеров и Дома пионеров. 6. Профессионально-техническое училище. 7. Техникум. 8. Институт.

IV. Харьков — научный центр. 1. Научно-исследовательские и проектные институты.

V. Харьков — культурный центр. 1. Харьков театральный. 2. Музеи Харькова: а) Исторический, б) Художественный.

VI. Память сердца. 1. Мемориал Славы. 2. «Соколово».

Материал методического сборника «Знакомьтесь—Харьков!» включает лексику, необходимую для ввода текстов экскурсий, предтекстовые задания, текст, задания к тексту, задания, предусматривающие работу в аудитории после проведения экскурсии, приложение для преподавателя или экскурсовода, содержащее текст для самой экскурсии.

Этапы работы с темами пособия предполагают: 1) подготовку к экскурсии со вступительной беседой преподавателя, в ходе которой он знакомит с необходимой информацией, вводит лексику, дает установку на восприятие определенного материала; 2) работу над текстом: прослушивание, чтение, ответы на вопросы, раскрывающие понимание текста. Цель послетекстовых заданий — не только проверить его понимание, но и закрепить в памяти логическую последовательность материала, стимулировать обсуждение предложенной темы.

При работе с текстом особое внимание уделяется безэквивалентной лексике, лингвострановедческому ее комментарию с опорой на зрительную наглядность (иллюстрированный материал,

фотодокументы, схемы). Во время внеаудиторных уроков-экскурсий на объекте для семантизации слов с культурным компонентом используются окружающие реалии.

В сборнике выделяются лексико-грамматические задания, сосредоточивающие внимание учащихся на языковых трудностях, на формулах речевого этикета.

Работа над темой экскурсии продолжается и после ее проведения. На материале послеэкскурсионных заданий проводится как контроль, так и развитие активных речевых навыков и умений: вести беседу, обсуждение, устно или письменно интерпретировать полученную информацию с опорой на зрительную наглядность и без нее. Включение в диалоги и монологи материала «местного» страноведения позволяет подготовить иностранных учащихся к реальному общению в конкретных жизненных ситуациях.

Список литературы: 1. *Верецагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1983. 130 с. 2. *Донченко Г. В.* Материалы учебных экскурсий как один из видов лингвострановедческих пособий//Рус. яз. для студентов-иностранцев. 1981. № 20. С. 19—23. 3. *Клепикова Н. Г.* Эффективность семантизации лексических единиц в процессе реальной (внеаудиторной) коммуникации//Семантика в преподавании русского языка как иностранного. Х., 1987. С. 63—67.

Поступила в редколлегию 15.11.87

С. А. ВОЛКОВ

К ПОНЯТИЮ «МЕЖТЕМАТИЧЕСКОГО УЗУСА» ГЛАГОЛЬНЫХ ЕДИНИЦ (МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

При изучении русского языка иностранными студентами «естественная (а тем более учебная) коммуникация осуществляется непременно в рамках определенных тем и, следовательно, употребление тех или иных слов зависит от тематико-ситуативного характера речевого общения» [3, с. 14], поэтому в целях организации лексического материала возникает потребность в качественном анализе каждой конкретной единицы языка.

Качественные характеристики слов, выявляемые, с одной стороны, на уровне отраженных в них специфических черт отдельного вида деятельности (предметов, действий, состояний), с другой — на основе изучения семантических сходств и различий, определяют их тематическую принадлежность. Правильное соотношение слова с отдельной темой обуславливает его уместное употребление, т. е. создает предпосылки для решения коммуникативной задачи.

В лингвистической [4] и научно-методической [2] литературе отмечается, что тематические характеристики в наибольшей степени проявляются у существительных. Следовательно, понятие

тематической группы слов непосредственно связывается со способностью существительных объединять вокруг себя (по законам смыслового согласования) слова, относящиеся к другим частям речи. Однако в силу того, что существительные обладают ограниченными возможностями в оформлении целостной «речевой системы» (текста-сообщения, сообщений), целесообразно в качестве костяка тематического объединения слов выбрать коммуникативно обусловленную единицу.

Основной единицей организации тематически отмеченной лексики, на наш взгляд, необходимо считать глагольное слово, но в связях с конкретизаторами, прямо или непрямо, потенциально задающих тематические координаты.

Не останавливаясь подробно на вопросе тематизации глагольных единиц, укажем, что тематико-характеризующимися являются не глаголы, а их лексико-семантические варианты (ЛСВ). Отдельные ЛСВ глаголов в силу своей семантической природы образуют тематически зарегистрированный парадигматический комплекс. Тематическая фиксация глагола происходит и на уровне его синтагматических отношений, в тематическом контексте. В основном это касается сочетаний неполнозначных глаголов с отглагольными существительными, передающих адекватно глагольному слову семантическую тему. Парадигматический комплекс ЛСВ глаголов и глагольных сочетаний, соотнесенный с набором конкретных тематических контекстов, составляет тематический класс. (В данном случае понятие «тематический класс» более приемлемо, чем понятие тематической группы, так как группа объединяет в себе слова, принадлежащие различным частям речи [1, с. 118]).

Однако существует целый пласт глагольной лексики, не входящей в отдельный тематический класс, но имеющей коммуникативно значимые моменты для осуществления тематически направленной речевой деятельности. С тем чтобы определить роль и место данной лексики в тематической организации глаголов и глагольных сочетаний, рассмотрим понятие «межтематический узус» глагольных единиц.

Узус вообще в лингвистике понимается как «принятое употребление слова, фразеологемы, оборота и т. п.» [1, с. 484]. В методическом плане понятие узуса может оказаться ценным при определении ядерного тематического объединения и путей его расширения.

Применительно к предмету нашего исследования (глагольной лексике связанных тематикой текстов) узус можно определить как употребление компонента тематического класса слов в соответствующем тематическом контексте. В связи с тем, что тематический класс имеет программный характер и выбор того или иного компонента из данного класса коммуникативно обусловлен, происходит наложение употреблений одного компонента в различных тематических контекстах. Иными словами, происходит перенос компонентов тематического класса из одного тематиче-

ского контекста в другой (в пределах одной темы¹ или разных тем). Такой перенос может трактоваться как отклонение от установленного узуса; компоненты же, которые не входят в круг тематически ограниченных употреблений, образуют межтематический узус языковых явлений (МТУ).

Определим требования к характеру группировок глагольных единиц, составляющих МТУ.

1. Требования, имеющие психолингвистическое обоснование: группировки должны обеспечивать мотивационную основу решения коммуникативной задачи; компоненты из МТУ должны активизировать в сознании учащегося полностью ту часть МТУ, которая может соответствовать тематическому контексту, и ассоциируемую с тематическим контекстом реальную обстановку; реальная обстановка, событие могут быть использованы в качестве ориентира построения языковых блоков для конструирования модели текста (соотнесенного по тематике и содержанию с моделью реального представления о событии, определенной сфере жизнедеятельности человека); группировки должны создавать условия ориентировки в логической схеме речевого произведения; группировки должны включать материал, выявляющий многообразные связи глагольных единиц.

2. Требования, имеющие методическое обоснование: группировки должны включать материал, необходимый и достаточный для осуществления тематически направленной речевой деятельности; объем группировок должен соответствовать целям и этапу обучения; состав группировок должен обеспечивать поэтапное совершенствование речевых навыков (предполагается нерархичность расположения материала); группировки должны отражать специфические правила для конкретного национального языка.

Чисто лингвистические методы классификации глагольной лексики не в состоянии обеспечить подчиненность учебных группировок предъявляемым требованиям, поскольку данные лексические единицы отличаются разнообразием семантических тем. Заметим, что семантическая тема служит обозначением общего компонента значения, присущего словам соответствующих рядов [5, с. 107].

Процедура организации межтематической глагольной лексики должна быть определена, во-первых, в соответствии с той сферой деятельности, в которой актуализируется та или иная тема; во-вторых, с учетом ее логико-смысловой нагрузки в тематическом контексте или в тематически связанных контекстах (текстах).

С одной стороны, деятельностный подход к организации межтематической лексики, с другой — ее оценка, выявление регулярности появления на уровне контекста дают возможность представить блоки языковых единиц согласно следующим рекомендациям.

В учебном процессе принято разделение обучения общению в различных сферах деятельности. Ограничиваясь рамками обще-

¹ Тему, вслед за Я. Б. Коршуновой, мы понимаем как «неязыковые обстоятельства, отражаемые в тексте (текстах)» [2, с. 20].

ственно-политической сферы, наши рекомендации касаются организации лексики при работе с общественно-политическими текстами, а именно с газетными сообщениями. Отметим, что от других сфер деятельности абстрагироваться нельзя, ибо наше внимание сосредоточено на комплексе текстов, в которых отражается тема «Борьба». Данная тема широко представлена в газетных материалах, характеризующих разные стороны производственно-экономической, партийной, административной, научно-теоретической, интеллектуальной, художественно-эстетической, общественно-политической деятельности и др.

Закономерен тот факт, что языковые явления обладают свойством экстраполирования. Экстраполируясь из соответствующего ряда тематических контекстов, они вступают в связи зависимостей с тематически отмеченными единицами и приобретают либо ярко/слабо выраженный тематический характер, либо выполняют чисто информативную функцию. В последнем случае такие явления можно расценивать как атематические, т. е. нейтральные по отношению к темам.

Приведем пример. Глаголы **работать, строить, использовать, эксплуатировать** (называющие процессы производственной деятельности), **заявлять, провозглашать** (речедетельностные глаголы), **продумать, изучать** (обозначающие процессы интеллектуальной деятельности), **контролировать, критиковать, укреплять** (отражающие явления действительности в партийно-административной деятельности), **откликаться, приветствовать** (отражающие различные состояния человека) употребляются в текстах общественно-политического характера. Причем некоторые из них могут служить обозначением актов общественно-политической деятельности, другие — функционируют как средства, дополняющие логическую схему высказывания. Такие средства подвергаются особой классификации, основанием которой является выявление отношений причины, цели, отношения в способе достижения цели, отношения результата, устанавливаемые в тематическом контексте, т. е. выявление экстралингвистических факторов.

Список литературы: 1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966. 608 с. 2. Коршунова Я. Б. Методические основы отбора тематической лексики для обучения иностранцев русскому языку: (Элементарный курс): Дис... канд. пед. наук. М., 1978. 181 с. Машинопись. 3. Лексические минимумы современного русского языка/Под ред. В. В. Морковкина. М., 1985. 608 с. 4. Ломтев Т. П. Предложение и его грамматические категории. М., 1972. 198 с. 5. Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики. М., 1973. 280 с.

Поступила в редколлегию 17.11.87

**РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ СТРОИТЬ ПРАВИЛЬНЫЕ
ВЫСКАЗЫВАНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ
ИСПАНО- И ФРАНКОГОВОРЯЩИМИ УЧАЩИМИСЯ**

Высказывание классифицируется как правильное, если оно соответствует трем уровням, объективно существующим в языке: знаковому, понятийному, денотативному [1, с. 65].

Знаковый уровень регулируется правилами нормативной грамматики. Например, предложение «Я приехал из Москвы только вчера» целиком построено по нормам языка, при помощи которых реализовано само высказывание. К таким качественным характеристикам языка (на примере только данного высказывания) можно отнести субъектно-предикативный строй предложения, падежные формы, парадигмы глагола (число, время, модальность, лицо и т. д.), классы слов имени и глагола, способы согласования слов и управление ими, структуру слов и групп членов предложения. С одной стороны, приведенное выше предложение — это просто предложение на русском языке, но с другой — оно принадлежит именно русскому языку, так как представленные в нем признаки характеризуют русский язык вообще.

Соответствие второму уровню предполагает соблюдение правил семантической грамматики на основе взаимодействия лексических понятий и экспонирующих их слов-знаков. Соответствие третьему уровню определяется отражением в речевом высказывании реальной действительности, т. е. умением говорящего соотносить грамматически правильные ряды с реальной действительностью. Допустим, что студент-иностранец, возвратившись с родины, сообщает: «Я пришел только вчера». Мы тут же поправляем его: «Я приехал только вчера». Однако само по себе высказывание «Я пришел только вчера» (например, из больницы) совершенно правильно. Оно неправильно лишь относительно того смысла, который, как мы догадываемся, на основании внеязыковой соотношенности имел в виду студент-иностранец. В данном случае студент не обладает умением соотносить грамматически правильные ряды с реальной действительностью, или с денотатами.

Итак, развитие умения строить правильные высказывания на знаковом уровне связано с обучением иностранных студентов грамматическим нормам русского языка. Нормы языка — это объективно существующие в данное время, в данном языковом коллективе значения слов, их фонетическая структура, модели словообразования и словоизменения и их реальное наполнение, модели синтаксических единиц — словосочетаний, предложений и их реальное наполнение [2, с. 5, 99—102] во взаимодействии и соотношенности указанных уровней высказывания. Как производство, так и понимание речи регулируются нормами языка. Нормы языка непосредственно обращены к использованию языка как средства общения, к его функционированию.

Формирование навыков использования грамматических норм русского языка происходит в процессе обучения. В качестве единицы обучения грамматическим нормам выступают модели, структуры, речевые образцы, предложения. По мысли Г. И. Рожковой, «только в предложении и через предложение находят свое выражение морфологические и лексические единицы языка» [3, с. 13]. В простом предложении выделяются субъектно-предикативные, объектные, обстоятельственные и определительные отношения. Подобная организация грамматического материала привычна студентам, говорящим на испанском и французском языках, адекватна их мышлению при описании предметных отношений действительности. Выделенная типовая схема предложения, в которой отражены неизменные компоненты предложения — модель и морфологические показатели его членов, служит для данной категории учащихся языковым инвариантом всех конкретных предложений, построенных по аналогии с ней. Наполнение типовой схемы лексическим содержанием развивает умение соотносить понятийное содержание с его грамматическим оформлением. Данный уровень играет важную роль в развитии умений правильно строить высказывания на русском языке. Лексические понятия на разных языках не всегда совпадают, так как «говорящие на разных языках при описании действительности отражают разный опыт, что проявляется в отборе разных элементов и наименований последних, исходя из разных аспектов» [4, с. 372].

На понятийном уровне у иностранного учащегося формируется умение понимать взаимодействие между образом именуемого предмета и изучаемыми средствами языка, создаются стереотипные установки, определяющие единообразный способ членить действительность и фиксировать признаки в объектах. Совпадение и расхождение слов между двумя языками могут отмечаться и в плане выражения, и в плане содержания. Например, *EUe descendit L'escalier en courant* (Она сбежала по лестнице). В двух высказываниях переданы оба аспекта движений, но по-разному. Направление по-французски выражается глаголом *descendre*, по-русски — префиксом «с-». Способ движения по-французски передан определением к глаголу *en courant*, по-русски — корнем. В этом случае мы можем говорить о совпадении в плане содержания (отражают те же понятия) при расхождении плана выражения.

Развитие умения строить правильные высказывания на двух уровнях — знаковом и понятийном — не является конечной целью обучения. Важно, чтобы иностранные студенты умели грамматическую правильность дополнить денотативной. Всякое высказывание, характеризующееся определенной синтаксической организацией, описывает отрезок действительности и несет в себе определенную информацию. Информация, по словам М. Я. Влоха, реализуется лишь в ситуативно-актуализированной, существенно «денотативной» или «референциальной» семантике. И в этом смысле она является не фактом языка или системы средств выражения,

а фактом речи или «речевой синтагматики» [5, с. 74]. Правильность высказывания на денотативном уровне приобретает особую важность в условиях языковой среды, где иностранные учащиеся постоянно должны соотносить грамматическую правильность с семантической и денотативной, так как коммуникативная деятельность осуществляется только на изучаемом языке.

Предлагаемая организация обучения испано- и франкоговорящих студентов способствует снятию трудностей в развитии умений строить правильные высказывания на русском языке.

Список литературы: 1. *Комлев Г. Н.* О критериях правильности высказывания// *Вопр. языкознания.* 1978. № 1. С. 64—75. 2. *Степанов Ю. С.* Основы языкознания. М., 1966. 266 с. 3. *Рожкова Г. И.* Вопросы лингвистического обоснования методики преподавания русского языка иностранцам. М., 1965. 144 с. 4. *Гак В. Г.* Высказывание и ситуация// *Пробл. структурной лингвистики.* 1973. С. 349—372. 5. *Блох М. Я.* Синтаксис, семантика и тождество предложения// *Вопр. языкознания.* 1977. № 3. С. 73—85.

Поступила в редколлегию 09.11.87

Н. Ю. ПЕТРУСЕНКО

О ВЫРАЖЕНИИ СУБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ В ЯЗЫКЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП)

Русский литературный язык очень богат средствами эмоциональной выразительности. От многих имен существительных образуются с помощью определенных суффиксов формы субъективной оценки. «К субъективно-оценочным относятся следующие значения, выражаемые суффиксальным способом: уменьшительное, ласкательное, уменьшительно-ласкательное, уменьшительно-уничтожительное, увеличительное» [1, с. 208].

Рассмотрим слова субъективной оценки, которая выражается уменьшительно-ласкательными суффиксами. С этой точки зрения проанализируем лексику, которая представлена в учебном комплексе «Старт». В учебнике наряду с общелитературным языком представлен лексико-грамматический материал, характерный для публицистического и научного стилей, а также элементы художественной речи» [2, с. 5].

Для публицистического и научного стилей употребление уменьшительных и увеличительных суффиксов оценочного свойства нехарактерно. Сфера их применения здесь ограничена*. В основном суффиксы эмоциональной оценки наиболее употребительны в художественной литературе, в фольклоре и разговорной речи. Так, Е. А. Земская отмечает, что «высокая экспрессивность — типическая черта разговорной речи» [3, с. 125].

На начальном этапе обучения иностранных студентов русскому языку эмоционально окрашенная лексика представлена

* Рассмотрение их не входит в нашу задачу.

в очень ограниченном количестве. В «Пособии по обучению чтению (приложение к «Старту-2» и «Старту-3») при чтении текстов студенты встречают небольшое количество слов, выражающих субъективную оценку. Преподавателю русского языка как иностранного необходимо обратить на них внимание студентов, постоянно помня о том, что «из всех элементов, которые удастся установить в содержании языкового наименования, труднее всего подвергнуть анализу эмоциональный акцент. Это обусловлено тем, что в эмоциональном акценте больше, чем в вещественном содержании и символической значимости, наряду с точкой зрения говорящего, проявляется также установка на слушающего или читателя, и что здесь многое решает ситуация» [4, с. 457].

Так, в рассказе Михаила Шолохова «Судьба человека» четко проявляется отношение его автора к своим героям и обстоятельствам их жизни благодаря использованию разнообразных субъективных оценок и оформляющих их соответствующих языковых средств. В ткани повествования наблюдается обилие слов с ласкательными суффиксами, выражающих различные эмоциональные оттенки и используемых автором в названиях родственников героя рассказа или в личных именах персонажей. Так, на страницах рассказа постоянно встречаются формы: Ирина, Иринushка, Настенька и др., «...милая моя **Иринка**», «родной мой **Андрюша**», «Эй, Ванюшка!»

Те же формы субъективной оценки в названиях личных имен встречаются и в другом тексте «Пособия», во фрагменте из романа Н. Островского «Как закалялась сталь». «**Павлуша**, дорогой, мой родной, хороший», — так ласково обращается Тоня к Павлу. В предтекстовых упражнениях авторы «Пособия» обращают внимание студентов на то, что так могут обращаться друг к другу близкие друзья, родные люди. На это же должен обратить внимание в своих объяснениях в аудитории и преподаватель русского языка.

Кроме ласкательных суффиксов в личных именах, студентам приходится познакомиться и с другими суффиксами эмоционально-субъективной оценки. Так, в упоминавшемся уже рассказе «Судьба человека» широко представлены слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Они также обнаруживают элемент оценочности и симпатии автора. Это такие слова, как **браток**, **сын** и т. д.: «Мальчик смело подал мне розовую **ручонку**»; «мужчина ласково сказал **сынишке**»; «**глазенки** — как **звездочки** ночью после дождя»; «с **детишками** попрощался».

В повести Чингиза Айтматова «Первый учитель» студенты также встречаются с необычными для них формами известных слов: «...**звездочка** ты моя ясная», «Прощай, **огонек** мой», — обращается к Алтынай главный герой повести Дюйшен. Чтобы обратить внимание на эти формы слов, студентам предлагается найти в тексте предложения, в которых передаются чувства Дюйшена к Алтынай с помощью слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Преподавателю русского языка нужно помнить

еще о том, что экспрессивно-отрицательно окрашенные обозначения лица или его принадлежности, качеств, присоединяя уменьшительно-ласкательные суффиксы, теряют экспрессию грубости, становятся, по выражению А. Н. Гвоздева, «иронически-ласкательными» [5, с. 35]. Например, в повести «История одной любви» А. Тоболяна: «Дурачок такой! Ну, я тоже заплакала, конечно...»

Экспрессивные и уменьшительные суффиксы выражают также и значение только маленького размера: «Городок не спал» («История одной любви»).

Данные средства выражения эмоционального отношения человека к предмету своего сообщения, на наш взгляд, на этапе подготовительного факультета должны стать фактом пассивного, а не активного словарного запаса иностранных учащихся, т. е. студенты должны понимать смысл и значение этих форм, встречающихся при чтении, но не употреблять их в своей речи. (Это задача более продвинутого этапа изучения ими русского языка).

С этой целью на занятиях по внеаудиторному чтению можно предложить студентам следующие типы заданий.

1. Назвать ласкательно (с помощью суффиксов -ечк-, -очк-, -еньк): Таню, Сашу, Ваню, Нину, Иру, маму.

2. Определить разницу между словами: шапка и шапочка, комната и комнатка.

3. Сказать, как называется маленький город, маленький нож, стол, дом и др.

4. Объяснить, почему у ребенка ручка, ножка, головка, а у взрослого — рука, нога, голова.

5. Почему мать, обращаясь к ребенку, спрашивает его: «Как твои глазки, ушки, зубки?»

Данные упражнения помогут познакомить студентов с нормативами русского словообразования и с использованием словообразовательных оценочно-экспрессивных элементов.

Конечно, объем эмоционально окрашенной лексики гораздо шире того, о чем мы выше упомянули. Суффиксов, вносящих в имена существительные эмоциональную оценку, намного больше, но мы остановились в этой статье только на тех, с которыми непосредственно столкнется иностранный учащийся в учебном комплексе «Старт».

Список литературы: 1. *Русская грамматика*. М., 1982. 500 с. 2. *Старт-3. Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР: Основной курс. Книга для преподавателя*. М., 1982. 150 с. 3. *Земская Е. А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения*. М., 1987. 200 с. 4. *Матезеус В. Язык и стиль: Пражский лингвистический кружок*. М., 1967. 300 с. 5. *Виноградова В. Н. Словообразовательные способы выражения субъективной оценки//Рус. яз. за рубежом*. 1987. № 1. С. 34—38.

Поступила в редколлегию 14.10.87

**ВЫСКАЗЫВАНИЯ С ОПЕРАТОРАМИ
ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНОГО ДОСТИЖЕНИЯ**

В предлагаемой статье мы остановимся на вопросах семантики текста, а именно на высказываниях с глаголами пропозиционального достижения. Рассматриваемый круг проблем связан с такими центральными понятиями, как пропозиция, пропозициональная установка, оператор пропозиционального отношения, которые разными исследователями трактуются весьма неоднозначно. Мы будем исходить из определений основных терминов, изложенных в работах Н. Д. Арутюновой, Е. В. Падучевой и др.

Под пропозицией будем понимать семантическую структуру, объединяющую денотативное и сигнификативное значения [1, с. 37].

Пропозиция имеет пропозициональное содержание, которое тяготеет к определенным пропозициональным установкам: полагаю, считаю, хочу, знаю и т. д. Н. Д. Арутюновой выявлена некоторая группа этих установок, которые она называет глаголами пропозиционального отношения [1, с. 61].

В лингвистической литературе последнего времени рассматриваются главным образом пропозициональные глаголы или установки, которые являются операторами пропозиционального отношения. В то же время в некоторых случаях говорят и об операторах пропозиционального достижения: увидел, подумал, захотел, понял, обнаружил, услышал, осознал, почувствовал и т. д. Эти операторы объединяются с операторами пропозиционального отношения прежде всего тем, что они имеют валентность к субъекту и к пропозиции: Х (субъект) увидел, что... Кроме того, общим с операторами пропозиционального отношения является наличие значений видеть, знать, полагать, хотеть, понимать, чувствовать и т. п. Ментальные состояния, описываемые глаголами пропозиционального отношения, и ментальные действия, описываемые глаголами пропозиционального достижения, связаны между собой еще и каузальными связями. Например, то, что человек видел, переходит в фонд его знаний.

Следует обратить внимание и на тот факт, что подобные операторы практически не исследованы, до настоящего времени не изучались и высказывания с ними. В то же время изучение подобных высказываний представляется актуальным. Такие высказывания составляют особый класс. Можно предположить, что у них имеются весьма специфичные семантические характеристики. В первую очередь это связано с денотативным (референциальным) статусом пропозиций, подчиненных оператору достижения, а также с некоторыми иными семантическими характеристиками этих пропозиций. С другой стороны, высказывания с операторами пропозиционального достижения, как можно полагать, иначе включаются в более широкий контекст, нежели высказывания с операторами пропозиционального отношения. Исследова-

ние такого специфичного и неизученного класса высказываний представляет большой интерес и является актуальной задачей.

Кроме собственно теоретической значимости подобного исследования, можно указать и на практическое приложение, связанное с обучением как адекватному восприятию и толкованию подобных высказываний, так и правильному употреблению соответствующих операторов. Более того, подобные высказывания интересны и в плане их функционирования в связной монологической и диалогической речи, так как развитие диалога и текста во многом определяется использованием в нем операторов пропозиционального достижения и высказываний с ними.

Итак, обратимся к анализу конкретного материала (фрагментов текста, взятых из произведений художественной литературы). Мы остановимся лишь на одной паре глаголов, а именно **чувствовать — почувствовать**.

Чувствование, на наш взгляд, связано с такими категориями, как понимание (осознание) и ощущение.

1. **Чувствовать в значении понимать** (т. е. постигать некоторую истину) связано с активным осознанием происходящих изменений как во внешнем, так и во внутреннем мире, с обобщением их на уровне понимания.

1) Я хотел что-то возразить, но удержался и только с радостью **почувствовал**, что между нами уже установилась какая-то тонкая связь [2, с. 152].

2) Он **чувствовал**, что она так же чужда ему, как и все общество, окружавшее его [2, с. 83].

Чувствование как понимание-1 связано с осознанием психических процессов самого субъекта, при этом пропозиции описывают восприятие субъектом других людей, общие свойства личности, реакции человека на какие-нибудь события.

2. **Чувствование как ощущение** не является по своей сути единым процессом и реализуется в большом количестве различных ситуаций, что наглядно видно из схемы: (по)чувствовать как ощущение

1) связано с эмоционально-психическими переживаниями субъекта (почувствовать страх, боль), с душевными переживаниями (чувствовать страдание);

2) связано с чисто физиологическим восприятием окружающего мира, опирающимся на наши органы чувств, контактом с внешней средой (почувствовать боль от удара, чувствовать ее прикосновение).

С одной стороны, почувствовать боль, когда кто-то ударил, а с другой — чувствовать боль страдания, утраты. Это явно полярные виды ощущения.

В результате проведенного исследования глаголов **чувствовать — почувствовать** с точки зрения их функционирования в различного рода высказываниях можно сделать некоторые предварительные замечания, касающиеся их основных характеристик.

Имеется набор признаков, указывающих на сходство операторов пропозиционального отношения и пропозиционального достижения. Это валентность к субъекту и к пропозиции, наличие общих значений и некоторые другие. В то же время есть и явные отличия в семантике операторов пропозиционального достижения. Здесь имеется в виду наличие фазисного, результативного значений, а также возможность толкования подобного рода операторов как событийных, с событийной семантикой, с чем собственно и связана их предельность, фазисность, результативность и определенная временная локализация.

Изучение операторов пропозиционального достижения и высказываний с ними представляет значительный интерес и является актуальной задачей. На примере анализа глагола чувствовать — почувствовать становится очевидным, что операторы пропозиционального отношения и пропозиционального достижения внутреннее неоднородны и могут реализоваться в различных ситуациях, которые в свою очередь мотивированы изменениями как во внутреннем мире субъекта, так и его контактом с внешним миром.

Предлагаемый анализ исследования подобного рода операторов можно использовать и для изучения других операторов.

Особо следует отметить важность исследования операторов пропозиционального отношения и пропозиционального достижения в практике преподавания русского языка иностранным гражданам.

Перед преподавателем-практиком на начальном этапе обучения русскому языку встает задача научить студентов правильному построению сложных предложений. Начиная с чисто аспектуального разграничения операторов пропозиционального отношения и пропозиционального достижения (видеть — увидеть, чувствовать — почувствовать), а затем конструируя сложные фразы, преподаватель сталкивается с необходимостью более глубокого анализа высказываний с операторами пропозиционального отношения и пропозиционального достижения. А когда эти операторы включаются в более широкий контекст, т. е. когда надо вести толкование на уровне текста, обучения монологу и диалогу, то эта проблема требует решения.

Список литературы: 1. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл. М., 1976. 383 с. 2. Бунин И. А. Избранные произведения. М., 1985. 330 с.

Поступила в редколлегию 11.10.87

НЕКОТОРЫЕ МОДЕЛИ ИМПЛИЦИТНОГО СМЫСЛА ВЫСКАЗЫВАНИЙ С ЧАСТИЦАМИ

Одним из условий сформированности коммуникативной компетенции человека, изучающего иностранный язык (в нашем случае русский), является активное использование в его речи на этом языке частиц. Такой навык предполагает овладение семантикой частиц.

Простота частиц обманчива. Синтаксическая и семантическая структура предложения, его коммуникативная организация, интонационный контур, демотивные характеристики именных и предикативных групп, сочетаемость отдельных единиц и многие другие явления находятся в тесном взаимодействии с частицами. Эти незаметные слова как бы пронизывают весь строй языка [1, с. 5]. Частицы максимально коммуникативны при минимальности их структуры как языковых единиц.

Остановимся на анализе частиц **даже**, **только**, **ведь**, **еще**, **уже**. Традиционно их характеризуют как подчеркивающие (усиливающие, акцентирующие) [6, с. 728], выделительные [2, с. 552].

Исследования в области семантического синтаксиса, в частности в области теории пресуппозиций, позволили выделить в качестве одного из самых существенных признаков частиц их свойство передавать смысл, непосредственно не высказанный говорящим, но совершенно понятийный для слушающего. Эта общепонятная для всех носителей языка объективная семантика представляет собой определенную трудность для иностранцев. Такую «скрытую семантику» [5] необходимо описать и донести до иностранцев, изучающих русский язык, в целях формирования у них полной коммуникативной компетенции.

Описание имплицитного смысла, выражаемого частицами, наряду с эксплицитным дается в работах многих исследователей [1, 3—5] и др.

Расположим интересующие нас частицы на условной оси, конечными точками которой будут частицы **даже** и **же**. В высказываниях с частицей **даже** скрытый смысл активно имплицитруется, а для высказываний с частицей **же** характерна ориентация на внешнюю семантику. Оставшиеся частицы можно расположить в промежутке (**даже** — **же**) [5, с. 103].

Частица **даже** имеет 3 семантические валентности: Заполняющие эти валентности актанты выполняют следующие роли: *O* — выделяемый объект; *P* — множество однородных с *O* и релевантных в данном контексте объектов, из которых *O* выделяется; *P* — признак, на основе которого происходит это выделение [1, с. 121].

Даже (*O*, *R*, *P*) =

(а) 'во множестве *R* существует объект (или объекты) *O*', отличный от *O*, такой, что он обладает свойством *P* или мог бы им обладать';

(б) 'EXPECT (*P*₀') > EXPECT (*P*₀')';

(в) 'говорящий ожидал, что *O* не обладает свойством *P*'.

Хуан читает дома, в автобусе и даже на улице. (Здесь и далее примеры из учебного комплекса «Старт»).

P = 'х читает'

R = 'место' (множество мест, где х может читать)

O = 'на улице'

O' = 'дома'

(а) 'есть *R* — множество мест, где можно читать; *O* ∈ *P*; *O*' ∈ *P*; *O*' = *O*'

(б) 'EXPECT (*P*₀') > EXPECT (*P*₀')'

(в) 'говорящий не ожидал *P*₀'

Частица **только** также трехвалентна, семантические роли, выполняемые ее актантами, такие же, как и у актантов частицы **даже**.

Только (*O*, *R*, *P*) =

(а) 'во множестве R существует объект (или объекты) O' , отличный от O , но свойством P в данной ситуации не обладающий';

(б) ' P_0 ' не верно';

(в) 'говорящий знает, что $O \in P$, но в данной ситуации P_0 ' не верно'.

Сегодня у нас только русский язык.

P = 'сегодня у нас'

R = 'предмет' (множество возможных учебных предметов)'

O = 'русский язык'

O' = 'математика'

(а) 'есть R ; $O \in O$; $O \in O$; $O' = O$ '

(б) ' P_0 ' не верно'

(в) 'говорящий утверждает, что P_0 ' не верно'

Частица **ведь** двухвалентна. Ее семантические актанты выполняют следующие роли: F — факт действительности; C — причина, этот факт объясняющая.

Ведь (F, C) =

(а) 'существует факт F , такой, что причина C его объясняет'

(б) ' $C \rightarrow F$ '

(в) 'говорящий считает, что C является причиной F '

Нина изучает историю Москвы.
Ведь когда Нина будет работать экскурсоводом, она будет рассказывать об истории Москвы.

F = 'Нина изучает историю Москвы'

C = 'когда Нина будет работать экскурсоводом, она будет рассказывать об истории Москвы'

(а) 'есть F '

(б) ' C поэтому F '

(в) 'говорящий считает, что C — причина F '

Частица **еще** трехвалентна. Заполняющие эти валентности актанты выполняют следующие роли: O — объект, обладающий признаком P ; P — признак, длившийся во времени; r — результат, достигнув которого объект O прекращает обладать признаком P .

Еще (O, P, r) =

(а) на временном отрезке существует точка r (результат), достигнув которой, объект O , обладающий свойством P , им обладать прекращает';

(б) ' $P_0 \rightarrow r$ ';

(в) 'говорящий ожидает результат, но в момент говорения наблюдает процесс'.

— Анвар, ты уже прочитал статью «Третий семестр»?

O = 'Анвар'

P = 'читает статью'

r = 'не читает'

(а) 'есть r , когда не P_0 '

(б) ' $P_0 \rightarrow r$ '

(в) 'говорящий ожидает r , но сейчас наблюдает P_0 '

Частица **уже** также трехвалентна. Ее семантические актанты выполняют следующие роли: O — объект, обладавший признаком P ; P — признак, длившийся во времени; r — результат, которого объект O достиг и прекратил обладать свойством P .

Уже (O, P, r) =

(а) 'на временном отрезке существует точка r , которой объект O достиг и прекратил обладать свойством P '

(б) ' $P_0 = r$ '.

(в) 'говорящий подтверждает, что действие достигло результата'

— Анвар, ты будешь читать газету?
— Я уже прочитал ее.

$O = \text{'Анвар'}$

$P = \text{'читал газету'}$

$r = \text{'не читает'}$

(а) 'есть r , когда не P_0

(б) ' $P_0 = r$ '

(в) 'говорящий подтверждает, что есть r , и поэтому не P_0

В данных примерах все актанты эксплицированы. Часты случаи, когда некоторые валентности синтаксического уровня сферы действия не заполнены. Это не значит, что они не функционируют на семантическом уровне сферы действия. Семантический коррелят таких актантов существует, и его необходимо эксплицировать.

Представленные здесь модели эксплицируют простейшие смыслы анализируемых частиц, так как речь идет только о начальном и среднем этапе обучения студентов-иностранцев русскому языку. Эти модели помогут снять трудности, возникающие у иностранцев при восприятии высказываний с частицами, смысл которых эксплицитно не выражен.

Список литературы: 1. Богуславский И. М. Исследования по синтаксической семантике. — М., 1985. 176 с. 2. Виноградов В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове). М., 1972. 614 с. 3. Крейдлин Г. Е. Лексема даже. // Семантика и информатика. 1975. Вып. 6. С. 102—115. 4. Лейкина Б. М. Некоторые функции слова // Лингвистические проблемы функционирования моделирования речевой деятельности. Л., 1979. С. 38—46. 5. Николаева Т. М. Функции частиц в высказывании. М., 1985. 168 с. 6. Русская грамматика: В 2 т. М., 1982. Т. 1. 793 с.

Поступила в редколлегию 17.11.87

Н. Н. ЗАХАРОВА

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНИМАТЕЛЬНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Повышение интенсивности обучения является центральной проблемой для педагогики. Интенсивность обучения — это не просто эффективное обучение, а такое, при котором достигается максимум эффективности за минимально возможное учебное время, при минимальных затратах учащихся и учителя.

Методисты определяют интенсивность как повышение скорости и качества обучения, как объем работы, выполняемый в заданные промежутки времени (количественные показатели). Психологи также рассматривают понятие интенсификации и предлагают различные пути ее достижения в обучении иностранным языкам. Так, А. А. Леонтьев указывает на три аспекта интенсификации, т. е. того, что должно интенсифицироваться: содержание учебного процесса; внешние формы и средства его осуществления — учебная деятельность каждого отдельного учащегося.

Интенсификация учебной деятельности в коллективно-психологическом плане понимается как такая организация процесса обучения в группе, которая в наилучшей степени обеспечивает усвоение требуемых знаний, умений и навыков каждым отдельным учащимся [1, с. 28]. Барышникова Н. Г. рассматривает интенсифицированность как интегральное свойство, определяемое совокупностью четырех параметров: объемом усваиваемого материала; количеством и вариативностью приемов; плотностью общения; активизацией психических резервов личности [2, с. 114]. Одной из задач современной методики, выдвинутой в решениях VI конгресса МАПРЯЛ — активизировать в процессе обучения языку познавательную деятельность учащихся, творческие начала, исследовательские моменты [3, с. 49]. Активность личности проявляется в творчестве, волевых актах, общении. Активизация учебной деятельности может быть достигнута различными средствами, в частности за счет специальной организации учебного материала, его концентрации и распределения, специфических форм, методов и приемов обучения, а также за счет мобилизации и более продуктивного использования потенциальных возможностей обучающего и обучаемого и их взаимодействия в учебно-воспитательном процессе.

Мы рассматриваем вопрос использования занимательного материала, игр и игровых заданий в качестве приемов, позволяющих интенсифицировать учебный процесс и активизировать учебную деятельность (при обучении русскому языку иностранцев). В играх, с психологической точки зрения, происходит сглаживание внутренних противоречий личности, внутреннее уравнивание, поэтому у учащихся в условиях игрового обучения обычно улучшается актуальное психологическое состояние. Преподаватели отмечают особый психогигиенический эффект этого вида обучения. Игра позволяет создать между преподавателем и группой, а также между членами группы особые отношения доверительности, как любая другая форма приятной и полезной деятельности, укрепляет положение преподавателя как организатора учебного процесса и повышает его профессиональный авторитет, сплачивает учебную группу, создает в ней непринужденные дружеские и одновременно деловые отношения, построенные на общности задачи взаимопомощи. Игра позволяет обычно даже трудный для учащихся материал представить в привлекательной для них форме. Игры и игровые задания могут использоваться как для работы над различными аспектами языка: фонетикой, лексикой, грамматикой (языковые игры), так и обеспечивать овладение речевой деятельностью во всех ее видах: аудировании, говорении, чтении и письме. Языковые игры организуются на этапе достаточно сформированного и в некоторой степени автоматизированного навыка и служат цели совершенствования этого навыка (проводятся после изучения темы). Раскрепощенность, интерес, азарт, а также определенный, часто очень ограниченный объем языкового материала, используемого в игре,— все это делает языковые игры очень эффек-

тивным видом работы. На начальном этапе обучения для снятия фонетических трудностей можно использовать скороговорки, небольшие стихотворения. Интересной представляется работа по подбору синонимов и антонимов, что научит учащихся более внимательно использовать слова для точного выражения своих мыслей. Весьма нужной и полезной работой для обогащения словаря иностранных учащихся является работа над пословицами и поговорками. Это поможет им в дальнейшем говорить и писать образно, выразительно, эмоционально и красиво.

Таким образом, можно выделить 2 этапа обучения общению: тренировку и практику в общении, что обусловило использование предкоммуникативных игр и игровых заданий, вводящих в коммуникацию. Материалы по практике общения представляют собой организацию речевого взаимодействия, развитие речевого поведения, смену, расширение мотивов речевого поведения, обмен смысловыми полями коммуникативов, расширение смыслового поля одного или обоих участников общения, т. е. более свободное и творческое использование учащимися учебного материала. Выделяют некоторые типы игр для использования их при обучении русскому языку иностранцев: 1) инструментальные игры, 2) сопровождение действия словом, 3) игры—соревнования, 4) ролевые игры, 5) деловые игры [4, с. 9].

К игровым заданиям подбирается соответствующий аудиовизуальный материал, который можно разделить на фонотеку (записи диалогов, песен, стихов); слайдотеку и картинотеку. (Слайды и картинки могут изображать людей, вещи, природу, события и явления наглядным средством — стимулом речетворчества). Вводятся в конкретном, лично-значимом контексте. Например, слайды с изображением картины природы или места отдыха могут вводиться через задание: «Наш друг собирается провести здесь свой отдых...» Картинки и слайды могут использоваться для тренировки лексического или грамматического навыка. Например, «За 30 с вы должны запомнить все предметы мебели, изображенные на картинке...», игротеку, в которую входят два вида пособий. Одни — реальные обиходные предметы, которые выдаются учащимся для их использования в реализации речевых ситуаций (шляпа, сумка, чемодан и др.). Другой вид пособий — игры. Можно пользоваться готовыми, например цифровым или бытовым лото.

В ходе игровых заданий могут возникать и трудные ситуации, когда учащиеся стесняются, не верят в свои силы. Игровой этап урока должен быть подготовлен преподавателем особенно тщательно. Выбрать инициативных и подготовленных учащихся на трудные роли. Иногда для этого бывает достаточно показать, что перед ними стоит целесообразная, нужная, полезная, но вполне традиционная поведенческая задача, которую они умеют решать средствами родного языка.

Благодаря играм сам процесс обучения становится процессом непрерывного творчества в полном смысле слова. Игры помогают

учащимся по-новому увидеть себя и партнера, а также предмет обучения, поэтому использование игр положительно влияет и на все остальные аспекты учебного процесса.

Список литературы: 1. Леонтьев А. А. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке//Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. М., 1977. С. 28—30. 2. Барышникова Н. Г. Психологические проблемы организации ролевого общения на уроке иностранного языка//Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореца. 1982. Вып. 187. С. 114—123. 3. Митрофанова О. Д. Итоги работы VI конгресса МАПРЯЛ//Рус. яз. за рубежом. 1986. № 6. С. 49—51. 4. Арутюнов А. Р., Чеботарев П. Г., Музруков Н. Б. Игровые задания//Игровые задания на уроках русского языка. М., 1984. С. 9—11.

Поступила в редколлегию 17.11.87

Н. И. УШАКОВА

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ

В преподавании русского языка иностранцам одной из наиболее актуальных является проблема обучения чтению произведений художественной литературы. Это связано с тем, что все реалии, с которыми сталкивается иностранный студент, изучающий русский язык, находят всестороннее воплощение в художественной литературе. Произведения русских и советских писателей являются неисчерпаемым источником культурно-исторической информации, они «могут и должны стать одним из средств аккультурации иностранца» [1].

Однако практическая работа с художественным текстом в иностранной нефилологической аудитории является одним из сложнейших компонентов деятельности преподавателя русского языка. В этой области еще множество нерешенных проблем.

Трудности в достижении адекватного восприятия текста связаны с тем, что его презентация в нерусской аудитории — проблема двойного плана. С одной стороны, мы знакомим иностранных учащихся с русской и советской литературой и тем самым приобщаем их к данной культуре, с другой — мы хотим, чтобы в процессе такого знакомства решались и методические задачи обучения русскому языку. Эти две проблемы теснейшим образом взаимосвязаны.

Кроме того, практика работы в аудитории студентов-нефилологов свидетельствует о том, что существует множество факторов, осложняющих восприятие иностранными учащимися произведений литературы. Готовность к такому восприятию складывается из многих составляющих, среди которых можно отметить знание эпохи, владение языком искусства, установку на эмоциональное погружение в книгу и др. Одной из основных целей обучения и является формирование таких предпосылок восприятия.

Учебные цели интерпретации художественного текста в нефилологической аудитории продвинутого этапа обучения требуют учета различных (лингвострановедческого, лингвистического, литературоведческого) аспектов. Поэтому оптимальным является комплексный подход к проблеме. Это позволяет рассматривать художественный текст в качестве компонента системы художественной коммуникации и системы учебно-познавательной деятельности студента. Первой ступенькой постижения содержания художественного текста является толкование значений незнакомых слов. А тот факт, что произведение литературы может выступать в качестве плана выражения определенной экстралингвистической информации, приводит к мысли о необходимости расширения анализа в сторону культурно-исторического.

Моделирование трудностей, которые могут возникнуть у иностранного читателя при знакомстве с литературным произведением, создание дополнительных материалов, обеспечивающих не только продуктивную работу с текстом, но и целенаправленную подготовку к ней, предполагает обеспечение лингвострановедческого аспекта. «Предтекстовые задания должны носить установочный характер и облегчать процесс вхождения читателя в художественный текст, в его содержание, способствовать рецепции текста путем расширения фоновых знаний» [2, с. 43]. В такие задания необходимо вводить подготовленные, смоделированные тексты, содержащие информацию об эпохе и времени создания произведения, общественных отношениях, социально-культурных процессах, жизненном пути и мировоззрении писателя. Объем и характер таких текстов-комментариев зависят от конкретных учебных целей, они же, очевидно, должны определять и тип чтения, на который рассчитывает создатель комментария. Обучение интерпретации художественного текста неразрывно связано с обучением чтению как виду речевой деятельности.

На продвинутом этапе Программа-1985 рекомендует использовать художественный текст при обучении ознакомительному виду чтения. Нам такая формулировка представляется не совсем корректной. При установке на ознакомительное чтение может потеряться информация, важная для понимания предметного и образного содержания текста. Думается, что в русле интерпретационной, в том числе лингвострановедческой работы с художественным текстом определяющим должно стать изучающее чтение. Только с формированием определенных навыков характер чтения может меняться и постепенно переходить к изучающе-ознакомительному.

Виды чтения могут меняться не только в рамках самого художественного текста, но и в рамках комментария к нему, в зависимости от того, какой именно текст о тексте предлагается студенту [2]. Поскольку определяющим в нашем случае является, по-видимому, текст об эпохе, изображенной в произведении, или времени его создания, то этот текст и нужно предназначить для изучающего чтения. Именно он должен стать отправным пунктом всей последующей работы. Именно его нужно насытить языковым,

страноведческим материалом, который станет основой для постижения содержания произведения. Последующие тексты о тексте (о мировоззрении писателя, социально-культурных явлениях и др.) будут опираться на уже усвоенную лексику и информацию и могут быть поданы как материал для ознакомительно-изучающего и ознакомительного чтения. Таким образом, варьирование типов чтения, на наш взгляд, более применимо для различных видов комментария к художественному тексту, чем к нему самому. Кроме того, этот методический прием позволит вырабатывать навыки самостоятельного чтения, что также является насущной задачей.

Создание системы текстов-комментариев должно проходить с учетом принципа лингвострановедческой и литературоведческой адаптации и постепенного перехода от эксплицитного способа подачи информации к имплицитному [4].

Использование имеющихся в настоящее время хрестоматий и книг для чтения подводит к необходимости учета еще одного фактора. Речь идет о метаязыке учебного комментария к художественному тексту. «Метаязыком учебного комментария мы называем совокупность языковых средств, с помощью которых производится устранение языковых трудностей, имеющихся в данном тексте. Строго говоря, метаязыком системного учебного комментария должен быть язык, которому мы учим иностранных учащихся. В идеале обучаемый должен читать комментарий без словаря. Естественно, что в таком понимании метаязык учебного комментария будет представлять собой языковой минимум, отобранный для определенного этапа обучения» [3, с. 80]. В зависимости от последнего необходим отбор явлений не только языкового, но и страноведческого, литературоведческого характера и др.

Таким образом, системный комментарий, включающий отобранный для каждого этапа минимум единиц всех уровней и обусловленный задачами обращения к конкретному тексту с учетом определенного вида чтения, — вот тот методический аппарат, создание которого поможет решить проблемы работы с художественным текстом в нефилологической аудитории, послужит практике создания книг для чтения и учебных пособий.

Список литературы: 1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1983. 269 с. 2. Демидова Г. Н., Милославская С. К., Римская-Корсакова Н. Н. Использование художественного текста в целях включенного обучения // Рус. яз. за рубежом. 1983. № 4. С. 42—51. 3. Успенская И. Д. Об учебном комментировании художественных текстов // Рус. яз. за рубежом. 1983. № 2. С. 77—80. 4. Чернявская Т. Н. Актуально-исторический подход к разработке типологии приемов презентации лингвострановедческих материалов в учебниках русского языка для иностранцев // Лингвострановедческий аспект в преподавании русского языка как иностранного. М., 1984. С. 85—91.

Поступила в редколлегию 15.10.87

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЖАНРА МАЛЫХ
ФОРМ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ
АСПИРАНТОВ НУЛЕВОГО ЦИКЛА**

В методике преподавания русского языка как иностранного доказана актуальность обучения иностранцев чтению художественной литературы. Изучение художественных произведений уже на начальном этапе является составной частью лингвострановедения, так как «ничто не может заменить литературу ни в познавательном, ни в нравственном отношении: возвышение личности — высокая миссия русской и советской классики. Приобщиться к ней — означает получить более полное и объективное представление о различных сторонах жизни и развития нашей страны, о сегодняшнем дне и перспективах социалистического общества» [1].

Чтение художественных текстов требует хорошо развитых лексических и грамматических навыков, а основные методические принципы заключаются в переходе от простого к сложному, поэтому работе над художественными текстами с аспирантами-нулевыми предшествует работа над фразеологизмами, поэтическими строфами, пословицами и поговорками, представляющими собой естественный целостный микротекст.

Опыт работы с иностранными аспирантами и стажерами показывает, что этот учебный материал легко запоминается учащимися, служит прекрасным стимулом для развития речи и занятий по корректировке произношения и интонации. Фразеологический материал, единицы афористики, поэтические микротексты отбираются в соответствии с изучаемым на данном этапе грамматическим материалом. Они не только постепенно вводят учащихся в своеобразный мир поэтических образов, но и служат для закрепления грамматического материала. Так, при изучении падежных форм могут использоваться пословицы (например при отработке предложного падежа): «Друзья познаются в беде», «Правда в огне не горит и в воде не тонет», «В тесноте, да не в обиде»; винительного падежа: «Жизнь прожить — не поле перейти», «Чужую беду руками разведу»; родительного падежа: «Без труда не вынешь и рыбку из пруда». При изучении степеней сравнения прилагательных и наречий: «Уговор дороже денег», «Ум хорош, а два лучше», «Старый друг лучше новых двух».

Следует отметить, что на начальном этапе отдается предпочтение микротекстам, в том числе и поэтическим. Это могут быть пейзажные зарисовки: «Под голубыми небесами

Великолепными коврами,

Блестя на солнце, снег лежит»

или выражение чувств и мыслей писателя: «Пусть ты умер, но в песне смелых и сильных духом всегда ты будешь живым примером, призывом гордым к свободе, к свету». Однако для восприятия аспирантов могут быть доступны и целые стихотворения.

Следующий этап работы — чтение слабо адаптированных художественных текстов. При отборе таких текстов необходим учет не только сформированности механизмов чтения, но и общеобразовательного и культурного уровней, национальных особенностей учащихся. Аспиранты и стажеры, как правило, обладают обширными знаниями в области своей специальности, отличаются довольно высоким общеобразовательным уровнем, часто имеют большой опыт педагогической работы. Но при этом объем фоновых знаний о нашей культуре и литературе различен у представителей даже одного и того же региона. Это подтверждают результаты проведенного анкетирования на языках-посредниках большой группы аспирантов из Алжира, Ливана и Сирии. Так, знания русской и советской литературы у аспирантов из Алжира и Ливана ограничивались тем, что они называли Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, но их произведений не читали. Только один аспирант из четырнадцати опрошенных читал роман А. М. Горького «Мать». Аспиранты из Сирии, отвечая на вопрос, каких русских и советских писателей они знают, называли Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, М. А. Шолохова, Н. Островского. Большинство из них читали произведения этих писателей на арабском языке, а также знакомы с их экранизациями.

Эти различия следует учитывать также при формировании у аспирантов необходимых фоновых знаний.

Во втором семестре аспиранты-нулевики приступают к чтению оригинальных художественных текстов. Систему работы над художественным произведением на этом этапе мы покажем на примере работы над рассказом М. А. Шолохова «Судьба человека». Работа над ним начинается с беседы о Великой Отечественной войне. Беседа строится, в основном, на знакомом лексико-грамматическом материале, который предназначен для продуктивного владения диалогической и монологической формами речи. Во время беседы вводится небольшая группа новой лексики: *наступать, отступать, защищать, выстоять, погибать, стрелять, бомбить, взрыв, линия фронта, снаряд*.

Занятие сопровождается демонстрацией слайдов или диафильмов о Великой Отечественной войне. Новая лексика закрепляется в диалогах:

1. Спросите у товарища, что он узнал о Великой Отечественной войне;

2. Есть ли в городе, где вы живете и учитесь, памятник героям Великой Отечественной войны? Расспросите товарищей о нем;

3. Расскажите товарищам о национальных героях вашей страны, которые боролись за свободу и независимость.

В конце занятия учащиеся получают задание прочитать небольшие по объему тексты из учебника «Старт — III» страноведческого характера: «Легендарная Брестская крепость», тексты о битве под Москвой, о блокаде Ленинграда.

На последующих занятиях преподаватель проводит беседу, в процессе которой активизируется лексика, введенная и закреп-

ленная в диалогах. Расширяются фоновые знания учащихся о героической борьбе советского народа во время Великой Отечественной войны.

Как показывает практика, использование жанра малых форм, обращение к произведениям русской классической и советской литературы при обучении аспирантов и стажеров нулевого цикла полезно и эффективно, так как способствует повышению интереса к русскому языку, стимулирует более глубокое его изучение. Все это дает возможность учить аспирантов и стажеров умению ориентироваться в любых ситуациях.

Список литературы: 1. *Верецагин Е. М., Костомаров В. Г.* К вопросу о лингвострановедческом аспекте прочтения произведений русской и советской классической литературы//Лингвострановедение и текст. М., 1987. С. 7—11. 2. *Морковкин В. В., Шахсуварова Э. М.* О фразеологическом минимуме для начального этапа обучения иностранцев русскому языку//Рус. яз. 1984. С. 37—42. 3. *Добровольская В. В.* Методика работы с художественным текстом на разных этапах обучения русскому языку иностранных студентов-нефилологов//Рус. яз. 1984. С. 23—26.

Поступила в редколлегию 16.11.87

Т. С. БРАГИНСКАЯ, А. И. КУПРИЕНКО

РАЗУЧИВАНИЕ И ИСПОЛНЕНИЕ СОВЕТСКОЙ ПЕСНИ — ДЕЙСТВЕННОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

Современный уровень методики преподавания русского языка как иностранного требует от нас поиска наиболее эффективных форм аудиторной и внеаудиторной работы, которые помогали бы свободному и активному овладению учащимися русской речью, вызвали интерес к русскому языку как учебному предмету и лингвистическому явлению.

На основе педагогической практики нам представляется наиболее результативным такой вид работы, как занятия по музыкальной фонетике (МФ) на уроках русского языка и разучивание русских и советских песен во внеаудиторное время.

Занятия по МФ интенсифицируют учебный процесс, повышают эффективность обучения, стимулируют учащихся к дальнейшей самостоятельной работе над языком, учат использовать в речи разнообразные выразительные средства, прививают интерес к стране изучаемого языка, ее культуре.

На начальном этапе занятия по МФ имеют первостепенное значение, так как правильное произношение является залогом успешного овладения языком.

Правильность звукового оформления речи проявляется в соблюдении орфоэпических и интонационных норм русского языка. Исходя из практики, мы пришли к выводу, что решение данных задач легче реализуется в пении, поэтому наиболее трудные для по-

становки звуки предлагаются учащимися в качестве фонетической музыкальной разминки (распевки). При этом необходимо иметь в виду сходства и различия фонетических систем языков учащихся, что позволяет предотвратить интерферирующее влияние родного языка. Особую трудность вызывает постановка звуков *п, б, в, ф* для испаноговорящих и твердого согласного *л*, согласных *ч, ц, щ* для франкоговорящих. В результате контрастивного анализа систем мы можем определить, какой материал, в каких группах требует к себе большего внимания в процессе обучения.

Итак, занятия по МФ служат важнейшим средством выработки и закрепления навыков правильного, выразительного и вместе с тем уверенного произношения, что является основой для развития речевых навыков.

В дальнейшем для изучающего язык важно иметь в своем активе готовые образцы грамматически правильной речи. Эти образцы служат одним из источников обогащения словарного запаса учащихся и в значительной мере способствуют усвоению грамматического строя языка.

Регулярная работа по МФ создает устойчивую артикуляционно-intonационную базу для развития речи, для выработки навыков мышления на изучаемом языке, хорошо тренирует и развивает языковую память.

Опыт работы показал, что среди разнообразных форм обучения и воспитания иностранных учащихся ведущее место во внеаудиторное время принадлежит хоровому пению. Коллективный характер и широкая доступность при большой силе художественного воздействия — вот качества, которые делают хоровое пение наиболее эффективным средством активного приобщения студентов-иностранцев к советской музыкальной культуре.

Еще в 1913 г. В. И. Ленин в своих статьях «Евгений Потье» и «Развитие рабочих хоров в Германии» указывал на большое значение хорового искусства как средства воспитания. В. И. Ленин подчеркивал, что искусство хорового пения — это пропаганда социализма рабочей песней, одно из самых действенных средств воспитания. Это положение ленинских работ весьма актуально и в наши дни.

В период организации хорового коллектива руководитель прослушивает всех изъявивших желание заниматься. Вся работа должна строиться на добровольных началах, так как занятия обычно проводятся в свободное время студентов. Поэтому перед нами стоит задача заинтересовать учащихся, дифференцируя занятия, учитывая интересы и склонности обучаемых, но в то же время работу необходимо строить в соответствии с учебной задачей.

От тщательной подготовки, умелого проведения первых занятий в большой мере зависит дальнейшая работа хорового коллектива. Основой работы является репертуар, который должен отвечать определенным требованиям, а именно, способствовать развитию речи и содержать ряд страноведческих сведений.

При отборе текстов песен прежде всего следует обращать внимание на их языковую доступность, учитывать подготовленность учащихся. Отобранные тексты должны отвечать и требованиям со стороны художественности и познавательности.

Содержательная ценность текста определяется его страноведческим наполнением. Чем больше тексты содержат страноведческих сведений, чем существеннее они для нашей культуры, чем легче они воспринимаются, тем выше его содержательная ценность.

Перед работой над содержанием текста песен преподавателю необходимо провести его лингвистический анализ. Сущность такого анализа заключается в том, чтобы определить степень доступности языка произведения, характер лексических единиц и синтаксических конструкций, установить, не препятствуют ли они пониманию текста, как и чем они могут быть практически полезны для обогащения языка учащихся и развития их речи.

При обучении русскому языку мы стремимся создать такие условия, которые обеспечивали бы высокую активность учащихся. Активность учащихся является самым необходимым условием всего познавательного процесса. Активность студентов в процессе исполнения музыкального произведения бесспорно обеспечивается, так как каждый из участников хора имеет возможность продолжительное время участвовать в речевой деятельности. К. Д. Ушинский писал: «Какое это могучее средство — хоровое пение! В песне, а особенно хоровой, есть вообще не только нечто оживляющее и освежающее человека, но что-то организующее труд, располагающее дружных певцов к дружному делу».

Работа по разучиванию песен делится на несколько этапов. Цели каждого из них различны.

Первый этап — введение текста. Мы даем студенту прослушать текст в образцовой магнитной записи. Затем проводится работа по разъяснению содержания текста, выписываются новые слова и выражения, отдельные грамматические конструкции. Когда студентами понят стихотворный материал, мы приступаем к работе над произношением на основе восприятия речи на слух, чтобы научить студентов воспринимать и воспроизводить темп образцов-текстов фонограмм с соблюдением орфоэпических и акцентологических норм русского языка. Необходимо при этом выработать навык правильного членения речи на синтагмы, нахождения интонационного центра высказываний. Текстам песен свойственна эмоциональная окрашенность, в связи с чем на этом богатом материале мы можем совершенствовать навыки выразительного чтения. Исходя из этого, на начальном этапе мы преследуем две цели: при аудиторной и воспроизведении сочетаются компоненты сознательности с имитацией. Затем текст, предназначенный для разучивания наизусть, рекомендуется давать в качестве фонетического диктанта. Таким образом, фиксируется внимание учащихся на фонетической стороне. Эти диктанты в значительной степени способствуют усвоению правильного произношения.

Второй этап — чтение текста учащимися. Вначале текст читается посинтагменно, с паузами. Учащиеся повторяют хором, затем поодиночке каждую синтагму, соблюдая соответствующую интонацию. После этого текст читается целиком в обычном темпе, выразительно.

Третий этап — студентам предлагается выучить текст наизусть после тщательной отработки его в аудитории и прослушивания в лингафонном кабинете.

Четвертый этап — разучивание мелодии песни. На этом завершающем этапе отрабатывается характер, мелодическая окраска каждого слова, каждой музыкальной фразы, нельзя допускать «равнодушное», однообразное звучание, текст в пении приобретает эмоциональную окраску.

Итак, работа над песней завершена. Ни один вечер, встреча не проходят без участия хорового коллектива. Традиционным является вечер студентов подготовительного факультета «Мы уже говорим и поем по-русски». Этот настоящий праздник музыки, русского языка демонстрирует высокий уровень исполнительского мастерства, разнообразие репертуара, любовь к русскому языку, приобщение иностранных студентов к музыкальной культуре советского народа.

Разучивание песен на уроках по музыкальной фонетике и во внеаудиторное время — один из приемов, позволяющих включить в активную деятельность большое количество студентов. Как правило, хоровой коллектив состоит из студентов разных национальностей. Совместные занятия играют огромную роль в интернациональном воспитании, прививают чувства товарищества и коллективизма. Помимо сказанного, участие студентов-иностранцев в художественной самодеятельности помогает им правильно распределить свое свободное время, дисциплинирует, воспитывает художественный вкус.

Список литературы: 1. Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 22. 276 с. 2. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 3. 162 с. 3. Федянина Н. А. Проблемы сопоставления фонетических систем родного и изучаемого языка//Рус. яз. за рубежом. 1979. № 1. С. 7—9. 4. Вережанин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М., 1983. 120 с. 5. Кабачек Д. Д., Куприенко А. И., Халтурина М. Ф. Методические указания для самостоятельной работы по курсу «Музыкальная фонетика». Х., 1983. 45 с. 6. Шанский Н. М. Педагогическое содержание и лингводидактический характер внеклассной работы по русскому языку в нерусской школе//Рус. яз. за рубежом. 1982. № 2. С. 27—31.

Поступила в редколлегию 17.11.87

В. И. ГРУЦЯК, канд. физ.-мат. наук, В. В. ТРОИЦКАЯ

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИКЕ

Исходным пунктом в организации учебного процесса является определение целей обучения. Исходя из специфики подготовительных факультетов для иностранных граждан, цели обучения физике, по нашему мнению, состоят в том, чтобы вооружать учащихся

1) знаниями общих и специфических приемов систематической мыслительной деятельности, способов самообразования (как читать и понимать научную книгу, выделить главное, конспектировать, планировать работу, реферировать и др.); 2) умениями и навыками учения и самообучения, опытом использования приемов познавательной деятельности для развития продуктивного и репродуктивного мышления (воображения, интуиции); 3) убеждениями в том, что в основе способностей студента лежит потребность в знаниях и умениях творчески их применять, как необходимое качество личности, живущей в век НТР; 4) необходимой речевой культурой языка их будущей специальности и современного языка НТП.

Все эти цели обучения важны и должны быть достигнуты. Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что достижение целей 1—3 идет через реализацию цели 4, так как формирование речевой культуры иностранных учащихся на подготовительном факультете — одно из существенных условий качественного решения задачи прочного овладения основами наук и развития интеллектуальных способностей иностранных учащихся.

Для решения задачи формирования культуры речи нами в процессе обучения физике используются разные методы на разных этапах обучения. Так, на начальном этапе основной целью обучения является формирование у иностранных учащихся фонемной и морфемной решеток языка физики, чтобы образовать фонд элементов, из которых могут быть сформированы слова для разных сообщений. При этом следует учитывать, что у учащихся фонемные и морфемные решетки русского языка на начальном этапе слабо развиты. Поскольку речевой звук образуется в системе речедвижений, то решетка фонем, а соответственно и решетка морфем не может образоваться иначе, чем на основе речедвижений [1]. Исходя из этого положения, на начальном этапе обучения главную роль играет проговаривание учащимися новых слов. Поскольку между произносимыми и записанными словами нет соответствия в смысле квантования (слогового и буквенного соответственно), то необходимо обязательно проводить орфографическое проговаривание всех слов, прежде чем они будут написаны. Таким образом, для достижения основной цели начального этапа обучения нами широко используются выразительное чтение слов и специально разработанных текстов, словарные и текстовые физические диктанты, решение чайнвордов, диалоги, изложения, выполнение специальных упражнений, направленных в основном на закрепление правил перехода решетки фонем к решетке морфем.

На следующих этапах обучения (после вводного курса) основной целью формирования речевой культуры является организация речевых сообщений. В соответствии с этим на первый план выдвигается работа с текстами учебника.

Из-за слабого словарного запаса студентам-иностранцам подготовительного факультета при работе с физическими текстами вначале не удается уловить общего смысла текста и перекодиро-

вать его на другие (свои) полные слова. В связи с этим необходима правильная организация работы с текстами. Для этого нужно обучить студентов расчленять читаемый текст на смысловые куски, составлять простой сигнал или наглядный образ этого куска. Тогда весь текст сокращается и фиксируется, как по вехам, в этих простых (опорных) сигналах [2]. Следуя этим фиксированным сигналам, студент может заново восстановить текст своими словами с адекватным воспроизведением предметных отношений, обозначенных в тексте. В этом и состоит понимание текста.

При самостоятельной работе с учебником в процессе подготовки к выполнению физического эксперимента студентам рекомендуется придерживаться определенной последовательности: прочитать текст учебника или описание эксперимента; разбить его на смысловые куски; записать в тетрадь план предстоящего речевого сообщения; продумать логически стройный рассказ по этому плану; проанализировать изучаемый материал и сделать определенные умозаключения.

На развитие культуры речи оказывает существенное влияние не только процесс понимания текста, но и процесс его составления. В курсе физики у студентов вызывает значительный интерес выполнение заданий по составлению задач, по описанию физических явлений на основе графического материала (дидактические карточки), подготовка рефератов.

Результативность работы по формированию культуры речи на занятиях по физике существенным образом зависит от систематического контроля знаний студентов, от умения преподавателя организовать совместную деятельность в группе.

Таким образом, правильно организованная работа студентов с учебным материалом позволяет ускорить процесс формирования речевой культуры иностранных учащихся на подготовительном факультете, помогает формировать у них умение воспринимать учебный текст и объяснения преподавателя.

Список литературы: 1. Жинкин Н. И. Взаимоотношения двух звеньев механизма речи — составление слова из звуков и сообщения из слов // Механизмы речи. М., 1958. С. 353—366. 2. Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. М., 1979. 134 с.

Поступила в редколлегию 09.11.87

А. Г. ДУХОПЕЛЬНИКОВА, В. Н. ЩЕГОЛЬКОВ, канд. биол. наук

НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ МЫШЛЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПУТЕМ ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Замечательный педагог В. А. Сухомлинский, говоря об активности умственного труда, призывает к активизации мысли ученика,

к тому, чтобы знания развивались благодаря их применению. «Учить так, чтобы знания добывались с помощью уже имеющихся знаний — в этом, на мой взгляд, заключается высшее мастерство дидакта ...» [5]. Эти слова павловского учителя имеют прямое отношение к проблеме, поставленной в нашей стране перед Высшей школой сегодня, проблеме организации самостоятельной работы студентов при обучении в ВУЗе.

Единого же рецепта для организации самостоятельной работы на разных курсах и факультетах не может быть. Такая работа зависит от специфики кафедр, их оснащенности учебным и учебно-методическим оборудованием, направленности научных исследований и, наконец, от умения преподавателя находить и использовать эффективные приемы.

Одна из основных задач преподавателей биологии подготовительного факультета состоит в том, чтобы научить иностранных учащихся пользоваться необходимым объемом биологической лексики и устранить пробелы в их знаниях по биологии. Здесь, на наш взгляд, первостепенное значение приобретает самостоятельная работа учащихся. Во время учебного занятия, наряду с постоянным использованием таких форм самостоятельной деятельности, как работа с учебником, натуральными объектами, муляжами, схемами, немymi таблицами, составление планов, написание конспектов, выполнение лабораторных работ, мы пытаемся максимально активизировать работу иностранных учащихся путем их самостоятельного размышления и сопоставления биологических объектов.

В процессе изучения темы новые понятия, с которыми знакомятся учащиеся, должны включаться в систему основных, уже усвоенных знаний. Занятие начинается с активного повторения прошлого материала всеми учащимися под руководством преподавателя с последующим постепенным переходом к объяснению нового материала. Учитывая трудности, которые возникают перед иностранными учащимися, материал дается небольшими блоками, особое внимание уделяется новой лексике. Затем следует активное повторение учащимися главных положений изучаемой темы.

Для дальнейшего максимального усвоения знаний по теме учащиеся получают 8—10 мин для осмысливания материала и подготовки к написанию самостоятельной работы. Им предоставляется возможность самостоятельно поработать с учебником, конспектом, схемами, муляжами, натуральными объектами и т. д. Непонятный вопрос можно выяснить у преподавателя, который в это время наблюдает за ходом самостоятельной работы учащихся и при необходимости помогает им. По истечении отведенного времени на подготовку учащиеся приступают к выполнению управляемой, контролируемой самостоятельной работы. Суть работы заключается в следующем. Преподаватель диктует заранее подготовленные вопросы (6—10 вопросов) по существу темы, делая между ними паузы. Во время паузы учащиеся пишут краткий ответ на поставленный вопрос (1—2 предложения). Работа сдается на проверку преподавателю. За время проверки преподавателем работ учащиеся

получают возможность еще раз проверить свои знания самостоятельно, пользуясь конспектом, учебниками или советуясь с товарищами. Преподаватель оперативно (в течение 10 мин) проверяет письменные работы, подчеркивает неграмотные ответы, выявляет типичные ошибки, выставляет оценки. Преподаватель, объявив типичные ошибки, предоставляет учащимся возможность разобраться в них самим, а при необходимости дает дополнительное пояснение. После этого работы возвращаются учащимся и окончательно выясняются индивидуальные вопросы.

Такая форма проведения занятий, с нашей точки зрения, позволяет учащимся усваивать материал уже во время урока, помогает им в подготовке домашнего задания, которое не должно вызывать у иностранных учащихся больших затруднений и отнимать у них много времени. Домашним заданием может быть повторение и закрепление терминологии: чтение учебников по уже известной теме, разбор схем, их зарисовка в тетрадь и другая работа, позволяющая учащемуся выполнить ее за короткий промежуток времени.

Мы считаем, что высокая активность учащегося подготовительного факультета в течение шести часов занятий дает большую нагрузку на его мозг, поэтому необходим достаточный отдых для восстановления работоспособности учащегося к следующему занятию. Об этом свидетельствуют исследования врачей и психологов [1—4].

Таким образом, неперенным условием повышения качества обучения иностранца является его высокая активность непосредственно на занятии, чередующаяся с достаточным отдыхом во внеурочное время.

Список литературы: 1. Гройсман А. Л. Психогигиена школьника. М., 1986. 64 с. 2. Копаев В. В. Здоровье и работоспособность человека. М., 1986. 64 с. 3. Коновалов В. Ф. Психика человека. М., 1986. 64 с. 4. Мотавкин П. А., Черток В. М. Борьба с нарушениями мозгового кровообращения. М., 1986. 64 с. 5. Сухомлинский В. А. Избранные произведения. К., 1980. 485 с.

Поступила в редколлегию 12.11.87

В. Е. ГОРОХОВЕЦ

СИСТЕМА КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Количество студентов, прибывающих из развивающихся стран в СССР для получения высшего и среднего специального образования, увеличивается. На подготовительном факультете, в частности по специальностям «медицина», «биохимия», «биология», «спорт», обучаются студенты с разным уровнем подготовки, полученной на родине, а обучить их общеобразовательным дисциплинам нужно за очень короткий период (7—8 месяцев).

Эти обстоятельства вынуждают вести поиски в области методики преподавания, в применении новых форм и методов обучения. При традиционном методе проведения занятия разный уровень подготовки создает большие трудности как преподавателю, так и студентам. Чтобы учесть разный уровень подготовки в процессе преподавания, необходимо сочетание традиционных методов с новыми формами и методами — программированным обучением и контролем (с отработанными критериями оценки знаний студентов).

Из обмена опытом между коллегами факультета и других вузов, личного опыта следует, что оптимизация и активизация учебного процесса зависят от уровня и качества знаний по математике, полученных на родине; правильного выбора учебного материала, имеющего наиболее важное значение для подготовки студентов-иностранцев к дальнейшему обучению в вузах Советского Союза; от последовательности изложения основных математических понятий, методов решения, теорий; от системы контроля и критерия оценки знаний студентов; от методики использования технических средств обучения и других средств наглядности.

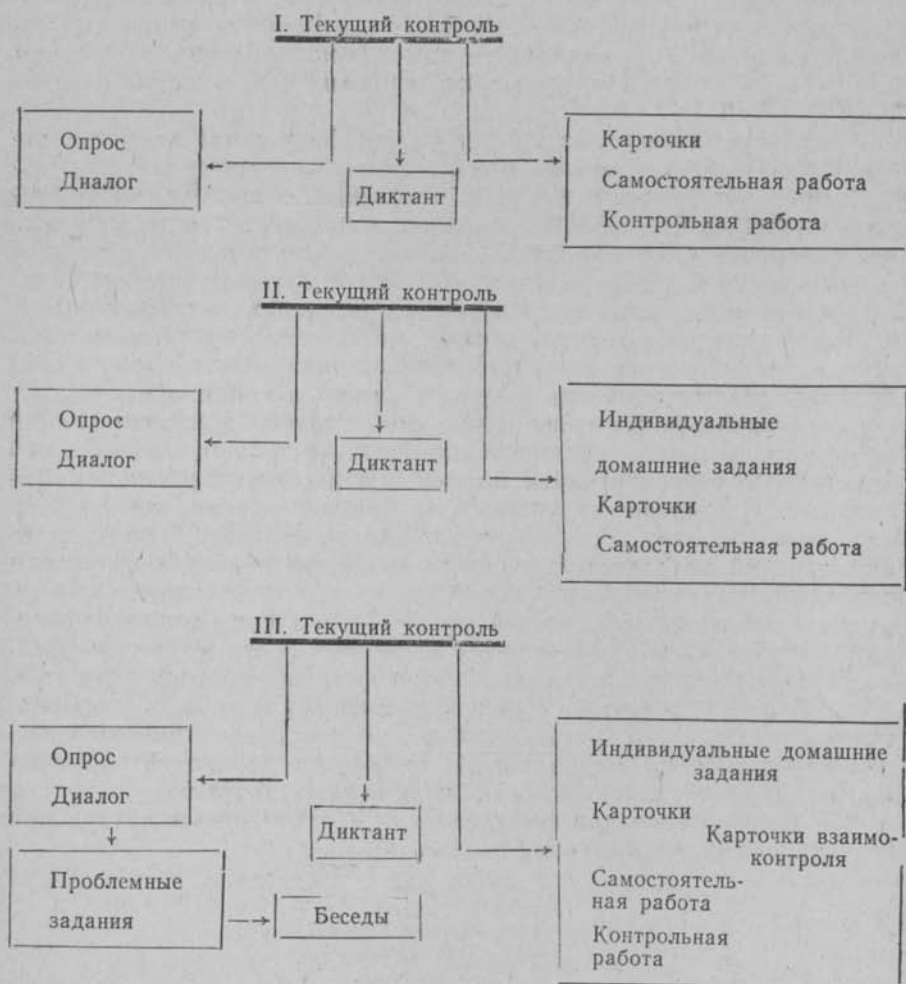
Из перечисленных выше положений система контроля знаний студентов является одним из основных стимулов стабильного и активного изучения курса математики на подготовительном факультете. Насыщенность учебной программы материалом и крайняя ограниченность во времени требует регулярных и рациональных занятий по данному предмету (математике). На основании перечисленных требований система контроля знаний студентов осуществляется по следующей схеме: 1) задание должно развивать творческий подход студента к работе; 2) количество и трудность заданий в варианте учитывают средний уровень студентов по данному предмету; 3) с целью увеличения объема проверяемости материала в ходе проведения контроля предусматривается увеличение количества вариантов; 4) количество вариантов рассчитано на самостоятельное выполнение работы студентами.

На подготовительном факультете ХГУ используется следующая структурная схема контроля знаний.

Тестирование	
Текущий контроль	
Рубежный контроль	
Текущий контроль	
Рубежный контроль	
Текущий контроль	
Зачет	
Рубежный контроль	
Текущий контроль	
Рубежный контроль	
Текущий контроль	
Тестирование	
Экзамен (зачет)	

В таблице показана схема текущего контроля первого семестра. Предлагаемая система контроля знаний студентов подготовительного факультета позволяет добиться стабильного и активного изу-

чения и освоения программных тем по математике, решает вопрос о накоплении оценок в студенческих группах с количеством учащихся более 20 человек. Каждого студента 1—2 раза оценивают в течение недели. Преподаватель постоянно контролирует работу



каждого студента, что повышает обратную связь преподавателя со студентами. Из сказанного следует, что система контроля необходима, ее нужно постоянно расширять и совершенствовать (учитывая специфику нашей аудитории). Формы текущего контроля должны быть включены в наши программы как самостоятельные и контрольные работы. Для максимальной эффективности системы контроля знаний необходимо использовать все разнообразие технических средств и наглядности.

Все виды контроля лучше использовать в комплексе, не нарушая целостность структурной схемы проведения занятия. В результате этого будет развиваться логическое ассоциативное мышление студентов.

Поступила в редколлегию 17.11.87

*А. М. БОНДАРЬ, Г. Н. ПАВЛОВ,
М. А. ЧЕКАРЕВ, канд. физ.-мат. наук*

ПУТИ ПРИВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ НА ОПЫТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОПТИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ТОНКИХ ПЛЕНОК

Физика как учебный предмет является обязательной составной частью всеобщего среднего образования. Она образует прочный фундамент всего естествознания; методы физической науки позволили обеспечить мощный прогресс в развитии таких наук, как биология, химия, астрономия, геология и др. Физика, как никакая другая наука, обладает глубоким влиянием на социальные, этические и мировоззренческие взгляды людей [1].

Качественное обучение русскому языку как языку специальности невозможно без активизации творческого мышления в физике. Успешное усвоение физических знаний и развитие творческого мышления учащихся может быть реализовано на путях создания условий, при которых «учебный процесс становится привлекательным и вызывает у них положительные эмоции, которые являются не просто спутниками обучения, но и одним из основных условий научения» [1]. А положительные эмоции легко создавать привлечением студентов к решению практических или теоретических задач.

Рассмотрим одно из возможных направлений научно-исследовательской работы на подготовительном факультете (ПФ). При изучении физики студенты в обязательном порядке знакомятся с такими понятиями, как диффузия, аморфные и кристаллические тела, интерференционные явления и др. Особый интерес, с нашей точки зрения, привлекают именно интерференционные явления в тонких пленках (с точки зрения простоты, красоты, доступности и полезности). Теория этих явлений подробно изложена в [2]. Изучение интерференционных явлений стало основой для факультативных занятий по физике и вызвало большой интерес у студентов, так как эти явления находят широкое применение в технике для создания интерференционных фильтров и зеркал, для просветления оптики и т. д. Большая роль отводится им в интегральной оптике [3].

Расчет интерференционных эффектов опирается на знание показателей преломления тонких пленок, из которых изготавливаются оптические приборы. А показатель преломления, как показывают исследования, является функцией большого числа параметров.

Один и тот же материал может иметь различные показатели преломления в зависимости от его кристаллической структуры. Так, например, слои двуокиси титана TiO_2 могут быть либо аморфными, либо кристаллическими (со структурой анатаза или рутила), либо представлять собой смесь аморфной и кристаллической фаз. Поэтому показатель преломления слоев двуокиси титана изменяется от 1,9 до 2,6 (при длине волны 550 нм). Размеры зерен кристаллической структуры и плотность их упаковки также влияют на показатель преломления. Значительное влияние на структуру тонких слоев оказывают загрязнения поверхности подложек. На загрязненных участках образуется, как правило, более крупнозернистая структура. Кроме того, эти участки могут иметь большую сорбционную емкость. В результате последующего химического разложения и десорбции адсорбированных поверхностью частиц из-за нагрева в процессе нанесения слоя в вакууме над загрязненными участками подложки создается более высокое давление, препятствующее осаждению атомов испаряемого вещества, что вызывает изменение толщины слоя и его адгезию в этом месте [3].

Большую роль играют процессы старения, т. е. процессы изменения параметров тонких пленок под действием температуры окружающей среды и влажности, взаимодействие с молекулами агрессивных веществ и последующей диффузией, разрушающей границы слоев.

На основе изложенного нами было сформулировано направление научно-исследовательской работы студентов на ПФ (под руководством преподавателей): «Влияние процессов старения на стабильность оптических параметров тонких пленок диэлектриков».

Эта большая задача состоит из набора частных (модельных) задач, каждая из которых может выполняться в условиях ПФ, так как не требует привлечения специального оборудования. Для решения частных задач требуется лишь знание физики, химии, математики и информатики. Особенно важным является знание основ программирования, так как оптические задачи практически невозможно решать обычными методами из-за громоздкости вычислений. Эти задачи хотя и громоздки, но доступны для программирования на языке «Бейсик» студентами ПФ.

Необходимость привлечения для решения поставленных задач основных положений всех наук, изучаемых на ПФ, положительно влияет на развитие мировоззренческого аспекта и позволяет приближаться к комплексному подходу в анализе явлений природы.

Частные задачи. 1) Зависимость коэффициента отражения R от угла падения и толщины пленки. Формулы для расчета приведены в [2]. Схема и распределение показателей преломления на оптических границах приведены на рис. 1.

2) Влияние неровностей (шероховатостей) на поверхностях пленки и подложки на значение R .

3) Влияние диффузионных процессов, размывающих оптические границы пленок, на значение R .

4) Влияние фазовых переходов (в первую очередь перехода «аморфная — кристаллическая») на оптические параметры пленки.

5) Оптические свойства неоднородных пленок (пленок, состоящих из смеси аморфной и кристаллической фаз).

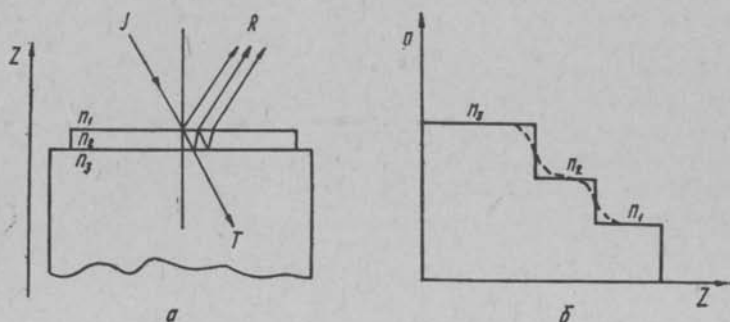


Рис. 1. Схема прохождения лучей в тонкой пленке [2]: а — $n_1=1$ — воздух; n_2 — показатель преломления пленки; $n_3=1,45$ — показатель преломления подложки; б — — — идеальное распределение показателей преломления в системе «пленка — подложка»; — — — влияние диффузии на распределение показателей преломления

К выполнению каждой частной задачи привлекаются по 2—4 человека, хорошо знающих математику. Предварительно для всех участников проводятся семинары по изучению проблемы и постановке задачи, а затем семинары для каждой рабочей группы по составлению конкретного плана работы, определяющего вклад каждого участника в решение поставленной задачи. Результаты работы обсуждаются на студенческом семинаре, проводимом во внеучебное время. Главными участниками семинара являются исполнители, но присутствуют все желающие.

Приведем некоторые результаты работы по первой задаче. Студентам предлагалась экспериментальная кривая зависимости R от λ , полученная на пленках ZnS . Необходимо было исследовать данную кривую (рис. 2). Угол падения равен 90° .

1. На кривой наблюдаются минимумы и максимумы, что соответствует теоретической зависимости R от λ :

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

где $r_{12} = \left| \frac{n_1 - n_2}{n_1 + n_2} \right|$; $r_{23} = \left| \frac{n_2 - n_3}{n_2 + n_3} \right|$; $\alpha = \frac{4\pi n_2 d}{\lambda}$ (для $n_1 < n_2 < n_3$).

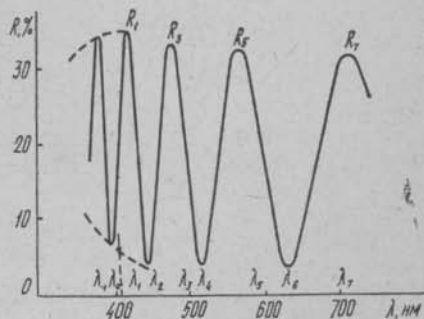


Рис. 2. Зависимость коэффициента отражения R от длины волны λ для пленок ZnS

Экстремальные значения R возникают, если $\cos\alpha = \pm 1$, т. е.

$$\frac{4\pi n_2 h}{\lambda} = 2m\pi \quad \text{и} \quad \frac{4\pi n_2 h}{\lambda} = (2m+1)\pi, \quad m=0, 1, 2 \dots \quad (2)$$

2. Левее стрелки, указанной на рис. 2, минимумы поднимаются, а максимумы опускаются; это область, где начинается поглощение. В этой области показатель преломления становится комплексным.

Правее стрелки максимумы на кривой опускаются. Это говорит о существовании нормальной дисперсии в области, где отсутствует поглощение. Используя (1) и (2), получим формулу для вычисления показателя преломления пленки по известным значениям $R_{\max}$, n_1 и n_3 :

$$n_2^2 = n_1 - n_3 \frac{1 + \sqrt{R_{\max}}}{1 - \sqrt{R_{\max}}} \quad (3)$$

Результаты вычислений приведены в таблице.

п. п.	λ , нм	$R_{\max}$, %	n	h , нм
1	418	35,25	2,385	
2	445			603
3	476	33,15	2,321	
4	517			604
5	567	32,30	2,295	
6	631			594
7	713	32,00	2,286	

3. Записывая (3) для соседних максимумов, получаем выражение для вычисления геометрической толщины h пленки:

$$h = 0,5 \left(\frac{n_1}{\lambda_1} - \frac{n_3}{\lambda_2} \right)^{-1} \quad (4)$$

Формула (4) отличается от приведенной в работе [2], так как здесь учтено влияние дисперсии. Результаты изложены в таблице. Усредняя вычисленные значения для h , получаем $h_{\text{ср}} = 600$ нм.

Следует отметить, что к выполнению подобных научно-исследовательских задач мы привлекаем, как правило, будущих математиков, физиков, химиков и инженеров.

Список литературы: 1. Голин Г. М. Физики о преподавании физики//Знание, 1979. 11. 62 с. 2. Крылова Т. Н. Интерференционные покрытия. Л., 1973. 223 с. 3. Комраков Б. М., Шапочкин Б. А. Измерение параметров оптических покрытий. М., 1986. 136 с.

Поступила в редколлегию 17.11.87

РЯДЫ ФИБОНАЧЧИ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

При изучении тем «Действия с дробями», «Формулы сокращенного умножения» и «Числовые последовательности» можно предположить метод использования рядов Фибоначчи для упрощения вычислений, расширения кругозора учащихся, для безмашинного программированного обучения, контроля и самоконтроля знаний учащихся. Метод можно изучать на занятиях факультатива.

Сначала рассмотрим классический ряд Фибоначчи:

$$1; 1; 2; 3; 5; 8; 13; 21; 34; 55... \quad (1)$$

Обозначим члены последовательности как $a_1; a_2; a_3; \dots; a_{n-1}; a_n; a_{n+1}; \dots$. В этой последовательности каждый последующий член, начиная с третьего, равен сумме двух предыдущих:

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

Последовательность (1) обладает рядом свойств, например, можно доказать, что сумма квадратов n чисел Фибоначчи равна произведению последнего n -го члена на последующий $n+1$, что выражается формулой

$$a_1^2 + a_2^2 + \dots + a_n^2 = a_n a_{n+1}. \quad (3)$$

При различных значениях n можно получить достаточное количество примеров с известными ответами, например: $1^2 + 1^2 + 2^2 + 3^2 + \dots + 34^2 + 55^2 = 55 \cdot 89 = 4895$.

Подобные примеры можно использовать как для контроля, так и для самоконтроля вычислительных навыков. Наряду с классическим рядом (1) существует множество неклассических рядов Фибоначчи, например:

$$2; 1; 3; 4; 7; 11; 18; 29; 47; 76. \quad (4)$$

Обозначим члены ряда как $b_0; b_1; b_2; \dots; b_{n-1}; b_n; b_{n+1} \dots$. Здесь также каждый последующий член равен сумме двух предыдущих:

$$b_{n+1} = b_n + b_{n-1}. \quad (5)$$

А сумма квадратов k чисел вычисляется по формуле

$$b_n^2 + b_{n+1}^2 + \dots + b_{n+k}^2 = b_{n+k} b_{n+k+1} - b_{n-1} b_n. \quad (6)$$

Например: $1^2 + 3^2 + 4^2 + 7^2 + 11^2 = 11 \cdot 18 - 2 \cdot 1 = 196 = 14^2$.

Интересные соотношения получаются, если рассмотреть взаимно-однозначное соответствие между членами классического и неклассического рядов:

$$\begin{array}{cccccccccccc} a_0 & a_1 & a_2 & a_3 & a_4 & a_5 & a_6 & a_7 & a_8 & a_9 & a_{10} \\ 0 & 1 & 1 & 2 & 3 & 5 & 8 & 13 & 21 & 34 & 55 \\ b_0 & b_1 & b_2 & b_3 & b_4 & b_5 & b_6 & b_7 & b_8 & b_9 & b_{10} \\ 2 & 1 & 3 & 4 & 7 & 11 & 18 & 29 & 47 & 76 & 123 \end{array} \quad (7)$$

Можно предложить следующие формулы для нахождения суммы четырех соседних членов рядов Фибоначчи:

$$a_n + a_{n+1} + a_{n+2} + a_{n+3} = b_{n+3}; \quad b_n + b_{n+1} + b_{n+2} + b_{n+3} = 5a_{n+3}. \quad (8)$$

Например: $2+3+5+8=18$; $7+11+18+29=5 \cdot 13=65$.

Таким образом, мы получим целую серию арифметических примеров с заранее известными ответами. Ряды Фибоначчи порождают также множество квадратичных зависимостей, которые отличаются от формул сокращенного умножения:

$$b_n^2 + b_{n+1}^2 = 5(a_n^2 + a_{n+1}^2); \quad b_{n+1}^2 - b_{n-1}^2 = 5(a_{n+1}^2 - a_{n-1}^2). \quad (9)$$

Например: $7^2 + 11^2 = 5(3^2 + 5^2) = 170$; $7^2 - 3^2 = 5(3^2 - 1^2) = 40$.

Наряду с целочисленными рядами Фибоначчи можно использовать дробные ряды Фибоначчи. Например, после деления всех членов рядов (7) на 6 имеем взаимно-однозначное соответствие между членами дробных рядов Фибоначчи:

$$\begin{array}{cccccccc} a_0 & a_1 & a_2 & a_3 & a_4 & a_5 & a_6 & a_7 \\ 0; & \frac{1}{6}; & \frac{1}{6}; & \frac{1}{3}; & \frac{1}{2}; & \frac{5}{6}; & \frac{4}{3}; & \frac{13}{6}; \dots \\ b_0 & b_1 & b_2 & b_3 & b_4 & b_5 & b_6 & b_7 \\ \frac{1}{3}; & \frac{1}{6}; & \frac{1}{2}; & \frac{2}{3}; & \frac{7}{6}; & \frac{11}{6}; & 3; & \frac{29}{6} \end{array} \quad (10)$$

Используя формулу (8), получаем при $n=3$:

$$\frac{1}{3} + \frac{1}{2} + \frac{5}{6} + \frac{4}{3} = 3;$$

при $n=3$ из формул (9) имеем

$$\left(\frac{2}{3}\right)^2 + \left(\frac{7}{6}\right)^2 = 5 \left[\left(\frac{1}{3}\right)^2 + \left(\frac{1}{2}\right)^2 \right].$$

Используя формулу (3) при $n=6$, получаем

$$\left(\frac{1}{6}\right)^2 + \left(\frac{1}{6}\right)^2 + \left(\frac{1}{3}\right)^2 + \left(\frac{1}{2}\right)^2 + \left(\frac{5}{6}\right)^2 + \left(\frac{4}{3}\right)^2 = \frac{4}{3} \cdot \frac{13}{6} = \frac{26}{9}.$$

Изучение свойств членов рядов Фибоначчи позволяет упростить процесс вычислений, дает возможность составить целую серию примеров с заведомо известными ответами, которые можно использовать для программированного обучения, контроля и самоконтроля знаний учащихся. Метод можно также изучать на факультативах в университетских, инженерно-экономических и экономических группах.

Поступила в редколлегию 10.11.87

М. И. БОНДАРЕНКО, канд. экон. наук, О. Ю. ЕГОРОВА

УСИЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЗАКОНА ПЛАНОМЕРНОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПОЛИТЭКОНОМИИ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

XXVII съезд КПСС выработал качественно новые подходы к проблемам экономического, политического и духовного развития страны. В последующих пленумах ЦК КПСС были конкретизированы и расширены стратегические направления ускорения социально-экономического развития, опирающиеся на грамотное использование всей системы экономических законов социализма.

В преподавании политэкономии иностранным студентам особое место принадлежит основному экономическому закону и закону планомерного развития, а также их взаимосвязи и взаимодействию, что в условиях социалистических производственных отношений носит органический характер.

Обратим внимание студентов на определение закона планомерного развития: господство социалистической собственности на средства производства обуславливает сознательное, согласованное ведение народного хозяйства как единого целого в интересах всего общества. Данное определение, на наш взгляд, является субстанцией всех определений, которые можно найти в литературе.

Основной экономический закон социализма определяет цель и направление движения социалистического общества. Закон планомерного развития выражает способ этого движения — планомерное развитие. Основной экономический закон социализма является стержнем всей системы экономических законов, он обуславливает и социальную направленность их действия. Закон планомерного развития характеризует форму их действия — планомерное использование.

Усиление взаимодействия двух названных законов в системе экономических законов определяет роль закона планомерного развития в достижении конечных социальных целей социалистического общества. В новой редакции Программы КПСС отмечается, что созданный в стране производственный и духовный потенциал, задачи ускорения социально-экономического развития страны делают необходимым и возможным существенное про-

движение вперед к достижению полного благосостояния и свободного всестороннего развития всех членов общества [2, с. 151].

Усиление внимания к социальным процессам в современных условиях, а также усиление социальной направленности в реализации закона планомерного развития не является случайным. Во-первых, во всестороннем и гармоничном развитии способностей и сил человека, в создании подлинно человеческих условий жизни, свободной от классовых и национальных антагонизмов, в окончательном преодолении нарушений принципа социальной справедливости марксизм-ленинизм видит историческую миссию социализма. Во-вторых, вознившая необходимость быстрого перехода экономики на интенсивные рельсы развития не может быть осуществлена без существенного повышения роли человеческого фактора. В-третьих, созданный в нашей стране крупный экономический, научно-технический и культурный потенциал делает возможным обеспечение более устойчивого и быстрого роста народного благосостояния и всестороннего развития всех членов общества. В-четвертых, при социализме объективной является широкая демократизация всех сфер социально-экономической жизни общества, связанная со все более активным участием трудящихся масс в управлении производством.

Следует также отметить, что в практической деятельности партийных и советских органов был допущен некоторый перекос в сторону технократического подхода к социально-экономическим процессам. Это выразилось, в частности, в недооценке важности проблем планомерного совершенствования материальной базы социально-культурной сферы страны, развитие которой происходило, по существу, на основе остаточного принципа выделения ресурсов. Ослабление внимания к социальной стороне производства привело также к определенному замедлению динамики роста реальных доходов и потребления ряда товаров и услуг, необходимых для всестороннего развития членов общества, имевшему место во второй половине 70-х первой половине 80-х годов. «Пренебрежение к соцкультбыту — просчет политический, тормоз нашего развития. Без ежедневной эффективной заботы о людях, их непосредственных интересах и нуждах, условиях жизни ни экономику не поднять, ни духовную жизнь не обновить» [3, с. 1].

Особенности закона планомерного развития, связанные с усилением социальной направленности в его реализации, по нашему мнению, проявляются прежде всего в усилении связи структуры общественного производства со структурой общественных потребностей, повышении роли социальных факторов в планомерном ускорении научно-технического прогресса, укреплении социально-экономического единства народно-хозяйственного комплекса СССР.

Классики марксизма подчеркивали, что социализм и коммунизм есть такая организация производства, когда руководство им осуществляется всем обществом по твердому плану и соответственно потребностям всех членов общества [1, т. 25, ч. II, с. 186].

В Политическом докладе ЦК КПСС XXVII съезду КПСС отмечалось, что необходимо «на деле подчинить все наше производство общественным потребностям...» [2, с. 33].

Научно-технический прогресс открывает широкие возможности развития производства, но эффективное использование этих возможностей зависит от человеческих способностей, творческой активности работников. Научно-технический прогресс выступает движущей силой развития не только производства, но и самого человека. Чем выше уровень техники, технологии, тем более высокие требования предъявляются к личности человека — главной производительной силы общества.

Выражением современного уровня развития производительных сил и производственных отношений, достигнутого уровня обобществления производства и труда является единый народнохозяйственный комплекс СССР. Представляя собой диалектически сложное единство, ЕНХК СССР является продуктом длительного исторического развития. Элементы социально-экономической, материально-технической и хозяйственно-организационной целостности ЕНХК СССР складывались постепенно по мере обобществления производства.

Социально-экономическая целостность базируется на господстве общественной социалистической собственности на средства производства и определяющей роли собственности общенародной. Проявление социально-экономической целостности мы видим в органическом сочетании общенародных, коллективных и личных интересов, в значении высшей цели производства.

Дальнейшее изучение иностранными студентами курса политической экономии позволяет им сделать вывод о том, что усиление социальной направленности в реализации закона планомерного развития концентрируется в социальном планировании как на уровне государства, так и в отрасли, регионе, производственном предприятии, объединении.

Постановка социальных целей была присуща всем планам развития народного хозяйства СССР, начиная с ленинского плана ГОЭЛРО. Широкая социальная программа, выдвинутая КПСС на двенадцатую пятилетку, проникнута глубокой заботой о человеке. В Государственном плане экономического и социального развития СССР на 1986—1990 гг. нашли отражение важнейшие социальные проблемы: развитие здравоохранения, народное образование и культура, жилищное и социально-культурное строительство, производство товаров народного потребления и развитие сферы услуг.

Все в большей мере получает развитие комплексный подход к решению данных проблем. Среди комплекса мер по совершенствованию социального планирования особого внимания, на наш взгляд, заслуживают такие, как более тесное соединение социального планирования с экономическим, преодоление подхода к социальному планированию как следствию экономического, более

широкое применение нормативного метода, улучшение показателей в социальном планировании, сведение их в систему и выделение приоритетных.

Список литературы: 1. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. 600 с. 2. Материалы XXVII съезда КПСС. М., 1986. 352 с. 3. Правда. 1987. 19 сент.

Поступила в редколлегию 30.11.87

И. К. СОКОЛОВ

ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ ХОЗЯЙСТВА В КУРСЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ГЕОГРАФИИ

Практика преподавания курса экономической и социальной географии на подготовительном факультете для иностранных граждан ХГУ показывает, что проблемы развития и рационального размещения производительных сил, закономерности трансформации территориальной структуры хозяйства (ТСХ) требуют не ограничивать их рассмотрение национальными рамками СССР, а связывать их изучение с глобальными проблемами современности, рассматривая их специфические проявления в странах разного уровня развития. При этом студентам-иностранцам разъясняется, что изучение тенденций мирового развития является важной междисциплинарной задачей советской науки, в том числе системы географических наук с ее «традиционными» и «новыми» методами.

В этой связи для иностранных студентов, обучающихся на подготовительных факультетах советских вузов, большой интерес представляют вопросы разработки экономико- и социально-географической типологии групп стран, входящих в систему мирового хозяйства, с учетом новейших структурно географических сдвигов в международном разделении труда под воздействием НТР и интеграционных процессов.

Одной из таких групп, занимающих промежуточное положение между высокоразвитыми капиталистическими и развивающимися странами, является группа индустриализующихся капиталистических стран Южной Европы (Испания, Португалия, Греция). Уровень и особенности, в том числе географические, их развития во многом сходны с уровнем и особенностями развития производительных сил Юга Италии. Отсталость этого обширного района до последнего времени принадлежала к числу ключевых проблем всей капиталистической Европы.

Изучение экономико- и социально-географических проблем индустриализующихся стран капиталистической Европы, а также Юга Италии может репрезентативным (при обоснованном применении сравнительно-географического метода) на материалах Испании. Эта страна представляет широкий набор типов использо-

вания природных и трудовых ресурсов, территории, созданного и формирующегося производственного аппарата, имеющего важное мирохозяйственное значение. С методической точки зрения такой подход оправдан не только тем, что среди студентов-иностранцев экономического профиля значительный процент приходится на долю граждан Средиземноморских стран (Португалии, Греции и др.), но также и тем, что исследование ТСХ среднеразвитых стран и районов имеет типологическое значение и для экономико- и социально-географического анализа группы так называемых «новых индустриализующихся стран» (Бразилия, Мексика, Аргентина, Колумбия, Южная Корея, Сингапур, Малайзия, Индонезия и ряд других). Студентам из развивающихся стран, находящихся на более низкой ступени развития и вставших на путь капиталистической ориентации, изучение проблем трансформации ТСХ индустриализующихся капиталистических стран и районов представляется целесообразным с точки зрения возможного использования их опыта в будущем, ибо, как подчеркивал К. Маркс, «страна, промышленно более развитая, показывает менее развитой стране лишь картину ее собственного будущего» [1, с. 9].

К отличительным особенностям ТСХ среднеразвитых стран относится наличие наряду с ареалами, интенсивно используемыми в хозяйственном отношении, обширных слабоосвоенных пространств. В результате индустриализующиеся страны значительно уступают высокоразвитым государствам в средней плотности хозяйственного освоения территории. Так, если в Испании, Португалии и Греции на 1 кв. км территории в 1983 г. приходилось соответственно 393, 238 и 270 тыс. долл. произведенного внутреннего валового продукта ВВП, то в ФРГ, Италии и Франции этот показатель составил 3295, 1308 и 1192 тыс. долл. (рассчитано по данным [4]).

Другой характерной особенностью индустриализующихся стран является нарушение иерархических систем экономических центров, проявляющаяся в гипертрофированном развитии 1—2 крупнейших городов, как правило, национальных или региональных портово-промышленных центров в ущерб развитию малых и средних городов. Например, по данным последней переписи населения Испании, в 1981 г. плотность населения в столичной провинции Мадрид составляла 591 чел. на кв. км, а в соседних провинциях Авила, Сеговия и Гвадалахара, удаленных от столицы всего на 80—100 км, — 22, 21 и 12 чел. на кв. км, что дает основание некоторым испанским географам называть Мадрид «искусственным городом, возведенным посреди пустыни». 37 % населения Португалии сконцентрировано в двух центрах — Лиссабоне и Порту, а в Греции около 1/3 населения сосредоточено в агломерации Большие Афины.

Уступают индустриализующиеся страны Средиземноморья и по обеспеченности инфраструктурой, в том числе транспортной. Например, густота железных дорог составляет 39 км на 1000 кв. км

в Португалии, 35 км в Испании и 20 км в Греции; в высокоразвитых странах этот показатель, косвенно характеризующий интенсивность внутрихозяйственных связей, заметно выше: в Италии, например, 66 км, а в ФРГ — 128 км на 1000 кв. км территории.

Главная особенность ТСХ среднеразвитых стран — сосредоточение промышленности и высокопродуктивного сельского хозяйства на небольшой площади. В 1981 г. в 4 автономных областях Испании из 20 (Каталония, Мадрид, Страна Басков и Валенсия) было сконцентрировано 57,3 % общего числа занятых в обрабатывающей промышленности [2, с. 583]. В Португалии в 5 округах из 18 (Порту, Лиссабон, Брага, Авейру и Сетубал) сосредоточено 66,5 % занятых в промышленности [3, с. 16]. Причем во всех этих случаях, кроме Мадрида, речь идет о прибрежных районах. Внутренние районы индустриализующихся стран в промышленном отношении освоены слабо. В этом смысле Испания, Португалия и Греция резко отличаются от высокоразвитых стран Западной Европы, где слабоиндустриализованные районы занимают сравнительно небольшую часть площади.

Острота проблемы региональных диспропорций, отсталость большей части территории среднеразвитых стран и районов Южной Европы предопределили главный курс региональной политики правительств этих стран: основное внимание уделялось развитию промышленности в отсталых районах. Так, в Испании во время осуществления 1 и 2 Программ развития экономики (1964—1971 гг.) экономически отсталые и депрессивные зоны получили статус «полюсов промышленного развития» или «полюсов привлечения промышленности». Фирмам, намеревавшимся строить в «полюсах» промышленные предприятия, предоставлялись значительные льготы. Это способствовало формированию таких промышленных центров во внутренних районах Испании, как Вальядолид, Кордова, Пуэрто-Рика, Гранада и другие. Однако по капиталовложениям и числу новых рабочих мест программы были выполнены лишь на 1/3. Кроме того, возникшие новые промышленные центры почти не повлияли на экономическое развитие прилегающих отсталых территорий.

В третьей Программе развития Испании, принятой на 1972—1975 гг., выдвигалась концепция дисперсного впрыскивания капиталов в экономику. Однако и эта программа не была реализована, происходила дальнейшая стихийная концентрация индустрии в районах развитой промышленности и инфраструктуры.

Аналогичная региональная политика проводилась и на Юге Италии. В начале 60-х гг. здесь были выделены «районы индустриализации» и «маргинальные районы». Последние представляли собой горные и холмистые территории с неблагоприятными природными условиями, слабозаселенные и лишенные производственной инфраструктуры. Районы индустриализации получили статус «полюсов развития». К этому времени там уже были развернуты широкие работы в области создания инфраструктуры,

прежде всего транспортной: были сооружены 42 порта, расширена телефонная сеть, реконструированы старые и построены новые дороги. Юг пересекла транснациональная магистраль — «Автомобильная Солнца», связавшая его с другими регионами страны. В рамках политики «полюсов развития» возникли металлургические заводы в Таранто, Бальоли, цементные заводы, нефтехимический комбинат в Джеле, 2 АЭС. Однако производственно-технологические связи этих предприятий направлены на Север Италии или за рубеж, поэтому они, по образному выражению английского географа Р. Кинга, «представляют собой небоскребы в пустыне».

В 1967 г. в Италии был принят «план Пьеррачини», заключавшийся в создании «областей общего или комплексного развития». Однако социальная часть этого плана, касающаяся организации новых рабочих мест для южан, также потерпела провал. Частные и государственные средства направлялись в такие капиталоемкие отрасли, как металлургия и химия, в то время как трудоемкие отрасли практически не развивались.

Углубляющийся разрыв между развитыми и отсталыми зонами индустриализующихся стран и районов выражается в растущем динамизме производственных центров в узловых промышленных ареалах, тогда как экономическая структура отсталых и депрессивных районов оказалась неспособной породить процессы, которые привели бы в движение автономные силы их экономического развития.

Наконец, происходящий в последние годы под воздействием НТР и интеграционных процессов бурный рост приморских промышленных комплексов в индустриализующихся странах и районах также отнюдь не способствует сглаживанию диспропорций в их ТСХ.

Таким образом, на материалах курса экономической и социальной географии с привлечением типологического подхода к изучению ТСХ в странах различного типа студенты-иностранцы убеждаются в неспособности капитализма эффективно решить комплекс проблем отсталых и депрессивных районов.

В то же время опыт СССР и других социалистических государств, входивших накануне пролетарских революций в группу среднеразвитых капиталистических стран, показывает кратчайший путь к ликвидации территориальных социально-экономических диспропорций и противоречий, доставшихся в наследство от капитализма.

Список литературы: 1. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 23. 908 с. 2. *Anuario estadístico de Espana*. Madrid 1986. 280 p. 3. *Anuário estadístico de Portugal*. Lisboa, 1986. 220 p. 4. *Guia do terceiro mundo*. Lisboa, 1983. 180 p.

Поступила в редколлегию 12.10.87.

**ИЗУЧЕНИЕ СДВИГОВ В СОВРЕМЕННОМ
МЕЖДУНАРОДНОМ КАПИТАЛИСТИЧЕСКОМ РАЗДЕЛЕНИИ
ТРУДА В КУРСЕ «ЭКОНОМИЧЕСКАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ
ГЕОГРАФИЯ СССР» (НА ПРИМЕРЕ НЕФТЯНОЙ
ПРОМЫШЛЕННОСТИ КАПИТАЛИСТИЧЕСКИХ
И РАЗВИВАЮЩИХСЯ СТРАН)**

При изучении темы «Внешние экономические связи СССР» важное мировоззренческое значение имеет разъяснение студентам-иностранцам сущности и отличительных признаков двух существующих типов международного разделения труда (МРТ) — социалистического и капиталистического. Задача преподавателей подготовительного факультета — добиться отчетливого понимания студентами принципиального отличия первого типа МРТ, цель которого — выравнивание уровней экономического развития и обеспечение прогресса общественного производства всех социалистических стран, от второго типа, в основе которого лежит самая изощренная система неоколониалистской эксплуатации [1, с. 17], направленная на усиление экономической зависимости освободившихся государств от капиталистического центра.

Механизм эксплуатации, его трансформацию в современных условиях можно раскрыть на примере нефтяной промышленности капиталистических и развивающихся стран — одной из «базовых» отраслей мировой экономики. До начала 70-х годов сложившаяся система взаимоотношений этих стран в рамках нефтяного хозяйства являла собой пример классической эксплуатации «периферийных» стран центром. Под контролем империалистических государств находились все отрасли промышленности и система сбыта, что обеспечивало им огромные прибыли, из которых лишь незначительная часть доставалась истинным владельцам нефти. По свидетельству французского экономиста Ж.-М. Шевалье, из каждых 520 франков, вырученных за продажу 1 т нефти во Франции в 1973 г., 262,7 франка (50,6 %) присваивало французское правительство в виде налогов; 115,8 франка (22,2 %) получали нефтяные монополии и лишь 58 франков (11,2 %) — страны-экспортеры нефти, остальное — издержки [2, с. 18]. О неравном положении ведущих нефтедобывающих развивающихся стран свидетельствовал также огромный территориальный разрыв между размещением разведанных запасов и добычи нефти, с одной стороны, и переработкой нефти и потреблением нефтепродуктов — с другой. Владея 80 % разведанных запасов и обеспечивая 65 % добычи и 91 % экспорта нефти в несоциалистическом мире, эти страны производили только 5,6 % нефтепродуктов и 2 % продуктов нефтехимии, а их доля в конечном объеме потребления нефтепродуктов практически равнялась нулю [4—6, с. 337].

В 1973—1974 гг. страны ОПЕК (ОПЕК — организация стран-экспортеров нефти, объединяющая 13 ведущих нефтедобывающих

освободившихся государств) сумели нанести серьезный удар по системе империалистической эксплуатации, установив свой контроль над запасами, добычей, экспортом нефти и ценами на нее. Следует отметить, что наряду со многими факторами этому успеху способствовала и структурная политика Запада, направленная на концентрацию в капиталистическом центре наиболее эффективных наукоемких и технологически сложных «верхних этажей» производства и перемещение на периферию ряда трудо-, энерго- и материалоемких «нижних этажей». В связи с этим последующее стремление стран ОПЕК увеличить доходы путем диверсификации своего хозяйства и, в частности, выхода на «верхние этажи» нефтяной промышленности встретило активное противодействие развитых капиталистических стран и нефтяных корпораций, позиции которых в транспортировке, нефтепереработке, нефтехимии и сбыте остаются пока традиционно сильными. Учитывая углубившуюся нефтяную специализацию стран ОПЕК в международном капиталистическом разделении труда и большую зависимость экономики этих стран от нефти (в 1981 г. доля доходов от нефти в национальном доходе и доля экспорта нефти в общем экспорте составляла: в Саудовской Аравии соответственно 91,7 и 99,9 %, в Алжире — 63,4 и 91,6 %, в Нигерии — 76,6 и 92,7 %, в Венесуэле — 76,5 и 94,8, в Индонезии — 60,4 и 62,1 и т. д. [6, с. 327]), центр быстро определил характер действий в новых условиях. Проведение энергосберегающей политики и предпринятая диверсификация внешних источников поставок нефти с целью уменьшения зависимости от ОПЕК привели к тому, что в 1985 г. доля стран-членов этой организации в добыче нефти уменьшилась до 42 %, в экспорте — до 64 % [4].

Эти и другие методы экономического давления на ОПЕК сочетались с политическим и даже военным давлением. Итогом всех этих действий стало резкое падение цен на нефть в конце 1985—начале 1986 г. В результате доходы ОПЕК сократились с 282 млрд долларов в 1981 г. (год достижения наивысшего уровня доходов) до 147 млрд долларов в 1985 г. и, по оценкам, до 71—48 млрд долларов в 1986 г. [4, 6, с. 10]. Это, в свою очередь, сразу же отразилось на осуществлении намеченных нефтедобывающими странами программ социально-экономического развития. Саудовская Аравия, израсходовавшая за три последних пятилетних плана развития 400 млрд долларов, в 1985 г. ассигновала на строительство новых объектов только 4 млрд долларов, а в 1986 г. вообще прекратила строительство новых объектов. В числе стран с наиболее сложной долговой ситуацией оказались Нигерия и Венесуэла. Под угрозой срыва оказались и планы ОПЕК по созданию собственных нефтеперерабатывающих и нефтехимических мощностей, намечавшие ассигнование на эти цели не менее 121,5 млрд долларов до 1990 г. [6, с. 337; 3].

Таким образом, изменения в нефтяном хозяйстве капиталистического мира в первой половине 80-х годов показывают, что, несмотря на видимые успехи развивающихся стран-экспортеров неф-

ти в борьбе за экономическую независимость, основ экономической зависимости и эксплуатации они не затронули. Система международного капиталистического разделения труда продолжает модифицироваться на основе широкого использования разнообразных неоколониалистских форм и методов эксплуатации освободившихся государств.

Список литературы: 1. *Материалы XXVII съезда КПСС*. М., 1986. 352 с. 2. *Шевалье Ж.-М.* Нефтяной кризис. М., 1975. 200 с. 3. *За рубежом*. 1986. № 19. С. 11. 4. *Мировая экономика и международные отношения*. 1986. № 8. С. 34—42; 1987. № 1. С. 21. 5. *OPEC, Annual Statistical Bulletin*, 1980. P. 105—107. 6. *Savings and development*. 1985. № 3; 1986, № 49, № 3. 400 p.

Поступила в редколлегию 26.11.87

СОДЕРЖАНИЕ

Бедова Л. М. Глаголы с номинативным значением движения в научно-публицистическом тексте (В. И. Ленин «Что делать?»)	3
Рязанова О. С. Из опыта семантического анализа синтаксических структур с глаголами-предикатами, выражающими чувства	6
Мелихов В. Г. Публицистический образ и его реализация в газетном контексте	8
Ружинский А. Л. К проблеме лингвистических и дидактических единиц диалогической речи	10
Петрушова О. В. К вопросу о системном изучении глаголов	13
Руденко Д. И. О признаковых значениях множественного числа	16
Джурко Э. Н., Клепикова Н. Г. Реализация учебно-познавательных задач в лингвострановедческом пособии «Знакомьтесь — Харьков!»	20
Волков С. А. К понятию «межтематического узуса» глагольных единиц (методический аспект)	23
Чистякова А. Б. Развитие умений строить правильные высказывания на русском языке испано- и франкоговорящими учащимися	27
Петрусенко Н. Ю. О выражении субъективной оценки в языке иностранных учащихся (начальный этап)	29
Ильина Л. Э. Высказывания с операторами пропозиционального достижения Медведева С. М. Некоторые модели имплицитного смысла высказываний с частицами	32
Захарова Н. Н. Психологические проблемы организации занимательного материала при обучении русскому языку иностранных учащихся на начальном этапе	37
Ушакова Н. И. Некоторые методические проблемы обеспечения лингвострановедческого аспекта при использовании художественного текста в нефилологической аудитории	40
Внукова Л. В., Стрельникова А. В. Некоторые аспекты использования жанра малых форм при обучении русскому языку иностранных аспирантов нулевого цикла	43
Бразинская Т. С., Куприенко А. И. Разучивание и исполнение советской песни — действенное средство обучения и воспитания студентов-иностранцев	45
Груцк В. И., Троицкая В. В. Формирование речевой культуры иностранных учащихся на занятиях по физике	48
Духопельникова А. Г., Щегольков В. Н. Некоторые приемы активизации мышления иностранных учащихся путем подготовки и проведения управляемой самостоятельной работы	50
Гороховец В. Е. Система контроля знаний на занятиях по математике на подготовительном факультете	52
Бондарь А. М., Павлов Г. Н., Чекарев М. А. Пути привлечения студентов подготовительного факультета к научно-исследовательской работе на опыте исследования оптических свойств тонких пленок	55
Княжев М. С. Ряды Фибоначчи и их использование в курсе математики для студентов-иностранцев подготовительных факультетов	59
Бондаренко М. И., Егорова О. Ю. Усиление социальной направленности закона планомерного развития в процессе преподавания политэкономии иностранным студентам	64
Соколов И. К. Типологический подход к изучению территориальной структуры хозяйства в курсе экономической и социальной географии	64
Назипов Р. М. Изучение сдвигов в современном международном капиталистическом разделении труда в курсе «Экономическая и социальная география СССР» (на примере нефтяной промышленности капиталистических и развивающихся стран)	68

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

ВЕСТНИК ХАРЬКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

№ 331

Теория и практика обучения
иностранннх учащихся

Редактор *А. П. Гужва*
Художественный редактор *Т. П. Короленко*
Технический редактор *Л. Т. Ена*
Корректор *Л. Н. Быкова*

ОИБ № 13755

Сдано в набор 09.11.88. Подписано в печать 21.03.89.
Формат 60×90/16. Бум. тип. № 2. Гарнитура литературная. Печать
высокая. Печ. л. 4,5. Кр.-отт. 4,75. Уч.-изд. л. 5. Тираж 500 экз.
Изд. № 1731. Зак. 1619. Цена 70 к. Заказное.

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

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

