

Тем временем сюда же относятся семемы *клавиатура* (СО не соотнес эту семему с компьютером), *мышь*, *ноутбук* и некоторые другие, обозначающие внутреннее устройство компьютера. Здесь на пути от сигнификатов к средствам выражения мы сталкиваемся с уже сложившимся сленгом. В молодежной среде, где он в основном бытует, *процессор* называют *баишей*, *клавиатуру* – *клавой* и т. д.

В семантему «информационные носители» входят семемы *диск*, *дискета*, *жесткий диск*, *карта памяти* (*флэшка*) и нек. др. С развитием цифровых технологий в область периферии постепенно вытесняется семема *кассета* (*видео-*, *аудио-*).

Семантема «измерительные приборы» включает в себя 46 единиц. Эти единицы были выделены из СО с учетом дифференциального признака «измерение чего-либо». На основании же признака «получение информации» мы можем интегрировать эту семантему в рассматриваемую нами подгруппу. На первый взгляд такая интеграция может показаться не совсем оправданной. По мнению Щура, в подобных случаях «явно наблюдается отождествление процедуры описания свойств объектов с семантикой лексем, их обозначающих, вследствие чего стирается граница между этими явлениями» [V, с.33]. Далее он пишет, что «если указанную...процедуру применить, например, к овощам, а в качестве семем рассматривать наличие или отсутствие в них тех или иных витаминов и подобные семемы считать лингвистическими характеристиками семантической структуры слов, обозначающих данные овощи, а совокупность соответствующих терминов рассматривать как поле, то в подобное поле попадут весьма разнообразные овощи. Однако общим для них в лучшем случае может оказаться лишь то, что они выросли на одном поле» [там же]. В то же время он оправдывает объединение подобных, казалось бы, разнородных групп наличием общей функции. Именно общая функция, реальность существования которой мы попытаемся доказать ниже, позволила нам объединить в одно микрополе такие семемы как, скажем, *компьютер* и *безмен*.

Рассмотрим языковые понятия, обозначаемые указанными номинативными единицами и полученные в ходе предварительного семного анализа.

Компьютер – «многофункциональный прибор для получения, хранения и обработки информации»

Безмен – «прибор для измерения веса нетяжелых предметов».

Итак, компьютер служит для **получения**, хранения и обработки **информации**, а безмен – для **получения информации** о весе предмета. Отметим, что конструктивная сложность или примитивность каждого денотата, включенного в рассматриваемую в статье подгруппу, для нас значения не имеет.

Повторим, что интегральным признаком рассмотренного в статье микрополя, входящего в лексико–семантическую группу «инструмент», является сема «информация». В. Пичугин считает, что «точного определения слова «информация» нет. Наиболее распространенным считается мнение Шеннона о том, что информация снижает степень неопределенности в той или иной области» [I, с.3]. На протяжении своего существования человечество постоянно сталкивалось с необходимостью борьбы с неопределенностью, а стало быть, с необходимостью информации, работы с ней. Поэтому рассмотрение этого микрополя, его истории, особенно на уровне типов, представляется интересным. Как отмечает Рудяков, «говоря «история», мы подразумеваем историю семантической системы, взаимодействующей со «средой» и преобразующей свое строение под ее воздействием, а не историю означающих, выступающих на том или ином этапе в том или ином значении»[VI, с.134].

Список использованной литературы

1. Пичугин В. Реальное нечто или милое ничто?// Наследник. – 2005. – № 1.
2. Фройте М. Животные строят. – М.: Мир, 1986.
3. Красней В. П. О специфике и анализе термина //Методы изучения лексики. Под ред. А. Е. Супруна. Минск.: Изд-во БГУ, 1975.
4. Рудяков А. Н. Проблемы лексикографического описания элементов и единиц системы номинативных средств русского языка //Филологические студии. – 2001. – № 2
5. Щур Г. С. Теория поля в лингвистике. – М.: Наука, 1974.
6. Рудяков А. Н. Функциональная семантика. – Симферополь: Таврия, 1992.
7. Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000слов и фразеологических выражений/Российская Академия наук. Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е издание, доп. – М.: Азбуковник, 1999.

Каніболоцька О. А.

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ АНАЛІЗУ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ

В умовах реформування системи освіти, коли найвищою цінністю суспільства проголошується людина, шкільна літературна освіта покликана створити на основі засвоєння літературних знань оптимальні умови для інтелектуального розвитку й самореалізації особистості, виховання громадянина України. Гуманістичні тенденції в розвитку нашого суспільства зумовлюють істотні зміни в шкільній сфері, приводячи освітню систему в державі у відповідність до громадських вимог і потреб кожної людини. Література є одним із чинників суспільного виховання: виховання совісті, моралі, загальної людської культури, інтелігентності. Зміни у сферах нашого суспільства безпосередньо впливають на літературну освіту школярів. А тому питання інтересу школярів до читання, місце книги в системі виховного впливу на учнів особливо гостро постало в останній роки.

Одна з цілей вивчення літератури в школі – формування читацьких якостей учня: емоційності, розвиненої відтворюючої і творчої уяви; здатності до співпереживання, естетичної насолоди; вміння «читати» словесні образи, бачити художню деталь, сприймати твір у його художній цілісності та єдності, осмислювати створені ним характери, конфлікти, ідеї, позиції, усвідомлення індивідуальності письменника; самостійності та обґрунтованості оцінок, уміння зіставляти, аналізувати й оцінювати твори і творчість письменників; володіння навичками усного й писемного мовлення. Ці елементи є складовими загальної читацької культури учнів-читачів.

Необхідність поліпшення шкільної літературної освіти зумовлює значний інтерес методистів до шляхів і засобів вивчення художніх творів (О. Богданова, І. Бровко, О. Бандура, Т. Бугайко, Ф. Бугайко. Н. Волошина,

А. Градовський, Г. Давиденко, С. Жила, О. Ісаєва, М. Коцюбинська, Е. Красновський, А. Лісовський, О. Мазуркевич, Л. Мірошніченко, В. Неділько, Є. Пасічник, Т. Пахомова, С. Пультер, А. Сафонова, А. Ситченко, Г. Токмань та ін.). Проблема формування читацьких якостей, залучення учнів до читання цікавить багатьох наших сучасників, таких як: С. Гуревич, О. Ісаєва, Л. Мірошніченко, Н. Молдавська, Л. Ніколаєва, Є. Пасічник, Т. Пахомова, Н. Півнюк, О. Слизук та ін. Але не існує єдиної думки щодо ефективних шляхів формування читацьких якостей та залучення учнів до читацької діяльності.

Проблема формування читацької культури є однією з головних у шкільному вивченні літератури, в основі якого – загальний літературний розвиток учнів. За сучасною «Концепцією літературної освіти» [1, с. 59] основою літературних знань є читання та вивчення художніх творів. У зв'язку з цим постає проблема формування читацької культури у процесі читання художніх творів зарубіжної літератури як основного структурного елемента читацької діяльності, «як специфічної форми навчальної діяльності когнітивно-комунікативного характеру, зміст якої полягає у свідомо керованому, активному, цілеспрямованому сприйманні художнього тексту, творчому опрацюванні його залежно від вікових та пізнавальних можливостей і потреб школярів з метою формування естетичного смаку та особистісних духовно-ціннісних орієнтацій читачів» [2, с. 9].

У сучасній методичній науці питання формування читацької культури старшокласників розглядається переважно в процесі організації позакласного читання (Н. Волошина, Є. Вокальчук, О. Ісаєва, Є. Пасічник) й у процесі аналізу художніх текстів (А. Градовський, С. Жила, М. Коцюбинська, А. Лісовський, Н. Мірошніченко, Л. Мірошніченко, Н. Молдавська, Т. Пахомова, А. Сафонова, А. Ситченко, Г. Токмань, К. Фролова).

Незважаючи на актуальність означеної проблеми, формування читацької культури для української школи, теоретичне обґрунтування і практичне впровадження методичної системи формування читацької культури старшокласників у процесі читання художніх текстів ще не знайшли свого необхідного висвітлення в концептуальних методичних розробках. Основним завданням нашого дослідження є вирішення проблеми формування читацької культури старшокласників у процесі аналізу художніх текстів зарубіжної літератури.

Читання художньої літератури – це дуже складний вид діяльності, який передбачає необхідність застосування певних знань, умінь та навичок. Читання – це унікальний феномен культури, що пов'язаний як з індивідуально-психологічними якостями особистості, так і з соціально-економічними факторами громадського життя. Воно виступає технологією інтелектуального відтворення в суспільстві. Особливості читацької діяльності завжди обумовлені соціально, тому що читач належить до тієї чи іншої спільності і соціальної групи. Тому важливо виявити загальні тенденції в читанні сучасної людини, пов'язані зі зміною і конкретними умовами соціокультурної ситуації, вивчити специфіку читання різних соціальних шарів і фактори, що впливають на їхню читацьку активність, а також на формування і розвиток читацької культури у процесі аналізу художніх текстів.

У методиці викладання літератури прийнято вважати, що читацька культура розглядається як складова частина загальної культури особистості, що являє собою комплекс знань, умінь, почуттів читача, який включає свідомий вибір тематики читання, його системність з метою повноцінного та глибокого сприйняття й засвоєння прочитаного. Читацька культура – це діалектична єдність емоційно-естетичних почуттів, свідомості та діяльності. І саме читацька культура проявляється під час активного спілкування з літературою, що дозволяє читачу повноцінно, багатогранно сприймати, інтерпретувати й оцінювати прочитане. Ефективність даного процесу призводить до перетворення учня з об'єкту виховання на суб'єкт самовиховання і досягнення рівня максимальної читацької самостійності. Одним із основних шляхів формування читацької культури є використання різних видів аналізу художніх текстів на уроках літератури.

Проблема аналізу художнього твору передбачає насамперед пояснення взаємозв'язків між розумом і почуттями. Науковий підхід до аналізу твору в школі здійснюється на основі набутого людством досвіду пізнавальної діяльності. Засвоєння літератури як виду мистецтва залежить передусім від індивідуальної здатності відтворювати в уяві основні образні компоненти тексту, пояснювати їх зміст і значення, виявляти тенденційність зв'язків між емоційно-смісловими одиницями тексту, що забезпечує його цілісне сприйняття й можливі варіанти інтерпретації, підводить читачів до певних художніх узагальнень.

Аналіз будь-якого типу – текстувальний, оглядовий, ознакомлювальний – націлений на пізнання учнями морально-естетичних уявлень автора, особливостей його світосприймання і повинен відповідати цілісному ідейно-художньому змісту твору. Використання у процесі шкільного аналізу всього комплексу контекстуальних підходів до твору чи одного-двох з них знаходиться в прямій залежності від типу аналізу.

Всі ідейно-художні елементи художнього тексту можуть стати предметом аналізу в старших класах. Типологія аналізу передбачає можливість розгляду від одного до максимальної кількості, відповідно до умов шкільного навчання, кількості елементів власне змістовної і формально-змістовної структури твору. Об'єктом вивчення в школі є як цілий текст, так і окремі фрагменти художнього твору.

Взаємодія різних типів шкільного аналізу сприяє прояву і формуванню єдиної соціальної сутності старшокласника – його активності в діях, зв'язках, обміні інформацією з іншими людьми, із суспільством, що є значимим для розвитку особистості учня, його самореалізації і самоствердження, здійснення свого «Я».

Розуміння залежності цілеспрямованого розвитку особистості в процесі навчання від наявності умов для продуктивного функціонування компонентів навчальної діяльності поширюється і на таку навчальну діяльність, специфічну для уроків літератури, як аналіз художніх творів. Визначення форм роботи і розробка методичних моделей, найбільш ефективних при різних типах аналізу, ґрунтується на концепції провідної ролі читацької діяльності як джерела розвитку і формування особистості.

Типологічна спільність даної системи визначається такими ознаками:

- включенням кожного з елементів у систему літературної освіти, зокрема у систему вивчення літературного процесу в старших класах;
- організаційним і змістовним зв'язком з темою (монографічною чи оглядовою), у рамках якої вивчається твір;

– зв'язком з іншими системами (із системою конкретного аналізу, із системами аналізу творчості окремого письменника й аналізу етапу літературного процесу);

– залежністю від кількості аудиторного часу, що відводиться на вивчення твору.

Взаємодія трьох типів аналізу – текстуального, оглядового, ознайомлювального – у рамках монографічної теми дає можливість старшокласникам познайомитись зі значним числом творів, створених письменником у різні періоди його творчого шляху і, отже, відчути рух авторської думки і зміну творчої манери, естетично насолодитися красою і неповторністю авторської мови і стилю, залишити в емоційно-логічній пам'яті неперевершеного феномена автора, усвідомити місце письменника в літературному процесі.

Взаємодія оглядового й ознайомлювального типів аналізу в рамках оглядової теми дозволяє познайомити старшокласників зі значним числом творів різних письменників і сприяє створенню широкого уявлення про літературний процес визначеного періоду.

Виконуючи загальну мету прилучення старшокласників до багатств класики, створення умов для прочитання в період навчання в старших класах значного числа шедеврів літератури і збагачення на уроках їхнього первісного сприйняття, кожний із трьох типів аналізу має своє функціональне значення: текстуальний аналіз має на меті установлення відносин діалогу кожного учня з письменником у процесі самостійного знайомства з твором і активної діяльності всіх учнів з його вивчення на уроці; оглядовий аналіз – самостійного знайомства з твором до уроку гуманітарно орієнтованих старшокласників і створення уявлення про ідейно-художній зміст твору як цілісної структури, пробудження інтересу до нього у тих, хто не прочитав його до уроку; ознайомлювальний аналіз – інформування учнів про існування невідомого раніше твору і стимулювання мотивів його прочитання в майбутньому.

Облік типу вивчення художнього твору, прочитаності-непрочитаності його більшістю учнів сприяє створенню умов для найбільш плідного «контакту» з ним на уроці: наявність первісного сприйняття при текстуальному вивченні обумовлює необхідність його виявлення й опори на нього під час роботи в класі; відсутність первісного сприйняття оглядово досліджуваного твору – необхідність активізації процесів уяви, що відтворює, сприятливому виникненню естетичних переживань і емоційного відношення до того, що читається, й обговорюваним фрагментам художнього тексту; при ознайомлювальному аналізі знайомство з назвою твору, його фрагментом чи окремими ідейно-художніми елементами вимагає використання комунікативно орієнтованих засобів виразної мови.

Розробка методологічних принципів типології, виявлення системних відносин між її елементами і характеристичними ознаками кожного з них дала можливість визначити продуктивні умови організації вивчення художніх творів у старших класах, виявити найбільш ефективні методичні моделі текстуального, оглядового, ознайомлювального аналізу, види самостійних завдань і форми роботи учнів.

Специфіці текстуального вивчення відповідають завдання, спрямовані на аналіз комплексу фрагментів; самостійне вичленування фрагментів під кутом зору поставленого завдання; детальне освоєння одного образу – головного чи другорядного; аналіз елементів художньої структури твору в їхніх взаємозв'язках; осмислення різних інтерпретацій твору чи його елементів; зіставлення твору з іншими творами того ж автора чи творами інших авторів; систематизацію уявлень про твір з погляду жанру, напрямку, особливостей творчого методу і стилю художника, взаємодії з історико-літературним процесом; завдання, які сприяють проникненню у творчу лабораторію письменника. Текстуальний тип аналізу припускає можливість використання усіх видів діяльності старшокласників у класі – фронтальної, групової, індивідуальної. Усі види діяльності продуктивні, сполучуваність їх при пріоритетному положенні фронтальної роботи створює найбільш сприятливі умови для збагнення художнього твору.

Оглядовий аналіз спрямований на формування уявлення про твір, що вивчається, як цілісну структуру. Він є цілісним, тому що твір розглядається в єдності змісту і форми. При даному типі аналізу пріоритетною умовою активізації діяльності учнів є організація їх колективної групової роботи. Оглядовий тип аналізу характеризується можливістю застосування всіх методів на уроці – репродуктивного, творчого читання, евристичного і дослідницького.

При ознайомлювальному аналізі з методів вибирається насамперед репродуктивний метод як найбільш відповідний специфіці ознайомлювального типу. При ознайомлювальному аналізі продуктивною є індивідуальна робота.

Усвідомлення вчителем і учнями відносин, що існують між типами аналізу, як елементів однієї системи і прямої залежності побудови методичної концепції від типу вивчення є важливою умовою ефективності конкретного аналізу художнього тексту на уроці, його впливу на емоційно-розумову сферу старшокласника, на рівень сформованості читацької культури.

Здійсненню особистісно орієнтованого навчання в процесі вивчення літератури, індивідуалізації і диференціації навчання старшокласників сприяє розуміння учнями завдань, що стоять перед ними: при текстуальному аналізі твору – обов'язковість його прочитання й активної роботи на уроці; при оглядовому – можливість вибору: прочитання до уроку й активна робота в складі групи чи оцінка діяльності стосовно фрагментів художнього тексту, що читається на уроці; при ознайомлювальному – можливість вибору, але на інших підставах: прочитання і представлення твору однокласникам чи включення його в «перспективний план» наступних прочитань. Збільшення частки самостійності учнів в організації їхньої діяльності призводить і до установлення відносин співробітництва і діалогу вчителя й учня при спільному обговоренні і визначенні завдань, що постають перед ними протягом усього навчального року відповідно до типу розгляду твору, а також – до підвищення рівня сформованості читацької культури учнів-читачів.

Облік завдань і характеристичних особливостей кожного типу аналізу дали можливість у процесі вивчення літератури в старших класах формувати творчу особистість, що є носієм високих гуманістичних початків, естетично чуйну й людину, що володіє значним освітнім потенціалом в галузі літератури, адаптовану до соціального, культурного і професійного життя в суспільстві.

Таким чином, можна визначити орієнтовні напрямки подальшого наукового пошуку із зазначеної проблеми: виявлення особливостей текстуального, оглядового й ознайомлювального аналізу в залежності від жанру твору; розробка проблеми взаємодії типології шкільного аналізу і літературознавчих підходів до аналізу художнього тексту, методика організації процесу формування читацької культури старшокласників в позакласній роботі.

Література

1. Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі (Проект) / Волошина Н.Й., Савченко О.Я. та ін. // Дивослово. – 2002. – № 4. – С. 59-66.
2. Ісаєва О. О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів при вивченні зарубіжної літератури: Посібник для вчителя. – К.: Ленвіт, 2000. – 184 с.

Каплун М. И., Суєтина Ю. Г.

ПРОБЛЕМА ДЕФОНОЛОГИЗАЦИИ ТОНОВ В ТОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКАХ ЗАПАДНОЙ АФРИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ВОПРОСИТЕЛЬНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ ЯЗЫКОВ ЙОРУБА И ХАУСА)

Тема, заявленная в названии, отражает важное направление в исследовании общей проблематики просодической структуры слова, фразы, текста в языках Азии и Африки, осуществляемой в Лаборатории экспериментальной фонетики ИСАА при МГУ.

Исследование явления дефологизации тонов, которое затронуло тональные системы многих языков Западной Африки, стало возможным во многом благодаря результатам изучения акустического механизма взаимодействия просодических средств различных уровней. Одним из главных аспектов этого взаимодействия является взаимоотношение тона и интонации в тональных языках. Явление дефологизации, как известно, главным образом затронуло тональные языки с двухуровневой регистровой системой, в которых, как показывают исследования, влияние интонации на реализацию тонов столь велико, что в некоторых ситуациях контекста тоны практически нивелируются. А если это так... Впрочем, не будем забежать вперед – все по порядку.

В данной работе исследование явления дефологизации или, напротив, его отсутствие в тональной системе мы рассматривали на материале вопросительного предложения с вопросительной частицей в начале предложения в языках йоруба и хауса.

Экспериментальный материал представлял собой вопросительные предложения, состоящие из вопросительной частицы, местоимения и глагола. Однако достичь абсолютной идентичности этого типа вопросительных предложений в языках не удалось, потому что в йоруба глаголы – однослоги, а в хауса – двуслоги. Однако в том и другом случае конечный слог обязательно в зависимости от экспериментальной заданности был маркирован высоким или низким тонами.

В хауса также, к сожалению, невозможно было подобрать двуслоги одного и того же сегментного состава так, как это было сделано на материале языка йоруба.

Йоруба

1. Sé o fè?
«вопросительная частица–
местоимение-глагол»

2. Sé o fè?
«вопросительная частица–
местоимение-глагол»

Хауса

1. Waa yaa farga?
«вопросительная частица–
местоимение-глагол»

2. Waa yaa gina?
«вопросительная частица–
местоимение-глагол»

Известно, что наличие вопросительной частицы в начале предложения (тем более в тональных языках) значительно ослабляет интонационную выраженность самого вопроса, и констатация нейтрализации интонационных характеристик в таком типе вопросительного предложения уже практически стала общим местом. Гораздо актуальнее исследование реализации тона в конечной позиции в этом типе вопросительного предложения, что порождает целый клубок взаимосвязанных проблем, которые и стали объектом изучения в данной работе. Одна из них – степень влияния самого тона в конечной позиции на интонационную структуру всего вопросительного предложения. Потому что это влияние в конечном итоге показывает устойчивость тонов даже в самых неблагоприятных для него просодических контекстах. Для реализации этой задачи был задуман и осуществлен целый комплекс инструментальных и психолингвистических экспериментов.

Обратимся к языку йоруба. Три диктора – носители диалекта Ойо языка йоруба – начитали вопросительные предложения одного и того же сегментного состава. Эти предложения были подобраны таким образом, что последнее слово предложения – глагол – было маркировано разными тонами – высоким и низким.

Априори можно предположить, что в этих предложениях два ритмических центра: первый – вопросительная частица «sé», потому что прямо указывает на коммуникативный тип предложения; второй – последний слог предложения, который маркирован разными тонами. Вопросительная частица «sé», несомненно, оказывает влияние на мелодический контур предложения: предположительно он должен иметь восходящее движение, но этого не происходит – мелодический рисунок остается ровным на всем протяжении звучания. Интонационная мета вопроса уходит на второй план, так как лексико-грамматические средства принимают на себя основную функцию показателя коммуникативного типа предложения. Что же тогда тоны? Неужели акустические характеристики высокого и низкого тонов в конечной позиции нейтрализованы, нивелированы присутствием в предложении лексико-грамматических средств? Если это так, то каким образом носители языка различают подобные вопросительные предложения, имеющие разный смысл? Акустический анализ вопросительных предложений такого типа в языке йоруба показывает, что влияние тонов – высокого и низкого –